



Негосударственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования

«Столичная финансово-гуманитарная академия»

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ. Выпуск 26

НОУ ВПО «СФГА»

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Выпуск 26

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИЙ И СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Материалы международной научно-практической
конференции «Модернизация экономики
и общества в России в XXI веке»

16 февраля 2012 года

Москва 2012

Министерство образования и науки Российской Федерации
НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»
Отделение философии образования и теоретической педагогики
Российской академии образования

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Выпуск 26

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИЙ И СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Материалы международной научно-практической конференции
«Модернизация экономики и общества
в России с XXI веке»

16 февраля 2012 года
Москва, НОУ ВПО «СФГА»

Москва
2012

Редакционная коллегия:

*Грачев В.В., доктор педагогических наук, профессор
Дроздов В.В., доктор экономических наук, профессор
Дашин Е.В., кандидат экономических наук, доцент
Исаев Е.И., доктор психологических наук, профессор
Редькина Е.Б., кандидат психологических наук, доцент*

Ученые записки. Выпуск 26. Психологические проблемы человека в условиях инноваций и социальных изменений / Материалы международной научно-практической конференции «Модернизация экономики и общества в России с XXI века» (16 февраля 2012 года, Москва, НОУ ВПО «СФГА») / Под научной редакцией В.В.Грачева – М.: НОУ ВПО «СФГА», 2012 – 114 с.

ISBN 978-5-903360-67-3

Материалы Международной научно-практической конференции, проведенной 16 февраля 2012 г. в Москве на базе Столичной финансово-гуманитарной академии, посвящены актуальным проблемам современного состояния и перспективам развития модернизации экономики и общества в России в XXI веке. Ведущие ученые – экономисты, менеджеры, юристы, философы, педагоги, психологи, преподаватели высшей школы – в рамках данной конференции обсудили социально-экономические, культурологические, правовые и психологические аспекты изменяющегося российского общества, провели анализ рисков модернизации современной российской экономики, определили перспективы модернизации экономики и социокультурных проблем общества, в том числе перспективы и последствия модернизации современного отечественного высшего профессионального образования

ISBN 978-5-903360-67-3

© НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия», 2012
© ООО «Вариант», 2012

АНИСИМОВ В.П. НЕДОВЕРИЕ КАК БАЗОВАЯ ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	5
БУЛКОВ А.А. ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	10
БУСЛАЕВА Е.Л. ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ.....	14
ВЛАСОВА Н.В. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ	18
ГЕРАСИМОВА А.С. МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	26
ГИЛЕВА Н.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ.....	33
КОЛОТИЛОВА И.В. СОЦИАЛЬНЫЕ КРИЗИСЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	40
МАЛЫШЕВ К. Б. МНОГОМЕРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ.....	44
МИШИНА Е.И. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ У МАГИСТРАНТОВ....	48
МИШИНА М.М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ	52
НЕМЦОВА С.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ИНОВАЦИОННЫХ ПРОГРАММ РЕАБИЛИТАЦИИ (АВТОР?)	58
ПАВЛОВА О.Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БОЛЬНЫХ ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СЕРДЦА.....	61
ПАЛАГИНА Н.С. ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	64
РЕДЬКИНА Е.Б. ПРОБЛЕМА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	69
СТАРОСТИНА И.А. ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ.....	75
ЧУЙКИНА М.А., ГРАЧЕВА Е.П. ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ РАБОТНИКОВ БЮДЖЕТНОЙ СФЕРЫ	80
ВОЛОДИНА И.В. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	83

ЗВЕРЯКОВА С.В. К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	89
КАНАЕВА Н. А. ВЫБОР ПРОФЕССИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	94
ЛИТВИНОВА Э.С. ИННОВАЦИИ – ПУТЬ К ОБНОВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ (КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД).....	98
ПОПКОВА А. А., МАЛЫШЕВ К. Б. К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МЫШЛЕНИЯ.....	100
ПЛАКСИНА Ю. К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ.....	103
СОТКОВ М. М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ЛИЧНОСТИ	109

НЕДОВЕРИЕ КАК БАЗОВАЯ ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Анисимов В.П.

профессор Тверского государственного университета (г. Тверь)

Доверие – продукт гармоничной реализации базовой психологической потребности индивида в чувстве защищенности в результате импринтингово доброжелательных отношений взрослых, которые изначально складываются в перинатальный период развития человека. Доверие возникает у индивида на основе естественного, природосообразного рождения ребенка в среде позитивного ожидания этого события его родителями и проявляется на протяжении всей жизни человека в эмпатии и позитивном отношении к себе и ближним. Вера как убежденность в истинности недоказуемых фактов является естественным проявлением сущности эмоционального интеллекта индивида и оказывается сохранной лишь в результате конструктивной социализации ребенка в системе нравственных межличностных взаимоотношений. Следовательно, любой психоэнергетический негатив отца и матери ребенка может оказаться причиной возникновения у него недоверия как индивидуального опыта подозрительно негативистского отношения к окружающим, проявляющегося в ожидания опасности, угрозы даже там, где ее реально нет.

Недоверие оказывается сегодня внутренней проблемой многих и многих личностей: супругов друг к другу (в порождении ревности как чувства собственности к ближнему), родителей к ребенку (как потенциально неумелому во всем существу и раздражителю спокойствия взрослого), педагога к ученику (как постоянному нарушителю дисциплины и «делателю» предметных ошибок), руководителя к сотрудникам (как к подчиненным, требующим постоянной проверки и жесткого контроля в силу их

недобросовестности), политиков к соседним государствам (как потенциальным завоевателям, а не партнерам)... Очевидно, что первоначальный опыт недоверия человек получает в семье, где доминирует не любовь супругов к друг к другу, а скрытность и подозрительность, оценочность и требовательность к окружающим, обусловленная уже сформированным опытом у родителей негативистского самоотношения. Любовь как потребность и способность человека помогать в удовлетворении созидательных потребностей ближнего требует развитой способности к эмоциональной саморегуляции, полноценной эмоционально позитивной центрации субъекта. Поскольку никто, нигде и никогда в образовательном процессе не создает условия для накопления ребенком этого опыта в эмоциональной центрации (за исключением немногих интуитивно догадливых родителей и педагогов), то заложниками неспособности любить себя и подозрительно брезгливого отношения к окружающим и ко всему, что не является для такого субъекта позитивным шаблоном автоматически причисляется им к разряду ошибочного, неверного, неправильного. Такое отношение обусловлено недоверием, сформированным еще в раннем детстве. Таким образом, недоверие оказывается «мягкой» и «удобной» основой для развития в дальнейшем таких безнравственных чувств как страх и ревность, зависть и обида, уныние и злость [1, с.232-241]. Итак, недоверие как чувство дистанцированно негативного отношения к ближнему возникает в условиях деструктивно агрессивной образовательной среды в ранний период развития индивида и сохраняется как шаблон чувствования на протяжении все жизни человека.

Культурно-образовательная среда (семья, ДОУ, школы, вузы) сегодня являются зеркальным отражением конкурирующей рыночной политики государства. Образовательная среда (семьи, школы и т.п.) как «система влияния и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-

предметном окружении» [4, с.14] чаще оказывается сегодня агрессивной для ребенка. Агрессивные информационные потоки не только СМИ, но и жестко директивных, даже агрессивных деловых отношений в производственной сфере обуславливают и внутрисемейные отношения супругов и педагогов системы образования и культуры. Свидетельством тому является статистика бракоразводных процессов в нашей стране в последние два десятилетия: на каждую сотню вновь зарегистрированных супружеских пар приходится 50-70% разводов. Неспособность конструктивно разрешать межличностные противоречия неизбежно ведет к эмоциональной блокировке базового чувства каждого ребенка – доверия. Формируется недоверие, которое оказывает в итоге тройной вред как самому человеку, так и обществу в целом: во-первых, эмоциональная энергия человека растрачивается не в созидательном русле достижений индивида, а в деструктивной направленности индивидуальной траектории сопротивления внешним посягательствам на его внутриличностные границы, сдерживая таким образом реализацию позитивных ресурсов личности; во-вторых, субъект оказывается невольным «заложником» собственного негативизма в порождении недобрых помыслов и деструктивных мотивов деятельности, что неизбежно приводит к личностным деформациям; в-третьих, окружающие его люди (значимые для него ближние) страдают от деструктивных способов деятельности такого человека, что в итоге ведет к социально-психологическим и экономическим потерям всего общества в необходимости избегать его, а то и изолировать такого субъекта из окружающего социума. Экономическая невыгодность таких последствий очевидна. А причиной этого оказывается своевременно неразрешенная психологическая проблема человека, порождающая недоверие.

Своевременность решения проблемы сохранения доверительных отношений у ребенка оказывается непрерывной на протяжении всей жизни человека уже потому, что ребенком мы

называем не столько возрастной ценз индивида (как человека в возрасте до 18 лет), сколько такие существенные его признаки, которые проявляются в интуитивном чувствовании человека комплекса своих базовых (в чувстве безопасности и познании) и субъективных психологических потребностей, реализацию которых он потенциально может осуществлять в творческой деятельности в структуре нравственных отношений. В этом смысле «внутренний ребенок» (К.Г. Юнг) присущ каждому человеку от младенчества до глубокой старости.

Творчество по своей сути направлено на приобретение индивидуального опыта разрешения противоречий базовой психологической потребности личности в чувстве безопасности, которое может быть удовлетворено лишь в эмоционально теплых отношениях, либо в процессе творческой деятельности. Творчество фокусируется при этом на поиске оригинальных (на базе традиционных) и вариативно детализированных (на основе тематически заданных) способов преобразования негативных чувствований в позитивные, созидательно оптимистичные по содержанию и форме выражения, когда непосредственные перцептивные образы индивидуальных особенностей объекта находят траектории избирательно оригинальных и детализированных способов его преобразования [2, с.355-370].

Способность к такому самотворению (или эмоциональной саморегуляции) возможно формировать в условиях арт-педагогической практики, суть которой сводится к созданию атмосферы помогающих отношений. Характерной чертой помогающих отношений является стремление субъекта к такому взаимодействию, при котором у «обеих сторон произошли изменения в сторону более тонкого понимания себя, в сторону усиления выражения и использования всех своих потенциальных внутренних ресурсов» [3, с.770]. Помогаящие отношения создаются на основе искренней эмоциональной отзывчивости и проявления на ее основе инициативной активности только там и тогда, где и когда она открыто ожидается партнером по об-

щению. В другом случае помощь может быть воспринята как давление или несанкционированное вмешательство в личные границы и, как естественный итог, - не принята, отвергнута. Эмоциональная отзывчивость как способность к рефлексии своих переживаний и чувств, состояний партнера по общению позволяет определить место, степень и сущность ожидаемой помощи. Инициативная активность как способность порождать творческие модели взаимоотношений подразумевает проявление предприимчивости помогающего не просто в последовательности своих действий, а по-настоящему искренних действий надежного человека. Только в таких ситуациях возникает доверие и чувство заботы о другом становится безопасным, ибо строится на истинно нравственных, положительных чувствах. Таким образом, проблема утраты чувства доверия в образовательном процессе фокусируется на отсутствии системы сенсорной культуры индивида, что неизбежно приводит к эмоциональной истощаемости педагогов и родителей и низкой культуре рефлексивной способности, которая сводится к шаблонному чувствованию как эмоциональной тупости субъекта и, в итоге, преждевременному старению. Вместе с тем, сохранение и развитие эмоциональной саморегуляции индивида возможно с помощью творческих видов деятельности, где арт-педагогика оказывается ведущей психопедагогической технологией, позволяющей создавать комфортную образовательную среду для развития способностей помогающих отношений.

Список литературы:

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. – Тверь: Изд-во Твер.гос.ун-т, 2010. – 320 с.
2. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. – М.: Генезис, 2002. – 573 с.
3. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии // Пер. с англ. О.Кондрашовой, Р. Кучкаровой, Т.Рожковой и др. – М.:Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2002. – 976 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Булков А.А.

доцент кафедры психологии управления Московского государственного гуманитарного университета имени М.А.Шолохова, (г.Москва)

Понятие «Интернет» прочно вошло в жизнь современного человека. Сложно найти человека, который не имеет представления об интернете. Многие люди используют интернет для развлечений, поиска информации и даже как рабочее место. В соответствии со статистическими данными 2010 года [7] количество пользователей интернета в мире около 2 млрд. человек. И эта цифра постоянно увеличивается.

Информатизация и компьютеризация современного общества приобретает все более глобальные масштабы. По данным проекта «Интернет в России/Россия в Интернете», проводимого фондом «Общественное мнение», по количеству пользователей интернета Россия обгоняет Австралию, Испанию, Италию, Францию, Великобританию и Бразилию, и занимает третье место в мире. В период с 2002 по 2009 годы число интернет-пользователей в России выросло с 8% (8,7 млн. человек) до 36% (42 млн. человек), а уровень суточной аудитории – с 2,1 до 23,9 млн. человек. Таким образом, каждый третий житель России является пользователем интернета, а каждый седьмой – посещает интернет ежедневно.

Пользование интернетом, по мнению многих исследователей, делает жизнь человека более комфортной. Но вместе с положительной составляющей развивается и отрицательная сторона использования интернета, выражающаяся в стремительном росте интернет-аддикции, психологической зависимости человека от интернета.

Данная психологическая проблема изучается сравнительно недавно. Первые публикации появились в 1994 году, так Тим

О'Рэйли в одной из своих интернет статей отмечает появление зависимости человека от пользования интернетом. Но до настоящего времени данная проблема не получила обстоятельной сущностно-содержательной характеристики.

Психологическая природа переходов из объективной реальности в виртуальную реальность и обратно очень мало изучена. Существуют различные точки зрения на данную психологическую проблему. Так Е.В. Субботский разделяет обыденную и необыденную реальности и демонстрирует закономерность переходов из одной в другую [4]. В.М. Розин отмечает о существовании множества символических реальностей, при этом компьютерная виртуальная реальность реализует принцип активного воздействия со стороны человека и получения им сигналов обратной связи [3]. О.Р.Маслов, Е.Е. Пронина разделяют виды реальности по двум параметрам: восприятию (или невозможности восприятия) объекта органами чувств и объективному или субъективному (мыслимому) существованию того же объекта [3].

Актуальным является исследование не только сущности и содержания виртуальной реальности, но и психологических последствий применения информационных технологий. О.К. Тихомиров проанализировал позитивные и негативные аспекты взаимодействия человека с компьютером. Им описаны мотивационные, целеобразующие и операциональные составляющие данного взаимодействия [5].

Г. Кристал описал поведенческие аспекты лиц, склонных к аддиктивному поведению. По его мнению, компьютер становится для них фетишем, составной частью того или иного ритуала, заменяя собой наркотик, азартные игры и коллекционирование одновременно. Пользователь компьютера, склонный к аддикции, при использовании его находится в изменённом состоянии сознания - психологическом трансе [2].

Научный интерес представляет подход к определению интернет-зависимости, предложенный Кимберли Янг. Она опре-

делила понятие зависимости как компульсивное желание совершить выход в интернет, прибывая при этом в off-line; и невозможность выйти из него, будучи в on-line [1]. При этом критериями интернет-зависимости, по её мнению, являются: навязчивое желание проверить почту; не прекращающееся ожидание следующего выхода в on-line; жалобы окружающих на то, что человек отдает очень много времени на интернет; жалобы окружающих на то, что человек тратит слишком много денег на интернет.

По мнению Кимберли Янг, интернет-зависимые люди дифференцируются на несколько категорий.

К первой группе относятся лица, использующие сеть для получения информации, общения и все вместе. В данной группе психологи выделяют следующие типы интернет-зависимых: информационно-зависимый; коммуникативно-зависимый; имеющий игровую зависимость; финансово-зависимый; киберсексуально-зависимый [1].

Кроме того интернет-зависимые лица подразделяются ещё на две группы:

1. Зависимые от игр – эти аддикты подсаживаются на гармонную дозу от нового или повторного выхода в интернет для игры в онлайн. Часто они чувствуют приподнятое настроение именно во время игры. Предвкушают выход в сеть, находятся в нервном состоянии вне доступа онлайн. Не редко, они любят играть, собираясь в группы получая при этом позитивное подкрепление со стороны других игроков. Эти зависимые гонятся за получением социального вознаграждения.
2. Бегущие от проблем в реальности. Подобные аддикты имеют привязанность к машине и сети намного глубже, чем первая группа. Здесь включаются уже уровни физических недостатков и компенсации психических недугов [1].

Кроме того в психологической литературе выделяются уровни степени зависимости от интернета:

- нулевой уровень - зависимость отсутствует; использование интернета является редко учебным и носит контролируемый характер; интернет используется в большей степени для профессиональной деятельности, учебной из-за чего тратиться на него больше времени;
- средний уровень характеризуется постоянным использованием интернета для всевозможных удовлетворений своих потребностей; при этом степень высока и вызывает беспокойство у окружающих людей, проблема видна и её надо обсуждать, решать;
- высокий уровень - зависимость вошла в глубокую стадию с выраженностью последствий на физиологическом уровне, требуется продолжительное лечение и впоследствии социальная адаптация.

Таким образом, интернет-зависимость является интегральным составляющим на пути каждого человека к сервисам и возможностям интернета. Её закрепление как часть жизни личности обусловлено такими характеристиками личности как негативная коммуникативная установка, замкнутость, эмоциональная неустойчивость, тревожность и прочие. К.Янг описывает критерии по которым можно определить наличие зависимости от интернета.

Список литературы:

1. Кимберли С. Янг Диагноз - интернет-зависимость. – М., 2000.
2. Кристал Г. Нарушения эмоционального развития при аддиктивном поведении. – М., 2007.
3. Розин В.М. Воздействие аудиовизуальной информации и культуры на человека. – М., 2003.
4. Субботский Е.В. Индивидуальное сознание как система реальностей. – М., 1998.
5. Тихомиров О.К. Психология компьютеризации. – М., 1999.
6. Франкл В. Человек в поисках. – М., 2001.
7. Электронные ресурсы:
8. Жичкина А.С. Социально-психологические аспекты общения в Интернете <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf> (дата обращения: 28.01.2012).

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Буслаева Е.Л.

*доцент кафедры психологии Столичной финансово-гуманитарной
академии. (г. Москва)*

В современных условиях принципиально изменившегося мира изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека. Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который сказывается на общем духовном и физическом здоровье. Поэтому остро встает проблема осмысления именно современной среды, в которой находится человек и какие требования объективно предъявляет к нему общество.

Социализация – это непрерывный жизненный процесс усвоения и присвоения индивидом социальных норм, традиций, обычаев, ценностей, это процесс соотношения и увязывания индивидуальных особенностей человека с общественными условиями, социальными нормами и правилами поведения. Ориентация на общечеловеческие ценности является одним из основных параметров личностного развития, и особое внимание исследователей, в связи с этим, уделяется изучению проблем социального воспитания и социализации личности.

Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного конкретного социума, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию — ситуацию разорванных связей, когда на его сознание давит хаотический поток информации, идущей из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей. Происходящие в стране перемены имеют

двойную природу, символизируя одновременно новый общественный строй и кризис перехода. Следовательно, речь идет об адаптации как социальном и психологическом освоении меняющегося типа общественных отношений, так и способности пережить чрезвычайную ситуацию.

Подобная специфика накладывает особый отпечаток и на протекание процессов социализации и социальной адаптации подростков и молодежи. В некотором смысле им фактически неоткуда ждать реальной и эффективной поддержки: ровесники переживают собственные проблемы, взрослые в известном смысле сами стали «жертвами» сегодняшних перемен. Сталкиваясь со всесторонней или частичной неадекватностью старшего поколения, его жизненных стратегий сегодняшнему дню, с противоречивостью ценностно-нормативных систем значимых взрослых, молодые люди склоняются к выбору асоциальных стратегий. Привыкание к новым условиям жизни требует определенных нервно-психических затрат, что не всегда происходит безболезненно. Тогда появляется ощущение психофизического дискомфорта.

Особенности психосоциальной адаптации могут быть опосредованы огромным числом факторов. Так, например, И.Д. Фельдштейн выделяет такие факторы как маркетизацию - этику рынка, усиливающую ориентацию детей на потребление, маргинализацию, источником которой являются неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, рост девиаций, стремление родителей ограничивать активность и самостоятельность ребенка. Под действием этих и других факторов появляются такие феномены, как медиализация выражающаяся в том, что детям ставят диагнозы, которые ранее ставили взрослым, повышенный уровень тревожности и страхов, а в ряде случаев — повышенная агрессивность. К сожалению,

нию, многие из подростковых сообществ принимают контркультурную, асоциальную и антисоциальную направленность. [3]

Необходимость глубокого изучения данной проблемы диктуется и тем, что наличествует неблагоприятный прогноз дальнейших изменений в сфере общего психического развития и формирования личности ребенка, прогноз, который подкрепляется ослаблением многих факторов, обладающих потенциалом противодействия нарастающим негативным влияниям.

В их числе низкий уровень развития родительской мотивации, слабое владение навыками общения с детьми, плохая организация бытовой стороны жизни ребенка, его режима. При этом значительное число нынешних родителей свои множественные неудачи в семейной, профессиональной и иной сферах, серьезные профессиональные и личностные проблемы переносят на ребенка. Возникает своего рода «наследование» опыта семейных неудач и родительской неэффективности.

В современной ситуации исторически значимых изменений общества четко проявляются реальные изменения современных детей и подростков: снизилась энергичность детей, их желание активно действовать, при этом возрос эмоциональный дискомфорт. По ряду исследований, отмечается сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, фиксируются неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения. Детям оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад. Отмечается снижение социальной компетентности детей младшего школьного возраста. Неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение общения детей, в том числе и детей подросткового возраста, со сверстниками, рост явлений одино-

чества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности. Все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности. У детей подросткового возраста ухудшаются возможности избирательного внимания, а также избирательной оценки значимости информации, уменьшается объем рабочей памяти.

Происходят серьезные изменения ценностных ориентации детей, подростков, юношества. Эмоциональные и нравственные ценности уступают интеллектуальным и волевым ценностям. В числе важнейших причинных факторов, оказывающих огромное воздействие на развитие растущего человека, выступает интенсивный натиск информационных потоков, исходящих, прежде всего, от телевидения и Интернета.

Бурное развитие компьютерных технологий в последние годы накладывают определенный отпечаток на развитие личности современного ребенка, подростка, юноши. Мощный поток новой информации, применение компьютерных технологий, а именно распространение компьютерных игр оказывает большое влияние на воспитательное пространство современных детей и подростков.

Вместе с несомненным положительным значением компьютеризации следует отметить негативные последствия этого процесса, одним из которых является компьютерная зависимость. Психологи классифицируют эту вредную привычку как разновидность эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами. На первый план перед педагогами и психологами выходит проблема поиска путей, возможностей использования Интернета и телевидения, формирования культуры отношения к ним. Еще одна, связанная с этим проблема, -

подростки ориентируются не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую вроде бы «ниоткуда».

Сущность социализации состоит в том, что в процессе её человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит. Суть заключается в новой постановке коренных вопросов: если прежде был вопрос: «Какой человек нужен обществу?», то сегодня к нему прибавляется еще один: «Какое общество должно быть в современном мире, чтобы дать подростку, как представителю будущего поколения, тот багаж знаний, который так необходим ему для нормального сосуществования с другими людьми, не нанося ущерб его человеческому достоинству?» Специалисты разных областей ищут ответ на этот вопрос.

Список литературы:

1. Мудрик А.В. Социализация человека. – М., 2011
2. Реан А.А. психология личности. Социализация, поведение, общение. – М., 2007.
3. Фельдштейн Д.И. психология развития человека как личности. В двух томах. – М., 2005.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ

Власова Н.В.

доцент кафедры психологии Столичной финансово-гуманитарной академии, (г.Москва)

Основой для разработки программы инновационных методов обучения студентов психологических специальностей вузов послужил компетентностный подход. Компетенции определяются как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления,

программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений) и выявляются в компетентностях человека.

При этом: а) компетентность шире знаний и умений, она включает их в себя; б) компетентность включает эмоционально-волевою регуляцию ее поведенческого проявления; в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации и г) являясь активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этого ситуации.

Таким образом, качественно подготовленный психолог-консультант не только должен овладеть определенным набором теоретических и практических знаний, умений и навыков, но и должен пропустить информацию через собственные переживания и поступки. Поэтому целью обучения и развития является не только стремление дать учебную информацию или научить практически ее использовать, но и сформировать необходимые профессиональные компетенции. Но, к сожалению, в традиционных формах лекции или семинара сделать это практически невозможно. В то время, как в ходе предложения разрешения проблемных ситуаций, к решению которых обучающийся будет подходить как исследователь, не только можно, но и высоко эффективно.

Исходя из профессионально важных качеств и этических принципов психолога-консультанта, утвержденных международной ассоциацией практических психологов, было выделено девять психологических компетенций, необходимых для эффективной реализации деятельности. Данные компетенции

безусловно нуждаются в своем развитии. Далее, рассмотрим более подробно каждую из них.

Эмоциональная устойчивость - умение сохранять способность к эффективной деятельности в сложных и критических ситуациях, способность сохранять спокойствие и контроль над собой.

Гибкость и адаптивность - способность быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации, способность видеть и определять проблему и пути решения; способность оценивать результаты, готовность к изменениям, способность чувствовать парадоксы и противоречия и действовать с их учетом, способность успешно адаптироваться к изменяющимся требованиям и условиям.

Целеустремленность - настойчивость в достижении поставленных целей, ориентация на получение наилучших результатов труда; способность превращать полученные в процессе деятельности требования в индивидуальную цель, способность образовывать приоритеты и временную последовательность целей.

Организаторские способности - способность побуждать людей к активной деятельности; способность управлять людьми, умение организовать себя и коллектив для решения задач; умение эффективно собрать и направить в нужное русло ресурсы, необходимые для реализации планов, умение оказывать содействие сотрудникам; умение брать на себя ответственность за принятие решения и действия.

Системность мышления - системный структурированный подход к решению проблем; способность систематизировать, стандартизировать задачи и подходы; точный и систематиче-

ский анализ факторов, влияющих на производственную деятельность; умение мыслить целостно).

Аналитичность - аналитические способности, логичность, методичность, тщательность в решении проблем, рациональность, упорядоченность, предсказуемость, учет деталей; умение последовательно мыслить и действовать.

Планомерность - умение сравнивать замысел с результатом, осуществлять контроль достижения поставленных целей; умение проводить ситуационный анализ, определять и формулировать цели, подводить итоги, отслеживать выполнение рабочих планов).

Организованность - умение правильно распределять свои силы и средства, управлять действиями других людей, учитывая способности и возможности сотрудников, а так же их мотивацию; умение доверять сотрудникам, конструктивно воспринимать чужие идеи; мотивировать, возлагать ответственность за выполнение работы; объяснять задачи и обеспечивать условия для их выполнения.

Эмоциональность - умение поддерживать климат сотрудничества, выполнять правила поведения и общения с другими людьми на эмоциональном уровне; корректировать нежелательное поведение свое и других; умение создавать каналы двухсторонней коммуникации, умение абстрагироваться от своих мыслей и мнений, умение концентрироваться на словах собеседника; умение слышать других, принимать обратную связь.

Обучающуюся аудиторию представляли студенты 2-5 курсов психологического факультета СФГА очной и заочной форм обучения. В числе аудитории обучения есть как люди имеющие опыт работы в различных психологических службах, так и мо-

лодежь 18-19 лет не имеющая какого-то бы ни было опыта работы, и изначально имеющая лишь теоретические знания о будущей профессии.

Выбирая форму развития и формирования компетенций психолога-консультанта, мы опирались на два основных параметра. Первый – это цели обучения и особенности тех психологических феноменов, которые требуют формирования и развития в процессе обучения, а второй – особенности самой обучаемой аудитории.

По результатам анализа теоретических и практических исследований, а также, учитывая изложенные особенности предполагаемого обучения в рамках компетентностного подхода и особенности аудитории, можно утверждать, что из всех средств обучения наиболее эффективными будут активные формы обучения, а именно – социально-психологический тренинг.

Таким образом, учитывая все вышесказанное, мы пришли к выводу о разработке тренинговой программы, которая бы действовала по принципу конструктора и отвечала требованиям каждой конкретной студенческой группы в обучении и развитии. Такими конструктами выступили отдельные тематические модули, направленные на развитие либо отдельных компетенций, либо нескольких логически взаимосвязанных компетенций сразу.

Креативный тренинг - тренинг, состоящий из отдельных блоков – модулей, направленных на развитие отдельных управленческих компетенций или на совокупность объединенных по общему принципу компетенций. Основными принципами при объединении отдельных компетенций являются: близкие друг другу по смыслу, или сфере применения, или оказываю-

щие различные взаимовлияния друг на друга компетенции. Например, такие компетенции как целеустремленность, планомерность и эмоциональность представлены в тренинге личностного роста.

Таблица № 1

Направленность модулей креативного тренинга на отдельные компетенции психолога-консультанта

№	Компетенции	Модули креативного тренинга				
		Личностный	Управление стрессом	Когнитивный	Межличностный	Формирование команды
1	Эмоциональная устойчивость	X	X			
2	Гибкость и адаптивность		X		X	X
3	Целеустремленность	X		X		X
4	Организаторские способности				X	X
5	Системность мышления	X		X		
6	Аналитичность	X		X		
7	Планомерность			X		X
8	Организованность	X				X
9	Эмоциональность	X	X		X	

Кроме того, отдельные компетенции могут проявлять себя по-разному в зависимости от вида деятельности, поэтому многие из них могут быть включены в различные тематические модули тренинга. Например, компетенция “гибкость и адаптивность”, которая затрагивается в модулях “управления стрессом” (2), “Межличностное общение” (4) и “Формирование команды” (5) (см. табл.1). В каждом из этих модулей гибкость и адаптивность рассматриваются с разных сторон: в модуле 2 – как адаптивность к стрессорам, где гибкость выступает средством стрессоустойчивости; в модуле 4 гибкость и адаптив-

ность переносятся на сферу межличностных взаимоотношений и являются залогом коммуникативной эффективности психолога-консультанта; в модуле 5 мы уже рассматриваем данную компетенцию как необходимый фактор формирования команды. Таким образом, мы раскрываем компетенцию во всех возможных вариациях (уровнях) ее проявления, формирования и развития в разных модулях тренинга. Далее мы приводим сводную таблицу, в которой отражены компетенции психолога-консультанта (в строках таблицы) и модули тренинга, направленные на развитие соответствующих компетенций (в столбцах таблицы – на пересечении со строкой отмечены знаком “X”):

Исходя из таблицы (прежде всего из того набора компетенций, которые вошли в определенный модуль), можно сделать выводы об основном содержании каждого модуля тренинга. Рассмотрим результаты обратной связи, среди которых можно выделить следующие значимые параметры оценки участниками тренинга: актуальность (степень востребованности тематики тренинга и его содержания в настоящий момент), информативность тренинга (насыщенность тренинга полезной информацией), практичность (степень применимости полученных знаний, умений в практической деятельности). Данные параметры оценивались участниками по пятибалльной шкале: 1 – высокое значение параметра, 5 – низкое значение параметра. Сводные данные по этим параметрам приведены в таблице 2. Как видно из таблицы 2, все значения параметров не опускаются ниже среднего (3 балла) ни в одном из модулей тренинга, что свидетельствует о высокой актуальности, информативности и практичности разработанного модульного тренинга. На основании полученных результатов мы можем строить достаточно оптимистические прогнозы об эффективности модульного тренинга и при дальнейшем его применении для обучения и развития.

Значимые параметры оценки модульного тренинга участниками

Модуль тренинга	Актуальность	Информативность	Практичность
Личностный рост	1,14	1,71	1,29
Управления стрессом	1,31	1,38	1,46
Когнитивные навыки	1,54	1,46	2,23
Межличностное общение	1,79	1,43	1,29
Формирование команды	1,73	1,27	1,18
среднее	1,48	1,44	1,48

Однако обратная связь от участников тренинга лишь косвенно подтверждает эффективность программы тренинга. Более значимым показателем, конечно же, является повторная психологическая оценка уровня развития компетенций и анализ их динамики. Это задача и ставится нами при работе в дальнейших исследованиях, по формированию компетенций психолога-консультанта в процессе обучения по средствам креативного тренинга.

Список литературы:

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Вачков И.В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе. / И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб.: Речь, 2004. – 272с.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы и условия реализации / А.А. Вербицкий // Байкальский психологический и педагогический журнал. – 2006. – №1-2 (7-8). – с. 25-35.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
5. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 4 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.

6. Кудрявцев В.Т. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В.Т. Кудрявцев, Т.К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – с.52-59.
7. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. / Г.И. Марасанов. – М.: Когито-Центр, 2001. – 251с.
8. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. / Л.А.Петровская. М.: МГУ, 1982. – 168с.
9. Хуторский А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторский // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Герасимова А.С.

кандидат психологических наук, доцент Белгородский государственный университет (г. Белгород)

Актуальность проблемы исследования обусловлена наличием социального заказа, сохраняя лучшие национальные традиции, привести систему высшего образования России в соответствие с мировыми стандартами. Вместе с тем, введение двухуровневой системы высшего образования во многом опосредовано внутренними (психологическими) условиями – прежде всего, характером мотивации учения самих студентов, осваивающих ту или иную академическую ступень. Учет особенностей мотивации учения бакалавров и магистров, её целенаправленное формирование будут способствовать нововведениям в учебный процесс, позволят повысить эффективность профессиональной подготовки студентов вуза, снизить уровень их эмоциональной напряженности в этот инновационный период.

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение решающего психологического фактора адаптации студентов к условиям двухуровневой системы высшего образования. Показателями адаптации в нашем исследовании выступали выраженность ситуативной и личностной тревожности. Мы предположили, что существует взаимосвязь между содержанием учебно-профессиональной направленности студентов и уровнем их эмоциональной напряженности. При преобладании направленности на получение знаний и овладение профессией создаются благоприятные условия для снижения уровня ситуативной и личностной тревожности студентов. Под учебно-профессиональной направленностью здесь понимается система доминирующих мотивов личности, побуждающих к обучению в ВУЗе.

В качестве конкретных диагностических методик использовались: методика «Изучение мотивации обучения в ВУЗе» Т. И. Ильиной, направленная на выявление типов учебно-профессиональной направленности студентов и шкала ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, позволяющая оценить уровень эмоциональной напряженности студентов в процессе обучения.

В эксперименте участвовало 60 студентов (30 студентов 2-ого курса и 30 студентов 4-ого курса) геолого-географического факультета Белгородского государственного университета. Выбор такого контингента испытуемых позволяет выявить особенности учебно-профессиональной направленности и уровня ситуативной и личностной тревожности студентов, находящихся на различных этапах обучения (начальном и заключительном).

Обратимся к эмпирическим данным, позволяющим проверить состоятельность гипотезы о влиянии характера учебно-профессиональной направленности студентов на уровень их эмоциональной напряженности в процессе обучения в ВУЗе.

Вначале рассмотрим данные, проясняющие ответ на вопрос, каков характер учебно-профессиональной направленности студентов разных курсов?

Таблица № 1

Распределение студентов различных курсов в зависимости от характера их учебно-профессиональной направленности (%)

Тип направленности	Направленность на знания	Направленность на овладение профессией	Направленность на получение диплома
Группы			
2 курс (30 чел.)	27	0	73
4 курс (30 чел.)	27	7	66
Итого по совокупности	27	3	70

Из таблицы видно, что у подавляющего большинства студентов из всей совокупности испытуемых (70%) в процессе учебно-профессиональной деятельности преобладает направленность на получение диплома. Получение знаний как доминирующий учебный мотив представлен у 27% студентов вне зависимости от этапа обучения. И лишь 3% студентов считают, что ведущим мотивом их учебной деятельности в вузе выступает овладение профессией.

Различия между студентами 2 и 4 курсов незначительны и связаны только с появлением на старших курсах небольшого количества учащихся с доминирующей направленностью на овладение профессией (0% и 7% соответственно), что бесспорно является положительной тенденцией (Диаграмма 1).

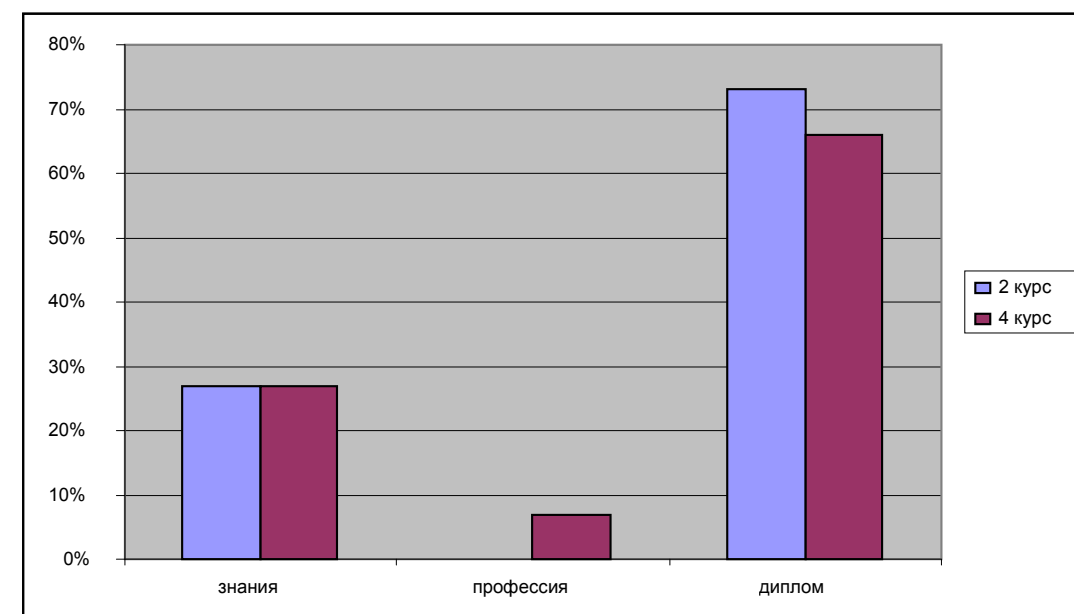


Диаграмма 1. Характер учебно-профессиональной направленности студентов 2 и 4 курсов.

Рассмотрим теперь, существуют ли различия в уровне ситуативной тревожности у студентов 2 и 4 курсов (Таблица 2).

Таблица № 2

Распределение студентов различных курсов в зависимости от уровня их ситуативной тревожности (в %)

Уровень тревожности	Низкий уровень тревожности	Средний уровень тревожности	Высокий уровень тревожности
Группы			
2 курс (30 чел.)	0	67	33
4 курс (30 чел.)	0	73	27
Итого по совокупности	0	70	30

Наибольшее количество студентов 2 и 4 курсов (70%) имеют средний уровень ситуативной тревожности. Около 30% опрашиваемых студентов демонстрируют высокий уровень тревожности. В нашем исследовании не удалось выявить студентов с низким уровнем ситуативной тревожности. Различия в уровне ситуативной тревожности на разных курсах несущественны, что хорошо видно на соответствующей диаграмме 2.

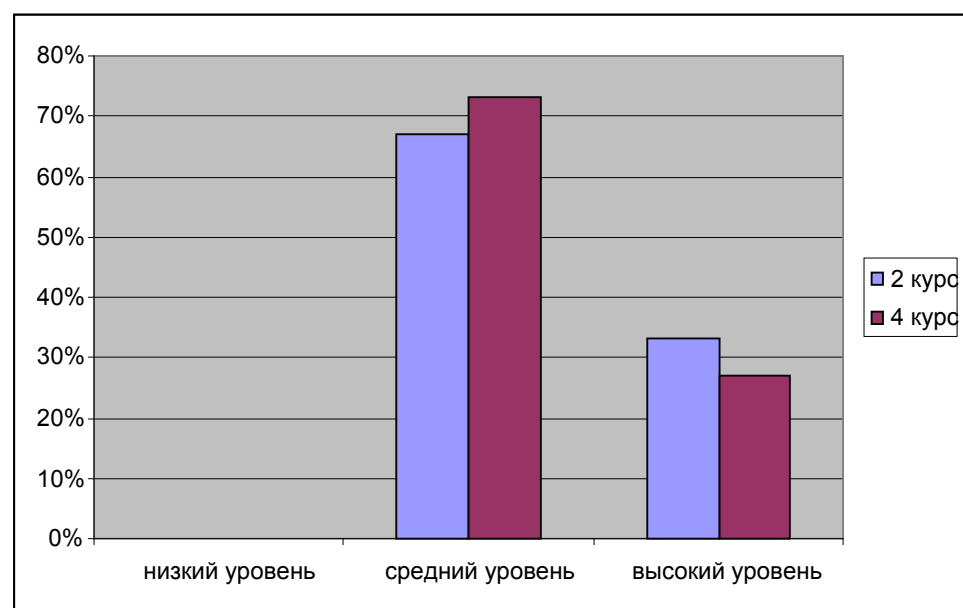


Диаграмма 2. Уровень ситуативной тревожности студентов 2 и 4 курсов.

Рассмотрим теперь, существуют ли различия в уровне личностной тревожности у студентов различных курсов (Таблица 3).

Таблица № 3

Распределение студентов различных курсов в зависимости от уровня их личностной тревожности (в %)

Уровень тревожности	Низкий уровень тревожности	Средний уровень тревожности	Высокий уровень тревожности
Группы			
2 курс (30 чел.)	7	53	40
4 курс (30 чел.)	0	53	47
Итог по совокупности	3	53	44

Из таблицы 3 видно, что для большей половины студентов из всей совокупности испытуемых (53%) характерен средний уровень личностной тревожности. При этом другая половина студентов (44%) демонстрирует высокий уровень тревожности. И, наконец, лишь у 3% студентов выявлен низкий уровень личностной тревожности. Полученные данные свидетельствуют о

неблагоприятной тенденции в личностном развитии студенческой молодёжи. Кроме того, количество студентов с нежелательным высоким уровнем личностной тревожности пусть и незначительно (на 7%), но возрастает к старшим курсам.

Наглядное представление об уровне личностной тревожности студентов в зависимости от курса (этапа обучения) дает диаграмма.

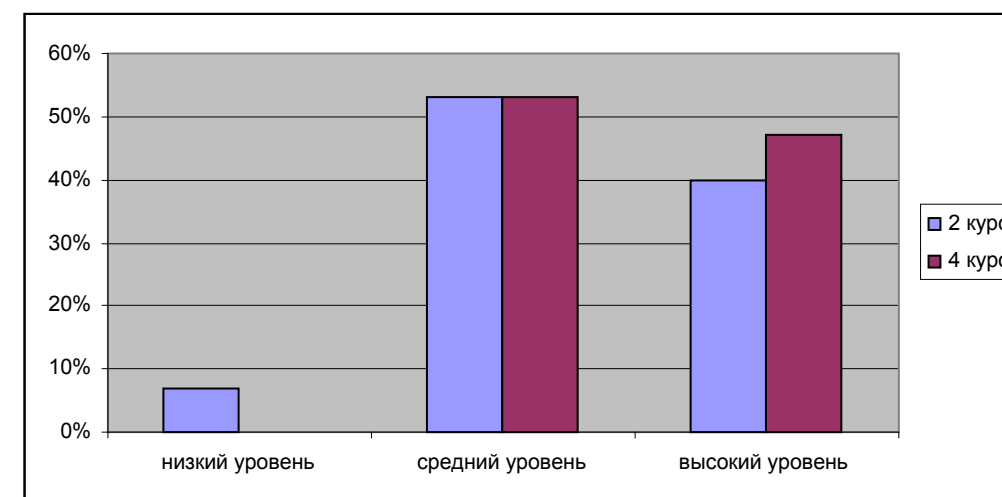


Диаграмма 3. Уровень личностной тревожности студентов 2 и 4 курсов.

Теперь рассмотрим данные о том, существует ли взаимосвязь между психологическими переменными: характером учебно-профессиональной направленности и уровнем ситуативной и личностной тревожности студентов ВУЗа.

Таблица № 4

Взаимосвязь между типом учебно-профессиональной направленности и уровнем ситуативной тревожности студентов (в %)

Уровень тревожности	Низкая тревожность	Средняя тревожность	Высокая тревожность
Тип направленности			
Направленность на знания		27	
Направленность на профессию		3	
Направленность на диплом		40	30

Представленные в таблице 4 данные свидетельствуют о том, что студенты, у которых ведущей целью обучения является получение знаний или овладение профессией демонстрируют только средний уровень ситуативной тревожности. У студентов с учебно-профессиональной направленностью на получение диплома был выявлен как средний, так и высокий уровень ситуативной тревожности. Исходя из этого, можно предположить, что именно этот тип мотивационной направленности создает предпосылки к повышению уровня ситуативной тревожности студентов в процессе обучения в ВУЗе.

Таблица №5

Взаимосвязь между типом учебно-профессиональной направленности и уровнем личностной тревожности студентов (в %)

Уровень тревожности	Низкая тревожность	Средняя тревожность	Высокая тревожность
Тип направленности			
Направленность на знания		13	13
Направленность на профессию		3	
Направленность на диплом	3	38	30

Данные (Таблица 5) показывают, что уровень личностной тревожности не зависит от учебно-профессиональной направленности. Даже в группах с желаемой учебной мотивацией около половины студентов имеют высокий уровень личностной тревожности. По всей видимости, уровень эмоциональной напряженности студентов как качество их личности обусловлены иными факторами.

Таким образом, частично подтвердилась гипотеза о том, что существует взаимосвязь между учебно-профессиональной направленностью студентов Вуза и уровнем их эмоциональной напряженности. Действительно, студенты с преобладающей направленностью на получение знаний и овладение профессией имеют более низкий уровень ситуативной тревожности, чем

студенты с доминирующей направленностью на получение диплома. Вместе с тем, связь учебно-профессиональной направленности студентов с уровнем их личностной тревожности не обнаружена. Получены данные о том, что у большинства студентов 2 и 4 курсов, находящихся на начальном и заключительном этапах обучения соответственно, преобладает учебно-профессиональная направленность на получение диплома. Различий в уровне ситуативной и личностной тревожности у данных групп студентов выявить не удалось.

Список литературы:

1. Бакшаева, Н., Вербицкий, А. (2006) Психология мотивации студентов. М.: Логос.
2. Герасимова, А.С. (2009) Ценностно-деятельностный подход к психодиагностике учебной мотивации студентов // Знание. Понимание. Умение. №4. С.116 - 122
3. Залесский, Г.Е., Редькина, Е.Б. (1996) Психодиагностика убеждений и ориентаций личности. М.: МГУ.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Гилева Н.С.

доцент кафедры психологии и общих гуманитарных дисциплин филиала НОУ ВПО «СФГА» в г. Омске

Психологические проблемы человека в условиях социальных изменений можно рассмотреть как возможность нового подхода к проблеме социальной адаптации к новым условиям. В частности можно попытаться представить ее как проблему смены образа жизни и образа мира безработного, который вызывает психологический дискомфорт, преодоление которого упрощенно называют «адаптацией».

Человек живет в своем мире, основанием которого является соответствующая этому миру система ценностно-смысловых образований. При смене образа жизни происходит не просто адаптация (приспособление), к новым, неизвестным условиям жизнедеятельности, но и перестройка всего того, что составляет мир личности, и обеспечивает его временные координаты, чувство его (мира) реальности и действительность для человека. Следовательно, нет простого приспособления к новому миру, а есть порождение новой реальности в результате формирования новой системы смыслов и ценностей.

Можно предположить, что процесс адаптации человека в условиях социальных изменений (в ситуации незанятости), следует понимать не только как приспособление его к условиям жизни, а, как изменение образа жизни человека и сложившейся у него картины мира, следовательно, изменение условий жизни в ситуации незанятости означает формирование нового образа мира, нового образа жизни в нем.

Бывшее соответствие между ними нарушается, что не может не вызывать определенного напряжения, смысл которого заключается в высвобождении эмоциональной энергии при блокировании старых установок и подсоединении сознания (мышления) к формированию нового поведения и ценностно-смысловой картины мира, а не приспособление к ней, как данной.

Современные условия жизни человека в период социально-экономического кризиса общества характеризуются необходимостью переориентации социальных ценностей, необходимости поиска путей управления саморазвитием личности, процессом самоопределения.

Понимание самоопределения в отечественной науке опирается на идею Л.С. Выготского, считавшего преобразование собственного поведения фундаментом человеческой психики и сознания: «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них *созидается и определяется*. Поэтому тем, что он делает можно определить то, что он есть. Направлением его деятельности можно управлять и формировать его самого» [3, с.368].

В работах по проблемам самоопределения личности (С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбурга, И.С. Кона, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна и др.) подчеркивается, что на человеке лежит ответственность за формирование собственного смыслового единства и его реализацию, и поэтому становление человека приобретает форму определения себя в мире – самоопределения.

Среди многочисленных подходов к проблеме самоопределения следует отметить модель М.Р. Гинзбурга, в которой самоопределение рассматривается как феномен ценностно-смысловой природы и как представляющие собой активное определение своей позиции по отношению к социально значимым ценностям, условиям жизнедеятельности в обществе. Самоопределение по М.Р. Гинзбургу это «определение себя как личности, занятие активной позиции, имеющей ценностно-смысловую природу» [4, с.24].

Г. Оллпорт считал, что человеку нужна система ценностей, вокруг которых будет целенаправленно выстраиваться их жизнь [9]. Братусь Б.С. считает, что смысл жизни есть насущная потребность, поэтому проблема смысла жизни – это проблема осознания человеком своих возможностей, постановки реальных целей [1].

В теории психологических систем (ТПС) смыслы рассматриваются как необходимое условие самоорганизации. Они обеспечивают отбор (в себе и для себя существующего мира) того, что соответствует человеку в каждый момент времени [6]. При изменении образа жизни, происходит процесс возвышения мерностей мира человека, качественно преобразующий его сознание и делающий возможным дальнейшее осуществление сложившегося образа жизни, перестающего соответствовать новому образу мира, что и заставляет человека перестраивать саму жизнь. Мир человека получает новые измерения – сознание выходит на новый уровень, одновременно меняется образ жизни, становясь адекватным усложняющемуся миру и его осознанию [6].

Самоопределение предполагает открытость, поэтому, если человек открывает для себя новые возможности, создавая (созидавая) свой жизненный путь, ломаются сложившиеся жизненные стереотипы. В работах, посвященных проблеме самоопределения, исследователи приходят к выводу, что в процессе жизнотворчества жизненный смысл доминирует как высшее интегративное образование [2]. Таким образом, у каждого человека есть свой смысл жизни, который и определяет пути свободного самоопределения и развития своей индивидуальности.

Г. Оллпорт рассматривал личностный рост как активный процесс «становления», в котором индивидуум берет на себя определенную ответственность за планирование хода своей жизни [9]. С ответственностью, полагал А.Г. Маслоу, объединена не только возможность бытия зрелой личности, но успешность и способы ее самореализации [8]. В. Франкл наряду с духовностью и свободой вносил ответственность в число трех

экзистенциалов человеческого существования, полагая, что нельзя признать человека свободным, не считая его в то же время и ответственным [11]. Э. Фромм в ответственности видел одно из определяющих качеств зрелого человека и считал ее следствием неповторимости и своеобразия каждого индивида [12].

Н.Д. Левитов отмечал, что «одним из важнейших требований жизни – это решение трудных новых задач и выработка новых динамических стереотипов» [7, с.270] и считал ригидность активным состоянием, характеризующимся сопротивлением изменениям, близким к упрямству, своего рода непроницаемость. К. Роджерс считает, что ригидность возникает вследствие дисгармонии личности, которая проявляется как потеря своего «Я» и происходит по причине подавления истинных ценностей человека ложными и часто противоречивыми. Дисгармоничной (ригидной) личности К. Роджерс противопоставляет здоровую личность как цельную, открытую и оптимистичную. Гибкость и открытость являются необходимыми условиями безболезненного приспособления индивида к постоянно меняющимся условиям жизни [10].

Исходя из этого, можно констатировать, что окружающий мир изменяется вне восприятия человека, прежние представления становятся неадекватными обновленной среде, возникает рассогласование с реальностью, а, следовательно, и с самим собой. По мнению Р.М. Грановской и Ю.С. Крижевской к усилению ригидности приводят критические моменты жизни, выражающиеся в необходимости изменения модели мира, ее перестройки и обновления, переконструировании ценностно-смысловых ориентаций, часто сопровождающихся глубинным и неосознаваемым кризисом, невозможностью понять, когда и

почему его возможности перестали соответствовать требованиям, предъявляемым себе и окружающей средой [5].

Таким образом, проблема ригидности ярко проявляется в изменениях образа жизни, поскольку лишает человека возможности выхода за пределы привычного поведения и жизненных обстоятельств, в которых необходимо изменить устоявшиеся поведенческие стереотипы. Поэтому смена образа жизни в условиях социальных изменений (ситуации незанятости) для одних будет означать потерю жизненных стереотипов, а для других может стать условием, расширяющим жизненное пространство ими же организованное для самореализации и саморазвития.

О механизмах трансформации образа жизни можно судить по психологическим проявлениям, которые сопровождают процесс перестройки образа жизни. Изменение образа жизни детерминируется большим количеством факторов, которые можно дифференцировать, вводя определенные критерии. Прежде всего, изменение образа жизни происходит как результат осознанного принятия решения человеком, и, когда, изменение осуществляется без намерений человека – катаклизмы, болезнь, несчастный случай, безработица.

Следовательно, можно полагать, что существуют разнообразные психологические механизмы, придающие жизни людей цельность, осмысленность и упорядоченность. К числу психологических механизмов жизненного самоопределения можно отнести ценностно-смысловые ориентации, ответственность, личностную ригидность.

Сегодня, когда меняются фундаментальные основы общества, перестраивается экономика, социальная жизнь, мировоз-

зрение, меняются условия жизнедеятельности и ориентация людей, возрастает мера социальной свободы для активной, творческой личности способной решать проблемы в непредвиденных, нестандартных ситуациях, возрождаются ориентации на ценностно-смысловое раскрытие индивидуальности. Чем быстрее и адекватнее человек воспринимает постоянно происходящие изменения в окружающей действительности, своевременно усваивает важную для него информацию и перестраивает свое поведение в соответствии со сложившейся необходимостью, тем более гармоничным будет его внутренний мир и совершеннее взаимодействие внутреннего и внешнего.

Список литературы:

1. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии //Вопросы психологии. – 1997. – №5.
2. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека //Психологические проблемы самореализации. Под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. – Изд-во СПб. – 2000. – Вып.4.
3. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собр. соч. в 6 т. /Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т3.
4. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема //Вопросы психологии. – 1988. – №2.
5. Грановская Р.М., Крижевская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб.: OMS, 1999.
6. Ключко В.Е. Становление многомерного мира как сущность онтогенеза //Сибирский психологический журнал. – Томск, 1998. – Вып.8.
7. Левитов Н.Д. Психические состояния персеверации и ригидность //Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1975.
8. Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997.
9. Оллпорт Г. Личность в психологии. – М.: «Ювента», 1998.
10. Роджерс К. К науке о личности //История зарубежной психологии: тексты. – М., Изд-во МГУ, 1986.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990
12. Фромм Э. Человеческая ситуация /Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 1995.

СОЦИАЛЬНЫЕ КРИЗИСЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Колотилова И.В.

*старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии труда Российского государственного социального университета.
г. Москва*

Социальные изменения требуют постоянной подстройки индивида к условиям среды. В период социальных кризисов происходит перестройка личностных, поведенческих и др. характеристик. Изменения могут проходить как с положительными, так и отрицательными последствиями для человека. Особенно остро в периоды кризисов стоит проблема зависимостей. Многообразие объектов, связанных с формированием зависимостей, стремительно растет: гаджеты, шопинг, здоровый образ жизни, наркотики, алкоголь... Список объектов, по отношению к которым может сформироваться зависимость, расширяется практически ежедневно.

На сегодняшний день список зависимостей от химических веществ пополнился различными видами так называемых «нехимических» или приемлемых в обществе зависимостей. Однако это не значит, что зависимость от шопинга, Интернета, спортивных упражнений и др. не представляют опасности для личности. Согласно статистике, только зависимостью от азартных игр страдают около 5% игроков, от компьютерных игр – от 8 до 12% пользователей ПК. [1].

По результатам опросов, к основной группе риска относятся подростки. Однако все чаще с проблемами зависимого поведения к психотерапевтам, психологам обращаются клиенты в возрасте старше 30 лет. [1]. Особенно значительное увеличение обращений отмечается в периоды социальных изменений. В

это время за помощью обращаются граждане разных возрастных категорий и социальных слоев.

Согласно определению Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко (2007), «зависимое поведение - особый тип форм деструктивного поведения, которые выражаются в стремлении к уходу от реальности посредством специального изменения своего психического состояния» [2, с.17]. В качестве средств для изменения психического состояния выбирают химические вещества и/или различные объекты.

Зависимое поведение не только препятствует решению важных для личности проблем (например, бытовых, социальных), но и становится «якорем» препятствующим развитию. Этому процессу могут способствовать биологические (например, индивидуальный способ реагирования на алкоголь, как на вещество, резко изменяющее психическое состояние и др.), психологические (личностные особенности, психотравмы и др.), социальные (тип воспитания, степень полноты семьи, особенности межличностного взаимодействия и др.) факторы.

К условиям возникновения и развития зависимости относят: наличие зависимого поведения на данный момент и в прошлом; особенности среды, в которой живет, развивается личность; результат первого контакта с объектом зависимости; степень удовлетворения с помощью аддиктивной реализации актуальной потребности [5], [6], [7].

Таким образом, любой вид аддикции в основе своей имеет личностные причины. Эти причины формируются под влиянием неблагоприятных факторов, заданных извне (особенности социума, типы воспитания и т.д.). Специфические особенности источников аддикций приводят к формированию различных видов патологических зависимостей.

Б.С. Братусь (1988), В.Д. Менделевич (1998), А.В. Гоголева (2003) и др. разделяют аддикции на «химические» и «нехимические». В качестве объектов зависимостей представлены как химические вещества, так и виды деятельности. А.Ю. Акопов (2008), А.Ю. Егоров (2007) считают, что зависимость может формироваться от любого объекта или активности. Отсюда такое разнообразие видов нехимических аддикций (гаджет-зависимость, гэмблинг, зависимость от компьютерных игр, шопоголизм и др.).

В основе химических аддикций лежит пристрастие к какому-либо химическому веществу (никотин, алкоголь, героин и др.). В основе нехимических аддикций лежит эмоциональная зависимость от объекта, а не пристрастие к веществу. Однако существуют общие черты, присущие данным формам аддикции. Привыкание организма к любому химическому веществу возникает постепенно. Особенности химической зависимости заключаются в том, что на эффект от употребления химического вещества влияет непосредственно ожидание эффекта, предшествующее психическое состояние и общий уровень развития личности.

Характерными чертами для различных форм нехимических зависимостей выступают сильное влечение к определенной деятельности, которое с трудом поддается контролю, а также овладевающие мысли и представления об аддиктивных действиях и тех обстоятельствах, которые им сопутствуют [3]. Сами размышления на аддиктивные темы вызывают у лиц, страдающих патологической зависимостью, эмоциональное возбуждение или релаксацию. Данные нарушения характеризуются поступками, которые, в общем, противоречат интересам как самого аддикта, так и окружающих его людей.

Помимо причин важным аспектом изучения зависимостей являются психологические механизмы формирования болезненных пристрастий. В качестве механизма формирования зависимого поведения отечественные психологи Б.В. Зейгарник (1976), Б.С.Братусь (1978) выделяют «сдвиг мотива на цель» (описан А.Н. Леонтьевым). По отношению к болезненному процессу данный механизм является основой патологических изменений личности (преобразование мотивационной сферы, появление новых черт характера и т.д.).

В качестве еще одного механизма формирования болезненных пристрастий можно назвать проецирование реальных проблем в иллюзорность с целью их решения [4]. Человека в наркотических веществах привлекает их иллюзорно-компенсаторный эффект,- возникновение некоего иллюзорного мира, который затмевает собой реальность. Аддикт проецирует в иллюзорный мир психологические ожидания, актуальные потребности и мотивы, которые находят там свое разрешение. Употребление химических веществ сопровождается изменениями в личности больного (мотивационного, эмоционального, поведенческого компонентов и др.). [4]. Таким образом, постепенно разрушается преморбидная мотивационно-смысловая иерархия и формируется новая: появляется новая личность с качественно новыми потребностями и мотивами с их новой организацией, ценностями, чертами характера.

Зависимое поведение предполагает общественную изоляцию. Постепенно происходит нарушение социальных контактов, отношений в семье, профессиональной среде и других значимых сферах. Опасность заключается в закреплении негативных поведенческих паттернов и деформации личностных компонентов, мировоззрения.

Список литературы:

1. Шилова Т.А. Социально-психологическая реабилитация Аддиктивной личности подростка. М.: МГУС СТИ, 2004.
2. Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – СПб.: ЕВРОЗНАК, Прайм-Еврознак, 2007.
3. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире. Новосиб.: Наука, 1990.
4. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
5. Бабаян Э.Н., Гонопольский М.Х. Наркология. М.: Медицина, 1990.
6. Шилова Т.А. Социально-психологическая реабилитация Аддиктивной личности подростка. М.: МГУС СТИ, 2004.
7. Шорохова О.А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости. СПб.: Речь, 2002.

МНОГОМЕРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Малышев К. Б.

*профессор кафедры психологии и общих гуманитарных дисциплин
Филиала НОУ ВПО «СФГА» (г. Вологда)*

Обращенность к профессиональным характеристикам личности учителя требует систематизации типологических знаний в области образования. Проанализируем типологию педагогических способностей по Н.В. Кузьминой с точки зрения полноты, упорядоченности и измеримости психологических характеристик [1]. При построении типологии педагогических способностей нами использовался многомерный типологический подход, в основе которого лежат целостный, системный и базисный подходы. Перепроверим полноту и упорядоченность множества типов педагогических способностей и рассмотрим реализацию многомерного типологического подхода при построении многомерной типологии педагогических способностей. Для выявления полноты данной типологии необходимо выбрать эталонный семантический типологический базис. Проанализировав боль-

шое количество типологий, мы остановились на типологии профессиональной направленности личности Д. Голланда [2]. Она включает шесть типов личности: артистический, конвенциальный, предприимчивый, интеллектуальный, социальный, реалистический. Характеризуя типологию Д. Голланда, следует отметить, что она является: 1) полной и целостной системой (отмечается «всеохватность» существующих профессий), 2) упорядоченной системой (в типологии наблюдаются три пары противоположных полюсов, которые имеют один полярный дихотомический признак «социальное - индивидуальное»), 3) трехмерным базисом, где выявляются три полярные дихотомические пары типов: социальный – реалистический, предприимчивый – интеллектуальный, артистический – конвенциальный.

При создании типологии педагогических способностей нами использовался принцип семантической близости [2]. Использование принципа семантической близости позволяет осуществлять сопоставление множества характеристик объекта или понятия с характеристиками другого множества, являющегося эталонным типологическим семантическим базисом (целостным системно-базисным типологическим конструктом). Сопоставим на основе принципа семантической близости введенный нами профессиональный личностный базис, принятый за типологический эталон, и множество типов педагогических способностей, предложенных Н.В. Кузьминой (коммуникативные, гностические, организаторские, конструктивные, проектировочные) [1].

В результате сопоставления характеристик выясняется, что во множестве типов педагогических способностей отсутствует элемент, соответствующий артистическому типу из личностного профессионального базиса. Это дает нам основание выдвинуть

предположение о существовании еще одного типа педагогических способностей, который мы назвали «эстетическим». Дадим общую характеристику этому нововведенному типу педагогических способностей. Эстетические педагогические способности проявляются в специфической чувствительности педагога к эмоциональному состоянию ученика, в умении эмоционально настроить ученика «на себя», в умении «красиво себя подать» соответственно окружающей обстановке в ученическом коллективе. Умение красиво говорить, передвигаться, перевоплощаться. Гибкое поведение и чувство юмора обеспечивают педагогу возможность индивидуального подхода к ученикам, а знание литературы, музыкальная и художественная культура создают авторитет «эстетическому педагогу» в среде учащихся.

Предлагаемая методика состоит из 30 утверждений - профессионально важных педагогических качеств. Каждый тип педагогических способностей в методике определяется пятью утверждениями: коммуникативные (1-5), эстетические (6-10), организаторские (11-15), гностические (16-20), конструктивные (21-25), проектировочные (26-30). При оценке утверждений используется четырехбалльная шкала: ответы «это неверно», «это не совсем так», «в общем, это верно», «полностью согласен». Выраженность каждого «типа педагогических способностей» определяется тремя уровнями: низкий, средний, высокий уровень.

Далее проводилась валидизация методики для определения профиля педагогических способностей. Каждый педагог может сочетать в себе шесть типов педагогических способностей с разной степенью выраженности. У кого-то доминируют организаторские или коммуникативные способности, у кого-то хорошо развиты артистические и эстетические, а кто-то не

может построить коммуникацию, т.к. слабо развиты коммуникативные способности. Если у педагога слабо выражены все шесть типов способностей или какие-то отсутствуют совсем, то педагог может испытывать серьезные затруднения в своей педагогической деятельности. В таком случае предстоит большая работа над собой (самообразование, общение с коллегами, курсы повышения квалификации, педагогические дискуссии и деловые игры, психологические тренинги и т.п.). В противном случае можно считать, что педагог «не состоялся» [2].

Методика дает возможность диагностировать профиль педагогических способностей, что позволяет ориентировать учителя на дальнейшее развитие и совершенствование недостающих (слабовыраженных) способностей, а также личного роста и профессионального мастерства преподавателя, что в конечном итоге ведет к формированию гармоничного профиля личности учителя («идеального» педагога). Методика может быть использована при аттестации учителей школ и преподавателей средних специальных учебных заведений, при подборе педагогических кадров на конкурсной основе в различные учебные заведения, в деловых играх и психологических тренингах. Этот подход позволяет обнаружить неполноту психологических характеристик, определяющих педагогические способности, сделать необходимые дополнения и уточнения новых терминов в типологии и создать новую методику измерения профиля педагогических способностей.

Список литературы:

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990. - 117с.
2. Малышев К.Б. Моделирование в психолого-педагогической деятельности. М.: ИПРАН.- 1997.- 226 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ У МАГИСТРАНТОВ

Мишина Е.И.

Старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии МГОУ (г. Москва)

Профессиональное становление будущих специалистов, обучающихся в магистратуре, связано с развитием личностной рефлексии. В связи с введением в России подготовки магистров, становится актуальным исследование их психологических особенностей на этапе обучения, т.к. они уже включены в профессиональную деятельность. Это позволит обеспечить социально-психологическую адаптацию магистрантов к меняющимся условиям социальной среды. Задача профессионального обучения состоит в усилении возможности ориентировки в выборе цели и нахождении способов достижения профессиональной деятельности.

Исходя из структуры и сущности личностной рефлексии, а также на основе теоретического анализа научной литературы, можно выделить систему критериев оценки становления личностной рефлексии.

Личностная рефлексия связана со стремлением будущего специалиста к анализу, обобщению, осмыслению опыта своей работы, к оценке ее с позиции социальной значимости. Нами была выделена система критериев оценки становления личностной рефлексии магистрантов.

Когнитивный критерий характеризуется наличием активного стремления к познанию и изучению собственных особенностей в аспекте профессиональной деятельности, а также стремлением к активному и регулятивному самонаблюдению.

Оценочный критерий характеризуется умением оценить собственную эффективность в достижении целей посредством сравнения собственных достижений с социальными стандарта-

ми, успехами и оценками сверстников и с помощью анализа собственного уровня развития на момент профессионального становления. В этот же критерий входит умение оценить потенциальные возможности собственной личности по рациональному и эффективному выполнению профессиональной деятельности и удовлетворенность своими успехами на пути профессионального становления.

Эмоциональный критерий характеризуется принятием собственных личностных особенностей и активной самоподачей и исключением из образа «Я» черт, которые могут вызвать малейшее чувство самонепривлекательности.

Конативный критерий характеризуется умением анализировать информацию о себе на основании отношения других и наличием самоуверенности и самопоследовательности в принятии и построении стратегии развития личности как субъекта профессиональной педагогической деятельности. Сюда также можно отнести наличие одобрения самого себя и доверия к себе.

Интегративный критерий содержит обобщенное и устойчивое отношение субъекта к самому себе.

Рефлексивное отношение человека к собственной профессиональной деятельности является одним из важнейших показателей его осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования. Личностная рефлексия проявляется в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к себе одновременно выступает и как объект рефлексии (Я-исполнитель), и как ее субъект (Я-контролер), который регулирует и контролирует собственные действия и поступки [1; 2]. Личностная рефлексия дополняет прямую информацию, получаемую человеком, и тем самым повышает степень определенности результата сравнения выполняемых действий с эталонными.

Охарактеризуем показатели, которые помогают нам выполнить качественно количественный анализ изучаемого явления (см. табл. 1)

Таблица 1. Характеристика показателей

Показатели	Характеристика показателей
Общие показатели	Отражают подготовленность магистранта, нравственно-психологические, характерологические и деловые качества, творческое отношение к профессиональной деятельности, стремление повышать свою квалификацию.
Единичные показатели	Связаны с индивидуальными достижениями и характеризуют некоторый потенциал Я: безопасность взаимодействия личностно-профессиональных характеристик с направлениями деятельности; это показатель соизмеримости внутреннего опыта с внешней ситуацией.
Частные показатели	Характеризуют отношения между критической позицией к обладаемой информации и логике внешних событий.

Уровень развития личностной рефлексии может определяться через анализ ее проявления в процессе подготовки специалиста к профессиональной деятельности. С учетом анализа научной литературы и применяемых методик можно выделить следующие уровни становления личностной рефлексии: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень характеризуется наличием положительных установок в адрес собственного Я, наиболее полным и адекватным пониманием сущностных особенностей своей личности и профессиональной деятельности; адекватной самооценкой, активным стремлением к самоанализу, самонаблюдению и изучению собственных особенностей в реализации профессиональной деятельности, адекватным осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их эффективного достижения, высо-

кого уровня удовлетворенности собой и своей профессиональной деятельностью, наличием целостного образа Я.

Средний уровень характеризуется наличием недостаточно сформированных положительных установок в адрес собственного Я, недостаточно полным и адекватным пониманием сущностных особенностей личности. Самооценка как личностных, так и профессиональных качеств недостаточно адекватна. Недостаточно адекватное осознание целей своей профессиональной деятельности и средств для их эффективного достижения.

Низкий уровень характеризуется у будущего специалиста осознанием и оценкой лишь отдельных свойств и качеств собственной личности, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий, как правило, неконструктивное поведение. Помимо этого низкий уровень становления личностной рефлексии определяется недостаточной самопоследовательностью в принятии и построении концепции развития своей личности как субъекта профессиональной деятельности, низким уровнем доверия к себе при принятии решения самокоррекции, несформированностью самооценки.

Наличие выделенных нами критериев становления личностной рефлексии обуславливает гармоничное осмысление себя будущим специалистом, как на внешнем, так и внутреннем уровне.

Установлено, что магистранта развита способность «исследователя» или «контролера» по отношению к своим действиям, своим мыслям. Уровни личностной рефлексии включены в рефлексивную систему. Разработка критериев и показателей личностной рефлексии будущих специалистов позволяет отказаться от стандартизации определенных стерео-

типов в создании универсально усредненного понятия и акцентировать внимание на некоторых индивидуально-психологических особенностях. По отношению к показателю, критерий является обобщенным и находится на более высоком уровне.

Итак, введение теоретико-эмпирических оснований критериев, показателей и уровней личностной рефлексии у магистрантов позволяет выявить ее психологические особенности и определить стратегию формирования. Совокупность критериев, показателей и уровней развития личностной рефлексии у будущих специалистов охватывает динамику содержательного структурирования изучаемого феномена.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. / Б.Г. Ананьев – М.: Наука. 1977. – 380 с.
2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности. / А.А. Деркач Кн.2 – М., 2000. – 536с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Мишина М.М.

доцент кафедры педагогической психологии РГГУ, г. Москва

Усиление системности в изучении интеллектуальной деятельности личности является интересным и перспективным направлением в исследованиях современной теоретической и прикладной психологии.

Целью нашего исследования является разработка системной концепции интеллектуальной деятельности личности.

Анализ динамики интеллектуальной деятельности личности и выявление ее типологических различий основывается на разработанной нами программе эмпирического исследования. В основу разработки программы исследования положены теоретические положения, способствующие поиску путей продуктивности интеллектуальной деятельности личности.

Программа позволяет выявить возрастные и гендерные различия интеллектуальной деятельности личности, соотношения различных компонентов ее структуры. Кроме того, она выявляет индивидуально-психологические особенности личностных характеристик в зависимости от типа семьи (традиционной или нуклеарной) и положения порядка рождения (единственный, первый, второй, третий).

На основе системного изучения личности в современных условиях развития психологической науки, реализуется идея о том, что природные особенности человека социально обусловлены и могут детерминироваться личностью. Представления личности об особенностях собственной интеллектуальной деятельности складываются на основе содержания индивидуального и группового сознания, которое формируется в определенной культуре и в условиях влияния типа семьи.

Известно, что личность является активным создателем своего субъективного мира, конструирующим и реконструирующим действительность. Дж. Келли считал, что «конструкт», созданный человеком, помогает личности воспринимать, оценивать и понимать окружающую действительность. Несмотря на то, что человек свободен в конструировании субъективной реальности, он зависит от собственных конструктов и поэтому реагирует не на внешние воздействия, а на свои интерпретации внешних событий [1].

Интеллектуальная деятельность личности выступает целостной, органической, саморазвивающейся системой, строящейся на основе своих внутренних противоречий. Совершенствование интеллектуальной деятельности личности происходит в процессе ее жизнедеятельности по мере непосредственно-чувственного знакомства с предметами окружающего мира и овладения способами их преобразования на основе интериоризации ориентировочных и исполнительных компонентов разнообразных предметных действий.

Интеллектуальная деятельность личности формируется под влиянием различных средовых факторов, в том числе и типа семьи, при этом имеет значение порядок рождения детей в семье (А. Адлер, Р. Зайонц) [2].

При проведении психологических исследований интеллектуальной деятельности личности, в зависимости от среды (включенности в семейно-родовые отношения), мы выявили некоторые ее индивидуально-психологические различия. В исследовании приняли участие 713 человек в возрасте от 16 до 45 лет.

Исследование показало, что вербальный интеллект, по категории «осведомленность» выше у «старших детей» (,000), затем идут «младшие дети». Следует отметить, что по данному критерию, разница между первым и вторым незначительная, а третий ребенок несколько отстает. По категории «понятливость» также имеются достоверно значимые различия (,024) определяющие то, что старший ребенок в семье более понятлив, чем «младшие дети». Однако сходство между предметами лучше выявляют дети, рожденные в семье вторыми (,000), затем идет первенец и третий ребенок. «Словарный» субтест более успешно выполнили вторые дети (,001). В целом, по вербальной части теста Д. Векслера, имеются значимые разли-

чия (,001) относительно порядка рождения, а именно вторые дети несколько опережают старших, а затем идут дети, имеющие третий порядок рождения.

В невербальной части теста выявлены значимые различия в следующих категориях: «шифровка» (,000) и «последовательные картинки» (,027). С субтестом «шифровка» немного лучше справились вторые дети (n=201), чем первые (n=431). Субтест «последовательные картинки» также лучше выполнили вторые дети (,027). В целом, сумма невербальных оценок коррелирует на достоверно значимом уровне (,017) с порядком рождения детей в семье: более высокий показатель имеют вторые дети, затем первые и третьи. Общий показатель, включающий вербальный и невербальный интеллект также характеризует достоверно значимую связь с порядком рождения детей в семье (,003): сначала идет второй ребенок (n=201), затем первый (n=431) и третий (n=81).

На наш взгляд, тип семьи (традиционная или нуклеарная семья) влияет на особенности интеллектуальной деятельности личности. С целью проверки влияния типа семьи на интеллектуальную деятельность ребенка в зависимости от очередности его рождения был проведен однофакторный дисперсионный анализ.

Анализ связи порядка рождения ребенка из традиционной семьи и его интеллектуальной деятельностью по тесту Д. Векслера выявил только одно достоверно значимое различие (по субтесту «Сходство» (,013)). Сходство между предметами лучше определяют дети из традиционной семьи в следующем порядке: вторые дети, затем первые и далее, третьи.

Анализ связи порядка рождения ребенка из нуклеарной семьи с вербальным интеллектом по тесту Д. Векслера, выявил

достоверно значимые различия по субтесту «Осведомленность» ($,000$). В нуклеарной семье лучше результаты по данному тесту у второго ребенка, затем у первого и далее у третьего. По субтесту «Словарный» ($,025$) лучше результат у второго ребенка, далее у первого, затем у третьего.

Анализ связи порядка рождения ребенка в нуклеарной семье с невербальным интеллектом по тесту Д. Векслера, выявил достоверно значимые различия по субтесту «шифровка» ($,000$). В нуклеарной семье лучше результаты по данному тесту у второго ребенка, затем у первого и далее у третьего. По субтесту «словарный» лучше результат у второго ребенка, далее у первого, затем у третьего.

Таким образом, тип семьи связан с интеллектуальной деятельностью личности, и в зависимости от порядка рождения ребенка, существуют значимые и незначимые различия.

По результатам 11 субтестов, выявлено, что первые дети из традиционной семьи имеют более высокий показатель по субтесту «Сходство». В нуклеарной семье вторые дети имеют более высокие показатели по субтестам «Осведомленность», «Словарный» и «Шифровка». В целом между интеллектом первого и второго ребенка нет большой разницы, а интеллект третьего ребенка имеет более низкие показатели.

Сравнительный анализ интеллекта единственного ребенка с интеллектом детей из семей с двумя и более детьми показал, что по ряду параметров, выделенных в тесте Д. Векслера, имеются достоверно значимые различия. Это относится к субтестам, характеризующим вербальный интеллект «Осведомленность» ($,000$), «Понятливость» ($,000$) и «Словарный» ($,000$). По параметру «Сходство» ($,040$) также имеются значимые различия, но не в пользу единственного ребенка. Сходство

между предметами лучше различают дети из семей с двумя и более детьми. Сумма вербальных оценок выше на достоверно значимом уровне у единственного ребенка ($,000$) по сравнению с другими вариантами (два и более ребенка).

По субтестам, характеризующим невербальный интеллект, были выявлены достоверно значимые различия между единственным ребенком и детьми, имеющими братьев и сестер. По субтестам «Шифровка» ($,001$), «Недостающие детали» ($,001$), «Кубики Косса» ($,003$), «Последовательные картинки» ($,026$) и «Складывание фигур» ($,044$). Сумма невербальных оценок выше на достоверно значимом уровне у единственного ребенка ($,000$) по сравнению с другими вариантами (два и более ребенка). Общий показатель, характеризующий вербальное и невербальное мышление, у единственных детей выше на достоверно значимом уровне ($,000$), чем у детей с братьями и сестрами.

Таким образом, в нуклеарной семье порядок рождения детей оказывает меньшее влияние на развитие интеллектуальной деятельности личности, чем традиционной (в традиционной семье обнаружены достоверно значимые связи по 7 параметрам, а в нуклеарной – по 4).

На наш взгляд, развитие интеллектуальной деятельности личности тесно связано с рефлексией, т.к. она способствует развитию таких мыслительных операций как анализ и синтез. Мы выявили наличие выраженной рефлексии у детей из нуклеарной семьи, относительно детей из традиционной семьи.

Список литературы:

1. Келли Дж. Теория личности. Психология личностных конструктов. – СПб., 2000.
2. Хьелл Л., Д. Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ИНОВАЦИОННЫХ ПРОГРАММ РЕАБИЛИТАЦИИ

Немцова С.В.

Аспирант кафедры психологии столичной финансово-гуманитарной академии (г.Москва)

В последнее десятилетие XX века в России в отношении к лицам с ограниченными возможностями произошли существенные изменения, связанные с развитием социально-экономической, социально-правовой, социально-реабилитационной и т.д. политикой. Исследования показали, что основной из психологических проблем у лиц с ограниченными возможностями выступает проблема маргинальности, то есть, «пограничность» положения человека между какими-либо социальными группами, что накладывает определённый отпечаток на психику [2, с.12]. Как показывает практика, один наиболее важный и в то же время проблемный вопрос в жизни людей с ограниченными возможностями является проблема критической формы одиночества. Следовательно, определяющей задачей разработки инновационной психолого-педагогической программы реабилитации людей с ограниченными возможностями является создание оптимальных условий для всестороннего воздействия психолого-педагогических методов, нацеленных на изменения отношения к себе, к окружающим, миру в целом. В связи с этим основной задачей, является формирование активной, саморазвивающейся личности, не зависящей от стереотипного мышления и поведения.

Внедрение комплексной психолого-педагогической программы под названием «Феникс» и последующее эксперимен-

тальное изучение динамики реабилитационного процесса у лиц с ограниченными возможностями проводилось в течении 2008-2011 г.г. на базе Государственного учреждения Комплексного центра социального обслуживания «Гольяново», отделение реабилитации. В результате были использованы методы: анкетный опрос, беседы, «ЛОБИ» (ленинградский опросник бехтеревского института), «личностный дифференциал (ЛД)» адаптированная сотрудниками психоневрологического института им.В.М.Бехтерева; диагностики субъективного ощущения одиночества (Д.Рассел и М.Фергюсан).

Результаты первого и второго тестирования обеих групп сравнивались с помощью *t*-критерий Стьюдента.[5, с.5]. Были получены следующие результаты:

Уровень одиночества $t_{Эмп} = 3.3. > t \text{ табл.} = 2.69$ при $p = 0,01$, находится в зоне значимости.

Уровень тревожности: $t \text{ расч.}(р\tau) = 2.3 < t \text{ табл.} = 2.69$ при $p = 0,01$ -находятся в зоне значимости, $t \text{ расч.}(л\tau) = 8.1. > t \text{ табл.} = 2.69$ при $p = 0,01$ - находится в зоне значимости;

Свойства личности и межличностных отношений: фактор оценки $t_{Эмп} = 4.7 > t \text{ табл.} = 2.69$ при $p = 0,01$; фактор силы $t_{Эмп} = 0.3 < t \text{ табл.} = 2.01$ $p \leq 0.05$; активности $t_{Эмп} = 5.7 > t \text{ табл.} = 2.69$ $p \leq 0.01$ - находится в зоне значимости..

При оценки типов психического реагирования на соматические заболевания: гармоничный тип $t_{Эмп} = 2.4 < t \text{ табл.} = 2.01$ при $p \leq 0.05$, тревожный $t_{Эмп} = 0.4 < t \text{ табл.} = 2.01$ при $p \leq 0.05$, эпохондрический $t_{Эмп} = 1.6 < t \text{ табл.} = 2.01$ при $p \leq 0.05$, меланхолический $t_{Эмп} = 0.2 < t \text{ табл.} = 2.01$ при $p \leq 0.05$; апатический $t_{Эмп} = 3.7 > t \text{ табл.} = 2.69$ $p \leq 0.01$, неврастенический $t_{Эмп} = 3.2 > t \text{ табл.} = 2.69$ $p \leq 0.01$, сенситивный $0.1 < t \text{ табл.} = 2.01$ при $p \leq 0.05$, эгоцентрический $t_{Эмп} = 1.4 < t \text{ табл.} = 2.01$ при $p \leq 0.05$, паранойяльный $t_{Эмп} = 1.5 < t \text{ табл.} = 2.01$ при $p \leq 0.05$.

Из полученных результатов следует: что реабилитация, построенная на знании основных трудностей людей с ограниченными возможностями, способствует формированию у клиентов: адекватного восприятия картины мира; эмпирического мышления, которое позволяет выполнять, решать, задачи, стоящие в повседневной жизни клиентов. Поэтому, для умелой организации процесса комплексной психолого-педагогической реабилитации «Феникс» надо учитывать закономерности поведения и деятельности людей в зависимости от включения в основной процесс реабилитации. Обеспечивая психолого- педагогическую поддержку каждого члена группы, мы способствуем более быстрой интеграции инвалида в общество.

Список литературы:

1. Айшервуд, М.М. Полноценная жизнь инвалидов / М.М. Айшервуд // 1991. - 88 с.
2. Александер Ф. Психосоматическая медицина. - М.: Эко-Пресс, 2002.
3. Долгалев Б.А., Ладикова В.Н. Социально- психологические проблемы инвалидов//Человек: его сущность, развитие и проблемы. Вып. 1/Под ред. В.С. Кукушина. Ростов н/Д., 2000.
4. Дружинин В.Н.. «Экспериментальная психология». М. 2002.
5. Иванова Л.А. Методичка - Решение задач по общей теории статистики Челябинск: УСЭИ, 2004. -20 с.
6. Корчагина С.Г. «Психология одиночества». М. 2008.- 228 ст.
7. Кобзарь А. И. Прикладная математическая статистика. — М.: Физматлит, 2006. - 626-628 с.
8. Лабиринты одиночества / Пер. с англ.; составление, общая редакция и предисловие Н. Е. Покровского. — М.: Прогресс, 1989. — 624 с.
9. Лагутин М. Б. Наглядная математическая статистика. В двух томах. — М.: П-центр, 2003. — 343-345 с.
10. Менделевич В.Д. «Клиническая и медицинская психология». М., 2008.- 432 ст.
11. Мюскович Б. Одиночество; междисциплинарный подход\\ Лабиринты одиночества.- м., 2008.-224 ст.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БОЛЬНЫХ ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СЕРДЦА

Павлова О.Е.

доцент кафедры общей психологии и психологии труда Российской государственного социального университета, (г.Москва)

Болезни сердца все чаще становятся причиной смерти взрослых людей. По оценкам Всемирной организации здравоохранения ожидается, что к 2020 году ИБС станет ежегодной причиной смерти более 11 млн. человек. В России это заболевание является самой частой причиной обращаемости взрослых в медицинские учреждения. В 2010 году общая заболеваемость возросла по сравнению с 2009 годом на 4,7% . При этом наиболее значительная динамика в сторону увеличения инвалидизации отмечается в самых активных возрастных группах: среди мужчин 35 – 55 лет и женщин 45 – 59 лет. Эти данные эпидемиологического исследования убедительно подтверждают, что ИБС относится к наиболее массовым заболеваниям современности, имеющим тенденцию к росту, омоложению, распространению на различные категории населения, ранее менее подверженные развитию этой патологии [3]. Поэтому очень важно выявить психологические особенности больных с ишемической болезнью сердца, скорректировать имеющиеся у них психологические особенности и создать условия для социально-психологической адаптации больного ИБС.

В последние годы в современной психологии и медицине большое внимание специалистов привлекает типология «личностей риска». Самой первой личностный профиль «коронарных» больных описала в своих работах по психосоматике в 1943 году Данбар. Согласно ее исследованиям, больной, страдающий ишемической болезнью сердца, все время пребывает в борьбе, очень упорный и сдержанный, нацелен на успех и достижения. Он строит долгосрочные планы, часто придает себе представительный вид. Он демонстрирует высокую степень того, что Фрейд назвал «принципом реальности» - способностью к откладыванию своих действий и подчинению их долгосрочным целям [1].

Позже Rosenman и M. Friedman (1965) охарактеризовали лиц с угрозой развития ишемической болезни сердца (так называемого поведения типа А) как людей, упорно желающих работать, стремящихся достичь вершин в своей профессии, значимого социального положения, готовых приспособиться к социальным нормам со склонностью к перенапряжению. Психические факторы риска для них: напряжённый жизненный ритм, стремление к успеху и социальной значимости, беспокойно-напряжённая деятельность, готовность сотрудничать в процессе терапии, но и одновременно нежелание раскрывать свои чувства [2].

С точки зрения психодинамического подхода, в рамках которого были предприняты первые шаги по описанию особенностей людей, подверженных различным заболеваниям, у больных ишемической болезнью сердца нет заторможенности, неуверенности в себе. У них нельзя пробудить осознание конфликтов с последующим их переживанием и соответствующим поведением. Вместе с тем, больные ишемической болезнью сердца психически неуравновешенны. В современном мире, в котором особенно ценятся работа и успех, их поведение можно оценить как сверхприспособительное, сверхнормальное. Они больше других следуют принципам современного индустриального общества, в котором преобладают активная деятельность, конкуренция, соперничество [4].

В нашем исследовании принимали участие 40 мужчин в возрасте от 45 до 49 лет, находящихся на диспансерном учете у кардиолога по поводу ишемической болезни сердца. В работе мы использовали следующие методики:

- методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда;
- «Шкала самооценки тревожности» Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина;
- методика диагностики уровня агрессивности Ассингера;
- методика диагностики уровня депрессии Бека;
- методика диагностики самооценки и уровня притязаний Дембо – Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан.

В результате исследования нами было выявлено, что в целом в группе преобладают показатели среднего уровня по

всем шкалам методики диагностики СПА Роджерса – Даймонда. Также было установлено, что для больных ишемической болезнью сердца характерны излишняя агрессивность, высокая ситуативная и личностная тревожность, явно выраженная депрессия, неадекватно завышенная самооценка и неадекватно завышенный уровень притязаний.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена мы установили, что существует статистически значимая обратная связь между:

- адаптацией и уровнем тревожности;
- эмоциональным комфортом больных ишемической болезнью и уровнем их тревожности;
- приятием других и уровнем агрессии;
- адаптацией и уровнем выраженности депрессии;
- самоприятием и уровнем выраженности депрессии;
- эмоциональным комфортом больных ИБС и уровнем выраженности депрессии больных ИБС.

Особого внимания заслуживают 2 факта:

1. Наиболее сильная отрицательная статистически значимая связь выявлена:
 - между адаптацией и уровнем выраженности депрессии (- 0,985);
 - между адаптацией и уровнем тревожности (- 0,542);
 - между эмоциональным комфортом больных ишемической болезнью и уровнем их тревожности (- 0,621).
2. У всех 40 испытуемых высокий уровень личностной тревожности.

На основании этих данных снижение тревожности было выбрано в качестве основного направления коррекции личностных особенностей больных ИБС с целью повышения уровня их социально-психологической адаптации. Для этого был разработан и проведен тренинг снижения тревожности больных ИБС «Мир без тревог».

После проведенного тренинга в экспериментальной группе у 15% (3 человек) уровень личностной тревожности снизился до умеренного уровня. У 25% (5 человек) уровень ситуативной тревожности тоже снизился до умеренного уровня.

У 25% (5 человек) показатели адаптации достигли высокого уровня. Количество респондентов с высоким уровнем эмоционального комфорта увеличилось с 5% (1 человек) до 55% (11 человек).

Изменения, выявленные в контрольной группе при повторной диагностике, статистически незначимы.

Результаты нашего исследования дают основание считать, что широкое применение в практике тренингов по коррекции личностных особенностей больных ИБС даст возможность ускорить и улучшить процесс социально-психологической адаптации, восстановить психологическое здоровье и в дальнейшем повысить уровень социальной активности больных с диагнозом «ишемическая болезнь сердца».

Список литературы:

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и применение. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2009.
2. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина. – М.: Медицина, 2003.
3. Карпов Ю.А., Сорокин Е.В. Стабильная ИБС: стратегия и тактика лечения. – М.: Реафарм, 2003.
4. Клиническая психология: учебник / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2007.

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Палагина Н.С.

*доцент кафедры психологии и общих гуманитарных дисциплин
Столичной финансово-гуманитарной академии. (г. Волгодонск)*

Сравнительно недавно в аппарат психологической науки вошло понятие «психологическое благополучие» личности, однако, несмотря на широкую его распространенность в научной и научно-популярной литературе, современная отечественная психология не располагает его общепризнанным определением. Отмечается, что с понятием «психологическое благополу-

чие» соотносят целый ряд близких, но не тождественных по своему значению понятий, таких как: «психическое здоровье», «норма», «нормальная личность», «позитивный стиль жизни», «эмоциональный комфорт», «высокое качество жизни», «внутренняя картина здоровья», «зрелая личность», «самоактуализирующаяся личность», «полноценно функционирующая личность». При этом психологическое благополучие описывается через позитивные аспекты функционирования личности, отражает переживание человеком таких аспектов собственного бытия, как: автономия, компетентность в отношениях с окружающими, способность к личностному росту, переживание осмысленности жизни и самопринятие. Психологическое благополучие основывается на сравнении личностью себя, своего бытия с субъективными нормами, эталонами, идеалами.

Подчеркивается, что в современной психологической науке существует неоднозначность соотношения понятий «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие». Одни исследователи субъективное благополучие рассматривают как составляющую психологического (Э. Динер, К. Рифф, А.Е. Созонтов, С.Ю. Семенов), другие, напротив, – психологическое благополучие как часть субъективного (Н.К. Бахарева, Л.В. Куликов, М.В. Соколова, Р.М. Шамионов, Г.Л. Пучкова). В отдельных работах данные понятия трактуются как синонимичные (Н. Брэдбурн, Е.Н. Панина, Е.Е. Бочарова).

В зарубежной психологии подходы к исследованию психологического благополучия условно разделяются на эвдемонистические и гедонистические (А.С. Ватерман, Э. Деси, Д. Каннеман, Р. Райан). Как отмечают исследователи, главным недостатком гедонистического подхода является его теоретическая неразработанность, а эвдемонистического – трудность эмпирической оценки психологического благополучия. Попытки

преодоления данных недостатков привели к сближению указанных подходов, построению интегративных моделей психологического благополучия (М. Яхода, К. Рифф). Так, в зарубежной психологии наибольшей популярностью среди исследователей пользуется многомерная модель психологического благополучия К. Рифф, базисом которой послужили основные теоретические концепции, ориентированные на исследование позитивного психологического функционирования личности. Названная модель включает шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономию, управление окружающей средой (компетентность), наличие целей в жизни и личностный рост [1].

В отечественной психологии интегративный подход к психологическому благополучию представлен, в частности, в многоуровневой модели психологической благополучия, разработанной А.В. Ворониной. В этой модели психосоматическое, психическое, психологическое здоровье рассматриваются как уровни психологического благополучия. Для каждого уровня автор предлагает как субъективные параметры измерения, так и объективные, которые оцениваются внешними экспертами.

Кроме того, исследователи уделяют значительное внимание взаимосвязям отдельных компонентов психологического благополучия, их зависимости от различных субъективных и объективных факторов. Так, в настоящее время, активно исследуется связь смысложизненных ориентаций, осмысленности жизни, суверенности психологического пространства, толерантности, стратегий жизни, ценностных ориентаций и стратегий поведения личности с психологическим благополучием личности. Получены также данные о связи психологического благополучия со следующими объективными параметрами:

состоянием физического и психосоматического здоровья, генетическими характеристиками, внешними обстоятельствами жизни: уровнем материального дохода, образованием, статусом, возрастом и полом, культурной принадлежностью и геодемографической средой. Определены психологические характеристики, способствующие психологическому благополучию: средний уровень суверенности психологического пространства (Е.Н. Панина.), высокая оценка значимости мира и своих возможностей (А.А. Кроник), удовлетворение базовых психологических потребностей (Э. Деси, Р. Райан), реальные отношения с миром (Д.А. Леонтьев), самоэффективность (А. Бандура). По мнению исследователей, важным фактором психологического благополучия выступает значимость для человека тех или иных объектов в его социальном окружении, отношение к ним, специфика представлений о них [2].

Психологическое благополучие традиционно рассматривается в контексте проблемы качества жизни как его субъективная составляющая, и определяется как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [3].

Согласно модели А.В.Ворониной, психологическое благополучие определяется как системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций, проявляется у субъекта в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом как средства достижения внутренних, со-

циально ориентированных целей и служит условием реализации его потенциальных возможностей и способностей.

Шамяионов Р.М. рассматривая субъективное благополучие, определяет его как понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности [4].

Анализируя разнообразные подходы к понятию психологического благополучия, П.П.Фесенко предлагает понимать этот конструкт как достаточно сложное переживание удовлетворенности собственной жизнью, отражающее одновременно как актуальные, так и потенциальные аспекты жизни личности.

Таким образом, субъективное благополучие личности представляет собой интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе и несущее в себе активное начало. Оно содержит все три компонента, психического явления, - когнитивный, эмоциональный, конотативный (поведенческий), и характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью измерения. Но, несмотря на многочисленность подходов к трактовке психологического благополучия и его эмпирических исследований, это понятие все же остается одним из мало разработанных как в зарубежной, так и отечественной психологии.

Список литературы:

1. Адлер А. Индивидуальная психология, её гипотезы и результаты. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000. – 448с.
2. Бахарева Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: автореф. дис.... канд. психол. наук / Н.К. Бахарева. – Хабаровск: Академкнига, 2004. – 36 с.

3. Муздыбаев К. Экономическая депривация, стратегия ее преодоления и поиск социальной поддержки. – СПб.: СПбФ ИС РАН, 1998. – 123 с.
4. Шамяионов Р.М. Взаимосвязь субъективного благополучия с эмоциональной направленностью. – Саратов: Изд-во Саратовского ун -та, 2007. – 125 с.

ПРОБЛЕМА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Редькина Е.Б.

доцент кафедры психологии Столичной Финансово-гуманитарной академии (г.Москва)

В концепции модернизации российского образования в качестве основной задачи профессионального образования признана «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией..., готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности». Естественно, что решение этой задачи невозможно без активной целенаправленной деятельности самих студентов. Что, в свою очередь, во многом зависит от желания, готовности студентов реализовывать подобную деятельность.

Профессиональная компетентность определяется не только профессиональными знаниями и умениями, но и системой его ценностных приоритетов, сформированностью профессионально важных личностных качеств. Отсутствие хотя бы одного из них уменьшает потенциальную эффективность деятельности выпускника.

Ключевые компетенции выпускника ВУЗа (ценностно-смысловые, мотивационно-ценностные) проявляются в его от-

ношении к профессии, себе, как субъекту деятельности, окружающим как к ценности, наделении особым личностным смыслом профессиональной деятельности, мотивации, профессиональному развитию. Т.е можно, на наш взгляд, говорить о необходимости учета трех уровней

Уровень анализа	Чем определяется (Леонтьев Д.А., 1984, 1999)
Отношение к учебной деятельности	регулятивные смысловые структуры, которые проявляются непосредственно в процессе деятельности (установки, мотивировки и т.д.)
Отношение к будущей профессиональной деятельности и самому себе как субъекту этой деятельности	смыслообразующие структуры, кт оказывают влияние опосредовано - через мотивы, смысловые конструкторы
Личность как целостное образование	личностные ценности (высший уровень смысловых структур)

Проблема мотивации в психологии исследуется достаточно широко. Но, несмотря на большое количество исследований в этой области, многие вопросы остаются неясными. Даже понятийный аппарат проблемы требует уточнения, неоднозначны основные смысловые конструкторы - мотив, мотивация, мотивационная сфера и т.д. Психологи по-разному определяют понятие «мотив» (Х. Хекхаузен, Л.И. Божович, А. Маслоу, Ж. Годфруа, А.Н. Леонтьев). Но, несмотря на огромное количество различных мнений о том, что же такое мотив, их объединяет признание его побуждающей роли. Мы принимаем в качестве рабочего определение мотива, предложенное А.Н. Леонтьевым: «...это реальный или воображаемый предмет потребности, побуждающий и направляющий деятельность человека». Наряду с понятием «мотив» часто используется термин «мотивация». В современной психологии мотивация трактуется также неоднозначно (К. Мадсен и Ж. Годфруа, К.К. Платонов и т.д.). Мы рассматриваем мотивацию как более широкое - по отноше-

нию к мотиву - явление, как совокупность потребностей, мотивов.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения. Деятельность учения представляет собой субъект-субъектную деятельность студента и преподавателя, включающую в себя учебную деятельность студента и педагогическую деятельность преподавателя. Поступая в высшее учебное заведение, человек приобщается к особой категории людей – людей, овладевающих профессией. Естественно, что успешность овладения профессией определяется, с одной стороны, внутренними условиями - индивидуально-психологическими и личностными особенностями студентов (уровнем интеллектуального развития), а, с другой стороны, внешними условиями - уровнем организации учебно-воспитательного процесса. Связующим звеном между внутренними возможностями и внешними условиями выступает учебная мотивация.

Учебная деятельность направлена, с одной стороны, на освоение системы знаний, отработку обобщенных способов действий и их применения в различных ситуациях; с другой, на самого обучающегося – развитие, формирование его как личности благодаря целенаправленному, осознанному присвоению им общественного опыта в разных видах и формах. Учебная мотивация системна и ее становление, развитие характеризуется постепенным усложнением мотивационной сферы, развитием взаимодействующих потребностей и мотивов, изменением ведущих потребностей и их иерархизацией (Л.И. Божович, А.К. Маркова, И.А. Зимняя и др.).

Для того чтобы определить способы повышения эффективности обучения, необходимо знать особенности мотивационной сферы студентов. Само поступление в вуз прежде

рассматривалось как показатель желания, стремления человека получить профессию. В современных условиях многое изменилось: кто-то ищет в вузе возможность избежать службы в армии, кто-то – продолжить привычное со школы посещение учебного заведения (без малейшего желания использовать приобретаемую профессию), кого-то привлекает возможность получить любой диплом... Специалисты все чаще говорят о девальвации образования. К сожалению, все это – реалии современной жизни. Но и в современных условиях, несомненно, есть положительные моменты – широкая возможность углубления общеобразовательных и получения специальных знаний, сознательное расширение социального опыта.

Учебная деятельность поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов. Здесь можно говорить о мотивах, связанных с самой учебной деятельностью (с содержанием учения – «узнать, как можно управлять своим развитием», «узнать, почему люди ведут себя тем или иным образом»; с процессом учения – «интересно проводить разные опыты», «интересно научиться писать курсовую работу») и с тем, что лежит вне учебной деятельности (широкие социальные мотивы - мотивы долга и ответственности, мотивы самоопределения и мотивы самосовершенствования; а также узколичностные мотивы - мотивы благополучия, достижения успеха или избегания неудач).

В системе учебных мотивов тесно переплетаются внешние и внутренние мотивы. Развитие мотивации учения складывается из «раскрытия» мотивационного потенциала самого процесса учения и «раскрытия» потенциалов личности.

В исследовании принимали участие 56 студентов 1-2 курсов факультета психологии одного из вузов г. Москвы.

Таблица № 1

Особенности учебной мотивации студентов 1-2 курсов

	Характер мотивации (%)	
	внутренняя	внешняя
Отношение к высшему образованию	41	59
Отношение к ВУЗу	63	37
Отношение к учебной деятельности	39	61

Выявленное отношение студентов к высшему образованию служит иллюстрацией тому, какое место, в глазах населения, занимает профессиональная подготовка, высокий интеллектуальный уровень в современном российском государстве. Больше половины респондентов (59%) рассматривают высшее образование как некий внешний атрибут современного молодого человека, не имеющий ни личностной ценности, ни общественного признания: «Высшее образование нужно тому, кто не может сам устроиться в жизни», «Позже диплом будет нужен при устройстве на хорошее место. По какой специальности – не важно», «Дипломированный специалист имеет право на защиту». Естественно, что приходя в аудиторию к студентам с подобной мотивацией, преподаватель вынужден реализовывать роль «агитатора» и «пропагандиста» высшего образования, использовать учебный материал в его практическом значении.

Интересно, что при выборе ВУЗа студенты проявляют несколько большую заинтересованность – почти две трети из них (63%) приводят аргументы, имеющие личную значимость («В этом ВУЗе я могу получить хорошую практическую подготовку, можно будет работать, не переучиваясь», «С дипломом этого ВУЗа я уже сейчас планирую свою будущую деятельность», «Работающие здесь преподаватели уже сделали большое дело для меня – я смог осознать свои проблемы, идущие со школы и теперь успешно работаю по их решению»). Обращает на себя

внимание следующее: младшекурсники с удовольствием называют в качестве референтных, значимых лиц в ВУЗе и преподавателей, и студентов старших курсов, оценивая их профессиональную подготовку. То есть можно говорить о том, что в современных условиях востребована мотивирующая роль студентов-старшекурсников, их участие в учебно-образовательном процессе в роли консультантов, наставников.

Рассматривая собственно учебную мотивацию студентов, можно отметить, что по своему характеру (явное преобладание лиц с внешней мотивацией – 61%) она, в целом, отражает их отношение в высшему образованию (у всех респондентов, продемонстрировавших внешнюю мотивацию по отношению к высшему образованию, выявлена внешняя же мотивация учебной деятельности). У студентов с внутренней мотивацией (39%) выявлены разные личностные смыслы:

- большинство из них (60%) продемонстрировали императивный смысл: «все современные люди должны иметь достойное образование»;
- каждый пятый (22%) продемонстрировал ценностный личностный смысл: «хочу научиться делать грамотно то, что у меня получается лучше других», «хочу состояться как хороший профессионал»;
- примерно столько же (18%) - продемонстрировали утилитарно-прагматический личностный смысл: «родители хотели, чтобы я училась, а не бездельничала», «есть где обсудить всякие новости».

Интересно, что именно студенты с внутренней учебной мотивацией высказывают заинтересованность в курсах, предполагающих профессиональное и личностное саморазвитие (спецкурсы «Планирование профессиональной карьеры», «Са-

модиагностика профессионала», «Организация и реализация научно-исследовательской деятельности» и т.д.).

Таким образом, психологическое сопровождение образовательного процесса позволяет обнаруживать и использовать новые формы активизации субъектов учебной деятельности, позволяет не только оптимизировать учебный процесс, но и делать его личностно-ориентированным.

ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ

Старостина И.А.

старший преподаватель кафедры психологии, ОГПУ (г. Оренбург)

В настоящее время одной из наиболее популярных и востребованных на рынке труда является профессия менеджера. При этом имеется в виду, что менеджер – это специалист, обладающий профессиональными знаниями по организации и управлению процессом (производство, сбыт и т.п.). Исходя из такого определения, менеджером в настоящее время называют любого руководителя, директора, заведующего, администратора.

Менеджер должен просчитывать события на несколько шагов вперед, плодотворно вести дела с людьми, давая позитивную обратную связь для эффективного выполнения ими его поручений, помогать им с проблемами в ходе работы и время от времени ограничивать тех, кто не в состоянии работать лучше. Все это основные функции менеджера, определяющие его профессиональную успешность.

При разработке нормативной модели эффективного менеджера психологи стремятся обнаружить закономерные отличия эффективного менеджера от неэффективного.

Построение модели эффективного менеджера осуществляется в рамках нескольких групп теоретических подходов: функциональный, личностный и ситуационный. Наиболее интересным в рамках создания психологической модели эффективного менеджера представляется личностный подход (Эванс Р., Рассел П., Стогдилл Р., Кричевский Р.Л., Уманский Л.И., Емельянов Ю.Н., Кудряшова Л.Д.).

Личностный подход основывается на допущении, что эффективная управленческая деятельность связана с обладанием менеджером некоторым конечным множеством личностных черт.

Наиболее часто упоминаемые в различных исследованиях личностные черты руководителя, обуславливающие эффективность руководства приводятся в работе Стогдилла: доминантность; уверенность в себе; эмоциональная уравновешенность; стрессоустойчивость; стремление к достижению цели; предприимчивость; креативность; ответственность; надежность в выполнении задания; независимость; общительность. (Р. Стогдилл., Справочник лидера)

Работа менеджера неизменно связана с окружающим его активным миром: вверенными ему подчинёнными, клиентами, вышестоящим начальством и т.д. Постоянные отношения между разными иерархическими ступенями несут за собой опасность нарушения внутреннего психологического равновесия, и, как следствие, менеджер, не имеющий должной закалки, рискует оказаться в стрессе. Находясь в стрессовом состоянии человек не в состоянии грамотно и точно отслеживать свою и чужую работу. Менеджер обязан быть не просто в какой-то степени волевым человеком, но и коммуникабельным, "объединяющим"

звеном в системе организации. В стрессовом состоянии такое важное звено может сильно повредить налаженной работе.

Феноменологию, отражающую различные аспекты личностного потенциала, в разных подходах в зарубежной и отечественной психологии обозначали такими понятиями как воля, сила эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие, воля к смыслу и др. Наиболее полно, с точки зрения Д.А. Леонтьева, этому понятию в зарубежной психологии соответствует понятие «жизнестойкость» (hardiness), введенное С.Мадди.

Жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром; характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности (Д. А. Леонтьев).

Жизнестойкость включает в себя три основных показателя:

- Вовлеченность: «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» (Maddi, 1998);
- Контроль: убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован;
- Принятие риска: убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, - неважно, позитивного или негативного.

Жизнестойкость является профессионально-значимым качеством руководителя. Она является комплексной личностной характеристикой, отвечающей за способность личности проти-

востоять давлению стрессовых обстоятельств и предотвращать развитие симптомов физической или психологической дезадаптации, и оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности.

На основании теоретического анализа мы провели эмпирическое исследование, цель которого – выявить различия в уровне сформированности жизнестойкости менеджеров и специалистов, не выполняющих управленческие функции. В работе мы использовали тест жизнестойкости С. в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И.Рассказовой.

Эмпирическую выборку составили менеджеры проектов коммерческих предприятий гг. Оренбург, Москва, Санкт-Петербург. В исследовании приняли участие 24 человека (18 мужчин и 6 женщин) в возрасте от 25 до 30 лет. Стаж работы на позиции менеджера проектов от 3 до 7 лет. В контрольную группу были включены сотрудники коммерческих и муниципальных организаций, не выполняющие управленческие функции (20 человек – 12 мужчин и 8 женщин в возрасте от 25 до 31 года).

Результаты эмпирического исследования показали, что уровень жизнестойкости менеджеров значимо выше чем у представителей контрольной группы ($t_{Эмп} = 4.6, p \leq 0.05$). Компоненты жизнестойкости – вовлеченность и контроль, также более выражены у представителей основной выборки по сравнению с контрольной группой ($t_{Эмп} = 5.9, p \leq 0.05$ и $t_{Эмп} = 3.9, p \leq 0.05$). Отметим, что по показателю принятия агрессии значимых различий между выборками не выявлено.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что менеджерам-участникам исследования свойственно более

позитивное мироощущение, высокий уровень качества жизни по сравнению с представителями неуправленческих профессий. Они способны превратить препятствия и стрессы в источник роста и развития. Менеджеры обладают внутренним ресурсом, который подвластен им самим, и способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья. Они в полной мере ощущают полноту и качество собственной жизни. Большинство менеджеров, ставя перед собой трудноосуществимые цели, всегда добиваются их осуществления. Они вполне довольны жизнью и видом своей деятельности, а также получают удовольствие от всего, что делают. Менеджеры извлекают опыт как из позитивных, так и из негативных ситуаций, готовы пойти на обоснованный риск, в отсутствие надежных гарантий на успех. Большинству менеджеров свойственна мотивация к реализации, лидерству, здоровый образ мыслей. Они чувствуют себя достаточно значимыми и ценными. Можно сказать, что менеджерам свойственно позитивное мироощущение, высокий уровень качества жизни. Они способны превратить препятствия и стрессы в источник роста и развития. Они обладают внутренним ресурсом, который подвластен им самим, это то, что способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья, установка, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах.

Подводя итоги, мы можем сказать, что профессия менеджера с одной стороны, предъявляет определенные требования к личности специалиста (жизнестойкость, принятие риска, гибкость, вовлеченность и проч.); с другой стороны, способствует дальнейшему развитию, качественному изменению соответствующих личностных особенностей, стимулирует повышение активности, формирует открытость новому опыту,

как позитивному, так и негативному, готовность управлять ситуацией.

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ РАБОТНИКОВ БЮДЖЕТНОЙ СФЕРЫ

Чуйкина М.А.

доцент кафедры психологии Столичной финансово-гуманитарной академии, кандидат медицинских наук (г. Москва)

Грачева Е.П.

доцент кафедры анатомии, физиологии человека, химии и безопасности жизнедеятельности Владимирского государственного университета (г. Владимир)

Ценностно-смысловая сфера личности является наиболее сложной психологической реальностью, так как базовый набор ценностей до конца не определен, а его генезис, динамика, стабильность или способность к трансформации познаны не в полной мере. В связи с этим очевидна сложность диагностики ценностно-смысловой направленности личности и в зависимости от этого удовлетворенности деятельности работника.

Изучению ценностных ориентаций в зависимости от развития профессионала и типа профессиональной деятельности, и ее удовлетворенности посвящены работы: Ивановой Н.В., Колосовой В.В., Мельниковой М.И., Мироновой Г.Л., Стрелкова Ю.К., Ядова В.А. и др.; по проблеме роли смысловых образований в профессиональной деятельности посвящены работы Артемьевой Е.Ю., Стрелкова Ю.К., Ханиной И.Б., Зеер Э.Ф., Маркова А.К., Митина Л.М., Пряжникова Н.С. и др.. Однако, недостаточно исследований, направленных на изучение содержания ценностей, смыслов и удовлетворенностью деятельностью,

реализуемых субъектом труда именно в профессиональной деятельности. И потому, цель исследования: выявить влияние ценностно-смысловой сферы личности работников бюджетной сферы на удовлетворенность деятельностью

Исследование проводилось в Муниципальном учреждении здравоохранения Клиническая больница производственных объединений «Автоприбор» и «Точмаш» г. Владимира. Количество испытуемых 30 человек.

В экспериментальном исследовании использованы следующие методы:

- опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.С.Сенин;
- ценностные ориентации М.Рокич;
- методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной;
- методика исследования жизненных смыслов В. Ю. Котлякова;
- методика диагностики удовлетворенности деятельностью «Анкета Лайкерта»;
- метод количественной и качественной обработки результатов исследования.

Анализируя результаты проведенных исследований, можно сделать следующие выводы:

- У работников бюджетной сферы влияние ценностно-смысловой сферы на эффективность деятельности выражается в стремлении добиваться реальных и конкретных результатов. Испытуемые четко планируют свою работу, ставят конкретные цели на каждом этапе и стремятся любыми методами их достичь. Основным фактором, влияющим на удовлетворенность деятельностью, являются

содержание, цели, ценности и организация совместной деятельности.

- Испытуемые стремятся добиваться, прежде всего, реальных и конкретных результатов в общественно-политической деятельности. Испытуемые четко планируют свою работу, ставят конкретные цели на каждом этапе и стремятся обязательно их достичь (по шкале терминальных ценностей у испытуемых преобладают «Достижения», по показателю жизненных сфер - «Сфера общественной жизни» - по методике Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)).
- Испытуемые стремятся к налаживанию личной жизни - здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, наличие друзей. Этические, индивидуальные ценности занимают центральное место, которые испытуемые ставят выше профессиональных ценностей. У женщин ярко выражено стремление к налаживанию личной жизни; они более ответственны, терпимы к взглядам и мнениям других, стремятся к независимости в действиях. Мужчины стремятся к продвижению по службе. Ведущим мотивом для них является «Денежный заработок», а ведущим стимулом, влияющим на удовлетворенность деятельностью, являются похвала, денежная премия и оказание взаимопомощи; почти никогда не применяют «угрозу увольнения», «угрозу снижения зарплаты» и «снижение зарплаты» (по методике Ценностные ориентации (М. Рокич)).

У работников бюджетной сферы выявлено: высший уровень эффективности в деятельности проявляется по качеству «Исполнительность». Испытуемые добросовестно относятся к своим профессиональным обязанностям, умеют согласовывать свои действия с действиями коллег. Мужчины при высоком уровне заинтересованности демонстрируют высокие темп и ка-

чество выполнения работы (по методике диагностики эффективности деятельности «Анкета Лайкерта»).

Доминирующая категория системы жизненных смыслов у мужчин и женщин – «Семейная». Для испытуемых очень важны семейные отношения, ответственность за своих членов семьи, общность быта.

Работники бюджетной сферы склонны к альтруистическому поведению; они дорожат вкладываемым в деятельность лично-значимым отношением к ней, реализующим его возможности. Преобладают установка на труд и свободу.

Основным фактором, влияющим на удовлетворенность деятельностью, является «Отношения между людьми». Испытуемые не очень удовлетворены общими условиями труда – заработной платой, линией поведения администрации. Для испытуемых наиболее ценен успех профессиональной деятельности, что предполагает владение ее операционной, организаторской, психологической и нравственной сторонами.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы психологами в бюджетной сфере, специалистами в области управления и развития персонала организаций.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА

Володина И.В.

*аспирант, Столичной Финансово-гуманитарной академии,
(г. Москва)*

Проблема ценностно-смысловых образований в настоящее время становится особенно актуальной в нашей стране [1, 2]. Социально-экономические и политические преобразования, происходящие в российском обществе в последнее десятиле-

тие, привели к переоценке значимости многих фундаментальных ценностей, изменению социальных стереотипов и вызвали эффект массового когнитивного диссонанса и необходимость переосмысления своего места в обществе, личностных идеалов, ценностей, принятия на себя ответственности за результаты жизнедеятельности. Несоответствие сложившихся в сознании взрослого населения представлений и ожиданий с реальными изменениями социальной действительности выражается в неспособности интегрироваться в новую социокультурную ситуацию, снижении смысловой активности, что, в итоге и является одной из основных детерминант психологической деформации личности, ее деструктивного поведения [2].

В становлении и формировании духовной культуры человека философия всегда играла особую роль, связанную с ее многовековым опытом критически-рефлексивного размышления над глубинными ценностями и жизненными ориентациями. Философы во все времена и эпохи брали на себя функцию прояснения проблем бытия человека, каждый раз, заново ставя вопрос о том, что такое человек, как ему следует жить, на что ориентироваться. Философские вопросы – это, прежде всего мировоззренческие вопросы, ответ на которые цивилизованный, культурный человек ищет не в преданиях предков (миф), не в вере в авторитет (религия), а в доводах и умозаключениях разума.

Учение о ценностях, аксиология, (греч. *axia* – ценность, *logos* – слово, учение) – философская дисциплина, занимающаяся исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным деяниям и поступкам [3], философская дисциплина, исследующая категорию «ценность», характеристики, структуры

и иерархии ценностного мира, способы его познания и его онтологический статус, а также природу и специфику ценностных суждений. По своему содержанию, аксиология представляет собой учение о ценностях человека и общества, которые приобретают свое содержание в зависимости от общих исходных социальных, религиозных, научных, философских и других установок и предпосылок [3].

Учение о ценностях, прежде чем определиться в современном виде, прошло исторический путь развития, равный становлению самой философии, в рамках которой оно и формировалось. В античной, а затем и средневековой философии ценности отождествлялись с самим бытием, а ценностные характеристики включались в его понятие. Ценности, таким образом, не отделялись от бытия, а рассматривались как находящиеся в самом бытии.

Уже в античной философии наблюдаются разные подходы к вопросу об абсолютном и относительном характере ценностей. Различные исторические эпохи и разные философские системы накладывают свой отпечаток на понимание ценностей.

Аксиология как самостоятельная отрасль возникла в западной философии в конце XIX начале XX века как попытка разрешить некоторые сложные вопросы философии, относящиеся к общей «проблеме ценности». Считалось, что эти вопросы (смысл жизни, истории, направленность в основание познания, конечная цель и оправдание человеческой деятельности, отношения личности и общества и др.) не поддаются научному анализу. Проблема ценности считается областью особого, всенаучного исследования, своеобразным способом видения мира. Явления ценности при этом рассматриваются как всеобщие феномены. Немецкий философ Кант впервые употребил понятие ценностей в специальном, узком смысле, как требова-

ния, обращенные к воле; цели, стоящие перед человеком; значимость тех или иных факторов для личности.

В истории философии освоения ценностной проблематики выделяются несколько эпох:

- предклассический период (1806–1890). Г. Лотце вводит категорию ценности практически во всех своих многочисленных сочинениях. «Главным органом» ценностного мировосприятия Лотце считает некое «откровение», определяющее ощущение ценностей и взаимоотношения последних. При всей своей субъективности ценности не создаются субъектом (как считал Кант), но лишь «раскрываются» им. Между ценностью, «заготовленной» в вещах, и способностью субъекта актуализировать ее, существует корреспондентность, за которую ответствен Бог как Мировой Разум. Ф. Brentano разделил психологические феномены на классы представлений, суждений и душевных переживаний, из которых последние ответственны за чувства удовольствия и неудовольствия, основополагающие для ценностных суждений. Существенным обострением интереса к ценностной проблематике философская культура того периода была обязана Ф. Ницше, который провозгласил в незаконченной книге «Воля к власти» знаменитое афористическое требование «переоценки всех ценностей».
- Классический период (1890–1930) ознаменован подлинным «аксиологическим бумом», когда ценностная проблематика в одночасье стала едва ли не преобладающей в европейской мысли. Классическую аксиологию правомерно рассматривать как единство аксиологии «формальной» – изучение предельно общих законов, заключенных в ценностных отношениях, и «материальной» – изучение структуры и иерархии

наличных, «эмпирических» ценностей. К этим двум предметностям можно добавить аксиологическую «онтологию» – изучение субъективности/объективности ценностей, их бытий-бытийной локализации и соотношения с существованием, а также «гносеологию» – исследование места ценностей в познавательном процессе.

- Постклассический период (с 1930-х гг.). Теоретическое значение современного этапа аксиологии в сравнении с классическим скромно. Современный аксиологический натурализм исходит из старого постулата о том, что вещь обладает ценностью, поскольку она желаема (см. выше), – при том, что существуют разногласия относительно того, что именно в субъекте претворяет предмет в ценность (потребность или чувство удовольствия). Эти идеи отстаивали Р. Перри (ценность как производное от интереса), К.И. Льюис (ценность как «долговременное чувство удовлетворенности»), но наиболее значительная фигура здесь – Дж. Дьюи. Американский прагматист различал объекты, «провоцирующие» ценностное отношение, и сами ценности, побуждения и желания. В желании, лежащем в основе ценностных установок, различаются два уровня – побуждение и интерес, а также фактуальные и ценностные суждения. К первым относятся: «Мне нравится то-то», «Я люблю то-то», ко вторым – «Это заслуживает внимания», «Этим стоит насладиться» и т.д. Все ценностные суждения – суждения опыта, а потому подлежат экспериментальной проверке.

Аксиология представлена теориями ценности 3-х видов:

- объективно-идеалистические теории (неокантианство, последователи гуссерлианской феноменологии Шеппер и

Н.Гартман, неотомизм, интуитивизм) трактуют ценность как потустороннюю сущность вне пространства и времени;

- сторонники субъективно-идеалистических теорий (логического позитивизма, эмотивизма, лингвистического анализа в этике, аффективно-волевой теории ценности У. Эрбана, Д. Пролла, К. Люиса и др.) рассматривают ценность лишь как явление сознания, видят в ней проявление психологического настроения, субъективного отношения человека к оцениваемым им объектам;
- натуралистические теории ценности (интереса теория, эволюционная этика, космической темологии этика) трактуют ее как выражение естественных потребностей человека или законов природы в целом.

Таким образом, ценностно-смысловые образования личности обеспечивают единство и взаимосвязь её внутреннего и внешнего мира и, тем самым, влияют на образ жизни, на то, как субъект проявляет себя в различных сферах жизни и деятельности. Личность как субъект жизни характеризуется следующими показателями по выделенным параметрам смысловой регуляции жизненного пути: доминированием смысла жизни среди прочих регуляторов несмысловой природы; преимущественной ориентацией на смысловые, а не на каузальные межсобытийные связи (телеологичность психической регуляции жизненного пути); высоким уровнем общей осмысленности жизни; преобладанием в структуре источников смысла жизни общечеловеческих и макросоциальных ценностей; широтой, иерархичностью и структурированностью как индикаторами внутренней структурной организации смысла жизни; высокой активностью в практической реализации смысла жизни; глубокой осознанностью содержания смысла жизни; транспективной

или перспективной локализацией смысла жизни на оси психологического времени; опосредованностью смысла жизни целями, планами и программами.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения. – М.: Наука, 1989
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная пресса, 1995
3. Михалкин Н.В. Генезис, философия и методология науки / Учебное пособие для аспирантов. – М: Издательство МГОУ, 2007

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Зверякова С.В.

аспирантка факультета психологии и социальной работы Вологодского государственного педагогического университета (г.Вологда)

Гуманизация образовательной сферы актуализировала значительное количество вопросов, ряд из которых не имеет готовых ответов. Перед педагогами поставлены задачи осуществления личностно-ориентированного подхода, построения в ходе педагогического процесса субъект-субъектного взаимодействия, поддержки личностного роста ребенка в образовательной работе. В структуре отношений обычно анализируются аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Разработка проблемы педагогического отношения к детям в отечественной психологии осуществлялась А.А. Бодалевым, Н.А.

Березовиным, Я.Л. Коломинским, М.И. Лисиной, Д.В. Ольшанским, А.А. Русалиновой, Э.Б. Сококовой и др.

Продуктивность работы учителя во многом определяется его успешностью в педагогическом общении, а условием успешности общения, по мнению А.А. Бодалева, является развитие такой направленности личности, при которой «другие люди стояли бы не на периферии, а непременно в центре складывающейся у него системы ценностей» [3, с. 10]). Исследователи (Е.П. Ильин, В.А. Кан-Калик и др.) отмечают, что педагогическое общение включает в себя как эмоциональные, так и ценностно-ориентационные компоненты. Значит, общительность как свойство личности можно считать необходимым профессионально личностным качеством педагога и говорить о мотивационной готовности к педагогическому общению, когда центральное место в иерархии ценностей занимает «общение с ребенком на основании глубокого понимания его личности» [3, с. 73].

Проблема личности педагога и специфики его взаимодействия с детьми является традиционной для современной психологии. Начиная с работ Н.Ф. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и, заканчивая исследованиями А.К. Марковой, Л.М. Митиной и многих других, «активно изучаются направленность личности учителя, его профессионально-значимые качества, педагогические способности, профессиональное мышление, воображение, особенности общения, структура деятельности, профессиональная компетентность, стиль руководства и деятельности, тип отношения к детям и т.д.» [4, с. 3]. В.Г. Маралов отмечает, что стиль руководства, типы отношения к детям, общения, индивидуальный стиль педагогической деятельности долгое время исследо-

вались как самостоятельные проблемы – безотносительно к тому, в рамках какой образовательной парадигмы и какой модели взаимодействия они реализуются. В отечественной образовательной системе преобладала именно учебно-дисциплинарная модель. Исходя из результатов исследования учёного и его сотрудников, убедительно доказывается необходимость ее смены на модель личностно-ориентированного образования и педагогического взаимодействия. Этому во многом способствовала и деятельность педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.И. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.). В последующем интеграция науки и практики вылилась в новый подход, получивший название личностно-ориентированного подхода. Разработки Е.В. Бондаревской, В.В. Зайцева, А.Г. Козловой, В.Г. Маралова, В.А. Петровского, В.А. Ситарова и др. утвердили его в качестве приоритетного.

Введение понятия «модель педагогического взаимодействия» потребовало выделения тех логических оснований, на основе которых осуществляется дифференцировка разных моделей, которые отражены в таблице 1 [4, с. 13]. Анализ связей показывает, что они могут быть субъект-объектными, субъект-субъектными и объект-субъектными, а в качестве способа преодоления основного противоречия, которое возникает в процессе взаимодействия, - принуждение или сотрудничество. Именно они определяют своеобразие стиля управления, выделение в качестве таких свойств личности ребенка, на которые следует опираться и которые нужно одновременно формировать, акцентирование внимания либо на деятельность педагога, либо на деятельность ребенка, либо на их совместную деятельность.

Таблица №1

Модели педагогического взаимодействия по В.Г. Маралову

Признаки	Учебно-дисциплинарная модель	Личностно-ориентированная модель	Либерально-попустительская
Субъект деятельности	Педагог	Педагог и ребенок	Ребенок
Способ разрешения противоречия	Принуждение (со стороны педагога)	Сотрудничество	Принуждение (со стороны ребенка)
Стиль руководства	Авторитарный	Демократический	Либеральный
Качества ребенка	Исполнительность	Инициатива и исполнительность	Спонтанная активность
Приоритет деятельности	Преподавание	Преподавание и учение	Учение

Это все позволило ввести новое понятие, а именно понятие «ориентированность» (И.А. Бучилова, Е.Ю. Клепцова, В.Г. Маралов, Р.А. Самофал и другие). Под ориентированностью педагогов на ту или иную модель взаимодействия с детьми авторы понимают осознанное или менее осознанное принятие ее в качестве приоритета своей деятельности. Результаты проведенного исследования показывают, что ориентированность педагога на личностную модель взаимодействия с учащимися дает возможность учителю избежать конфликтов. Он стремится учитывать индивидуальные особенности своих учеников, изучает их интересы, знакомится с родителями. В общении преобладает уважение к личности ученика, желание понять мотивы его поведения. Многие педагоги избегают демократического стиля общения, считая, что это приведет к нарушению дисциплины на уроках. Доброжелательность, справедливость по отношению ко всем школьникам, разумная требовательность педагога способствуют созданию благоприятного климата в классе. В таком случае учитель не меняет своих требований к поведению учащихся, не позволяет оскорблять и унижать сла-

бых, а стремиться помочь всем понять ценность каждого, придерживаясь принципов гуманизма. Наибольшую известность получили взгляды Ш.А. Амонашвили, он выдвинул принципы построения отношения с детьми на гуманных началах: управление обучением и всей жизнью детей с позиций их интересов, постоянное проявление веры в возможности и перспективы развития каждого ребенка, сотрудничество с детьми в процессе обучения, уважение и поддержка достоинства детей, принятие детей такими, какими они являются в реальности.

В настоящее время гуманистические идеи, личностно-ориентированный подход получили широкое распространение в практике работы школ и других общеобразовательных учреждений. В то же время внедрение личностно-ориентированных технологий сталкивается с известными трудностями. Это связано не столько с трудностями овладения ими, сколько с тем, что их освоение вступает в противоречие со сложившимся типом ориентированности. Ориентация педагогов на личностную или дисциплинарную модель взаимодействия с детьми является одной из проблем современной психолого-педагогической науки.

Обобщая результаты проведенного анализа педагогической деятельности, можно заключить, что она предстает как своеобразная деятельность с деятельностью, как деятельность второго порядка, как метадеятельность. Общение во всех его проявлениях длительное время является предметом пристального внимания и детального изучения в различных отраслях психологической науки. В личностно-ориентированном подходе условно можно выделить две стороны: ориентированность педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми; построение обучения и воспитания с максимальной актуализацией механизмов формирования личности учащегося:

мотивации, ценностей, «Я-концепции», субъектного опыта. «Ориентация на личностную модель взаимодействия с детьми не предполагает кардинального пересмотра всей образовательной системы, но она требует от педагога постоянного личностного роста, изменения отношений, как к собственной личности, так и личности учащегося» [4, с. 237].

Список литературы:

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб., 2000.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009.
3. Лечиева М. И. Мотивационно-смысловые аспекты успешности в педагогическом общении: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
4. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.Г. Маралов, И.А. Бучилова, Е.Ю. Клепцова и др. / Под ред. В.Г. Маралова. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
5. Чудновский В. Э. Мир психологии. 2001. № 2.

ВЫБОР ПРОФЕССИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Канаева Н. А.

*аспирантка факультета психологии и социальной работы
Вологодского государственного педагогического университета,
(г. Вологда)*

Вопросы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения молодёжи в последние годы приобрели особую актуальность [2]. В наше время эта проблема осознаётся и на теоретическом, и на практическом уровнях. Её актуальность повышается в связи с интеграцией отечественной и общеевропейской систем образования. Совершенствование системы образования идёт по разным направлениям: изменяются стандарты образования, содержание учебных дисциплин,

принципы и методы обучения. Однако при изменении необходимо учитывать не только формальные педагогические требования к учебному процессу, но и реальные закономерности профессионального развития студента в вузе, законы формирования личности и деятельности, кризисы профессионального становления на этапе обучения [1].

У выпускников школ на первый план выходит проблема планирования как ближайшего будущего, связанного с обучением, так и перспективного – профессионального. При этом особую значимость приобретает собственная позиция старшеклассника как активного субъекта многообразных взаимодействий с миром, повышение успешности обучения в широком смысле, готовность к профессиональному поиску и становлению, определению вектора дальнейшей жизненной самореализации человека [3].

Само слово самоопределение означает активный поиск возможного развития личности, формирование себя как коллективного участника сообщества профессионалов. Это не кратковременное явление, а длительный процесс самопознания и саморазвития, неотъемлемый элемент становления специалиста-профессионала [2]. Формирование личности профессионала осуществляется на основе и через включение индивида в различные формы деятельности, которые составляют совокупность, характерную для каждого вида профессионализации. Также основой для формирования личности профессионала являются качества индивида и свойства личности, которые сложились у человека до начала профессионализации [3].

Самоопределение предполагает не только самореализацию, но и расширение своих изначальных возможностей – самотрансценденцию. Сущность профессионального

самоопределения можно определить как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения [1].

В ранней юности существенно изменяются внутренние условия, опосредующие внешние воздействия на личность. Потребность в самоопределении становится стержневой в личности. Возникает внутренняя тенденция к интеграции уже имеющихся свойств и отношений, поскольку формулирование жизненного плана, оснований выбора требует согласованности и цельности. При творческом подходе к своей жизни сам смысл создаётся человеком заново. Именно в этом случае человек превращается в подлинного субъекта самоопределения, а не просто выступает как проводник каких-то «высших» смыслов.

Целенаправленное изучение проблемы профессионального самоопределения началось в психологии в конце XIX - начале XX века в связи с развитием психотехнического движения, главный тезис которого гласил «на каждом месте должен стоять человек, наиболее для этого пригодный» [2]. Профессиональное самоопределение характеризует сферу самосознания человека, точнее говоря, сферу его профессионального самосознания, которое связано с динамикой самооценочных суждений. Поэтому давая определение данному понятию, Т.В. Кудрявцев и В.Ю. Шенгурова подчёркивают, что «профессионально самоопределение прежде всего – это устойчивое положительное отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности».

Теоретические аспекты проблемы самоопределения анализируются в трудах известных отечественных психологов Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, Е.А.Климова, А.В.Петровского,

С.Л.Рубинштейна, Н.А.Рыбникова и других. Постепенно складывается потребность в изучении роли субъективных факторов в профессиональном самоопределении молодёжи. К их числу относятся и представления о профессии. Управление выбором профессии осуществляется через процесс профессионального самоопределения, который непосредственно обусловлен интересами и склонностями молодого человека, его самооценкой и уровнем притязаний, идеалами и ценностными ориентациями, эмоциональными установками и уровнем развития волевых качеств. Выбор профессии – это сложный процесс, который необходимо совершить на основе предварительной обзорной ориентировки во всём разнообразии профессий. Работа оказывает большое влияние на состояние и самочувствие человека. Психологические исследования показали, что удачно выбранная профессия повышает самоуважение и позитивное представление человека о себе, сокращает частоту физических и психических проблем, связанных со здоровьем.

В настоящее время появляются всё новые и новые профессии. В дополнение к изменяющимся профессиям и изменяющемуся человеку происходит учёт динамики общественных процессов. Сама профессия всё больше начинает рассматриваться как средство для построения своего жизненного успеха, а также средство для нахождения с помощью профессии своего места в данном обществе. Основные понятия, характерные для данного уровня развития профориентации: «профессиональный и жизненный успех», «карьера», «образ жизни». Главная проблема здесь – понять, в каком обществе мы живём, сориентироваться в данном социокультурном пространстве, что в условиях современной России сделать весьма непросто, особенно молодёжи [3].

Знания о мире труда, о своей профессии включают знания не только о трудовых процессах, предметах, орудиях и условиях труда, но и о людях, относящихся к профессиональным общностям. Профессиональное обучение способствует обогащению и формированию более адекватных представлений о профессии и о себе. Становление профессионала – это процесс вхождения человека в профессиональную общность, и в этом смысле также есть основания говорить именно о приобретении к профессии. Выбор профессии, таким образом, есть сложный и длительный процесс, а также один из важных факторов профессионального самоопределения.

Список литературы:

1. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психо-логических исследованиях//Вопросы психологии. – 2008. – № 1.- С.89.
2. Канаева Н.А. Проявление активности личности в профессиональном самоопределении // Актуальные проблемы психологии активности личности: материалы конф., февраль 2010г./ отв.ред. С.Б.Малых. Краснодар, 2010.
3. Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности:

ИННОВАЦИИ – ПУТЬ К ОБНОВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ (культурологический подход)

Литвинова Э.С.

старший преподаватель кафедры дизайна филиала Столичной финансово-гуманитарной академии в г. Волгодонске, соискатель кафедры живописи Кубанского Государственного университета.

Сегодня происходит коренная модернизация общеобразовательной и высшей школы. Инновации в образовании решают не только педагогические, но и социальные проблемы, представляющие особый интерес для общества.

Традиционная система образования, основанная на социо-центристском подходе, ориентировала учащихся на овладение определенными знаниями, умениями и навыками. Качество усвоения знаний определялось преимущественно по конечному результату: что ученик запомнил, воспроизвел, сделал по образцу. Такая парадигма образования практически не учитывала механизма саморазвития личности учащегося. Жизнетворчество, субъектность, креативность и другие личностные качества человека не рассматривались как самоценность.

Образование, осуществляющееся в процессе взаимодействия молодого человека с различными носителями культурного опыта и институтами социализации: семьей, учреждениями образования, средствами массовой коммуникации и информации, этническими традициями, искусством, субкультурой конкретной социальной и возрастной группы, предполагает концентрацию в себе соответствующей культуры введения подрастающего поколения в жизнь конкретного общества.

Очевидно, что система высшего профессионального образования, должна отвечать стремительно меняющейся действительности, обретать соответствующие ей формы и средства получения новых знаний умений и практических навыков. Вместе с тем, создаваемая система станет жизнеспособной, если новаторство в ней будет сочетаться с компонентами постоянства, обеспечивающими живую связь времен.

«Место художественного образования, место искусства в новых государственных образовательных стандартах – это тот факт, который во многом определит состояние культуры в нашей современной жизни, способность школы сохранить в своих учениках все лучшее из того, что было наработано многими поколениями мастеров искусств» [1].

Задача образования состоит в том, чтобы личность в процессе овладения совокупностью систематизированных знаний приобщалась к набору культурных ценностей, доминирующих в конкретном обществе. Результатом образования являются интегрирование полученного объема знаний, умений и навыков с личными качествами индивида и способность самостоятельно использовать свои знания. Образование развивается в рамках культуры, поэтому оно рефлексивирует систему определенной культуры. Образование является средством передачи культуры, в то время как культура создает фон для образовательных учреждений и составляет существенную часть его содержания.

В условиях радикального изменения идеологических воззрений и социальных идеалов именно образование позволяет осуществить адаптацию к новым жизненным условиям, закрепить в общественном сознании и практике новые ориентиры личности и общества.

Литература:

Коробко Ю. В. Школа искусства – фактор стабильности». КГУ.

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МЫШЛЕНИЯ

Попкова А. А.

студентка гуманитарного факультета Вологодского государственного технического университета (г. Вологда)

Мальшев К. Б.

*профессор кафедры психологии и общих гуманитарных дисциплин
Филиала НОУ ВПО «СФГА» (г. Вологда)*

Проанализируем типологию стилей мышления, предложенную А.Ф.Харрисоном и Р.М. Брэмсоном, с точки зрения полно-

ты, упорядоченности и измеримости психологических характеристик. При построении этой типологии нами использовался многомерный типологический подход, в основе которого лежат целостный, системный и базисный подходы, ранее известные в психологии [1].

Перепроверим полноту и упорядоченность множества стилей мышления в типологии А.Ф. Харрисона и Р.М. Брэмсона и рассмотрим реализацию многомерного типологического подхода при построении многомерной типологии стилей мышления. Для выявления полноты данной типологии был выбран эталонный семантический типологический базис: типология профессиональной направленности личности Д. Голланда, которая включает шесть типов личности: артистический, конвенциональный, предприимчивый, интеллектуальный, социальный, реалистический [2].

Использование принципа семантической близости позволяет осуществлять сопоставление множества характеристик объекта или понятия с характеристиками другого множества, являющегося эталонным типологическим семантическим базисом (целостным системно-базисным типологическим конструктом). Сопоставим введенный эталонный личностный профессиональный базис и множество стилей мышления, которые выделили А.Ф. Харрисон и Р.М. Брэмсон (идеалист, синтезатор, прагматик, аналитик, реалист) на основе принципа семантической близости.

В результате сопоставления психологических характеристик выясняется, что во множестве стилей мышления отсутствует элемент, соответствующий конвенциональному типу из личностного профессионального базиса. Это дает нам основание выдвинуть предположение о существовании еще одного нового стиля мышления, названного нами «технологическим»

[2]. На основе полученного результата и многомерного типологического подхода была предложена новая модифицированная методика. К утверждениям методики А.Ф. Харрисона и Р.М. Брэмсона были добавлены еще пять утверждений (это с 26 по 30 утверждения), которые определяют нововведенный стиль «технолога». Утверждения: прагматик (1-5), аналитик (6-10), идеалист (11-15), реалист (16-20), синтезатор (21-25), технолог (26-30). Эта методика затем была валидизирована.

При оценке утверждений используется четырехбалльная шкала: ответы «это неверно», «это не совсем так», «в общем, это верно», «полностью согласен» оцениваются, соответственно, 0, 1, 2, 3 баллами. Выраженность каждого «стиля мышления» определяется следующим образом: низкий уровень – от 0 до 5 баллов, средний уровень – от 6 до 9 баллов, высокий уровень – от 10 до 15 баллов.

Были измерены профили стилей мышления в студенческих группах гуманитарного факультета (ГСКС-21) и факультета промышленного менеджмента (ФПМ-21). При анализе усредненных профилей оказалось, что в группе ГСКС-21 на высоком уровне проявились стили «идеалист», «синтезатор», «прагматик», «реалист», а в группе ФПМ-21 на высоком уровне проявились стили «прагматик», «реалист», «технолог». Стиль «аналитика» в обеих группах был выражен на низком уровне. Полученная информация о стилях мышления может быть полезной для педагогов при организации мыслительной деятельности учащихся в учебно-познавательном процессе образовательного учреждения.

Список литературы:

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно. - СПб.: Экономическая школа.- 1993.- 350с.
2. Малышев К.Б. Системно-психологический анализ деятельности школы. М.: ИПРАН.- 1998.-255 с.

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ

Плаксина Ю.

студентка факультета психологии, педагогики и права Столичной Финансово-гуманитарной академии, (г. Москва)

Вспоминая недавние события, произошедшие в жизни нашего общества и возмущившие умы не только представителей политической элиты, но и рядовых граждан, совершенно очевидным становится тот факт, что на каждом этапе развития требуются какие-то инновационные методы и подходы, распространяющиеся на различные сферы деятельности человека. Не последнее место отводится военной организации. Нужно заметить, что большой интерес проявляется к изучению проблем военнослужащих-участников боевых действий. При этом остаются «в тени» проблемы воинских коллективов, ведущих свою деятельность в условиях мирного времени, когда на первый план выходят совсем другие установки и ценности, несколько иные проблемы адаптации, совместимости и т.п.

Социально-политические и экономические преобразования в обществе, реформирование Вооруженных Сил во многом определяют жизнь и деятельность современной армии. Эти изменения оказывают существенное влияние на моральное состояние военнослужащих, отражаются на их психическом здоровье, влияют на процесс их вхождения в строй и эффективность служебной деятельности. Происходящие перемены в обществе и Вооруженных Силах обусловили и углубили серьезные социально-психологические проблемы, связанные с личностью военнослужащего и его деятельностью в нынешних условиях службы.

В этой ситуации особую актуальность приобретают проблемы психологической адаптации молодых солдат, что в первую очередь связано с их вынужденным перемещением из одной психологической среды в другую. Это придает адаптации данной категории воинов особую остроту, а часто и болезненный, конфликтный характер. Ну, а личностные и общественные издержки от неудавшейся адаптации порою редко осознаются и рассматриваются в качестве психологических причин негативных явлений в армейской среде. Ведь это не только несостоявшийся профессионал. Нередко под угрозу ставится и формирование личности в армейском коллективе.

Если несколько лет назад молодой человек относился к службе в армии, опираясь в основном на моральные ценности (долг перед Родиной, школа жизни, мужества, шаг к мужественной самостоятельности и т.п.), то в настоящее время ситуация диаметрально изменилась. Экономическая направленность государства отразилась и на армии – меньшее значение отводится воспитанию морально-деловых качеств, но повысились требования материальной обеспеченности. Служба в армии рассматривается большинством как неприятная неизбежность, бесполезная трата времени, повинность, которую следует выполнять лишь в силу возможного уголовного преследования за уклонение. Положение усугубляется и социально несправедливым принципом комплектования Вооруженных Сил, согласно которому значительная часть молодежи имеет законодательную возможность получить отсрочку или вообще уклониться от прохождения службы. Отрицательную роль также играет низкий статус военнослужащих, престиж воинской деятельности в системе общественных отношений.

Непосредственно в воинских подразделениях такие нравственные критерии, как дружба, честность, взаимовыручка, долг

и т.д., играют свою роль лишь в неформальных группах, основанных на принципах землячества, национальной принадлежности и т.п. На первый план все больше выступает культ физической силы, «делячества», умения «делать деньги». Менее активные, физически слабые военнослужащие страдают нервно-психической неустойчивостью, характеризуются безразличным отношением к службе. Таким образом, смена ценностных ориентаций и ведущих мотивов, начавшаяся у современных молодых людей еще в подростковом возрасте закономерно переносится и в армейские условия.

Военнослужащие, проходящие военную службу по призыву в общевойсковых (не элитных) подразделениях, все больше ориентируются на четко выраженную прагматическую направленность службы в армии, пытаются внедрить «предпринимательский дух» в армейскую среду. Военнослужащие конформного типа характера в силу неудовлетворенности службой свою главную цель видят в уходе от трудностей путем симуляции различных болезней, употребления спиртных напитков, наркотиков, чтения эротической литературы и т.п.

Целевые установки большинства воинов направлены «на себя», а не «на коллектив» или «профессиональную деятельность». Под воздействием социогенных факторов происходят изменения и в основных психологических свойствах личности военнослужащего. Открытость, дружелюбие, коллективизм очень часто уступают индивидуализму, грубости, жестокости.

На протяжении трех лет нами проводились исследования военнослужащих по призыву и изучались особенности адаптации к новому виду деятельности, взаимосвязи между индивидуальными особенностями личности, такими как: агрессивность, тревожность, конфликтность, направленность

личности и особенности построения межличностных отношений, и показателями совместимости.

В исследовании применялись методики:

- диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда (опросник СПА),
- «Рисунок Несуществующего Животного»,
- интерперсональной диагностики Т. Лири ;
- методика С. Розенцвейга.

Нами было выявлено:

1. возраст военнослужащих составляет от 18 до 23 лет - в исследованиях молодые люди показывают подростковые нормы;
2. 25 % военнослужащих продемонстрировали более высокие показатели нервно-психической устойчивости и адаптационные возможности, чем остальные. Лица этой группы достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, легко и адекватно ориентируются в различных ситуациях, быстро вырабатывают стратегию своего поведения, как правило, они не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.
3. большинство военнослужащих – 56,5 % - имеют средние показатели по адаптивности, соответственно процент конфликтных отношений у них выше, конфликтные отношения выражены с отдельными товарищами в большей степени. Большинство военнослужащих этой группы обладает признаками различных акцентуаций характера, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех деятельности и адаптации во многом зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Вероятны асо-

циальные срывы, проявления агрессивности и конфликтности.

4. возможны единичные, кратковременные нарушения поведения в экстремальных ситуациях при значительных физических и эмоциональных нагрузках у 12,5 % военнослужащих;
5. самые низкие показатели у 6 % военнослужащих свидетельствуют о низкой способности адаптации к условиям воинской среды, что отражается в отдельных поступках. Для военнослужащих этой группы характерен низкий уровень поведенческой регуляции, определенная склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватной самооценки и адекватного восприятия окружающей действительности, вспыльчивость, раздражительность, тревожность, подавленность, отсутствие внимания, нарушение норм поведения, трудности в принятии решения, недовольство собой. В общении с ними необходим постоянный контроль, особенно в ситуациях, способных вызвать у них срывы. Для стимулирования деятельности по сплочению коллектива было бы целесообразным определение служебных задач, требующих вовлечение всех членов коллектива. Успешная деятельность этих военнослужащих в воспитательном процессе может быть достигнута в возложении на них учебных, общественных и других задач, а также применение коллективных воспитательных возможностей группы. Как видно из этих цифр это сравнительно небольшой процент, и поэтому, после помощи психолога данным военнослужащим, возможно избежать явных нарушений дисциплины и правопорядка в данном воинском коллективе, так как от этого показателя зависит деятельность и эффективность всего процесса адаптации.

Призыв в Вооруженные Силы, новизна реальностей, для восприятия которых у молодого человека еще не выработана

реакция приспособления, изменения привычной и хорошо знакомой деятельности - все это создает поистине экстремальные условия. Поэтому процесс адаптации, требующий огромного нервного труда, справедливо считают сложным периодом военной службы. Он во многом зависит как от социально-психологических условий, так и от биологической природы каждого воина. Молодому воину предстоит адаптироваться к жизни в большом коллективе.

Сущность адаптации молодого солдата заключается в перестройке работы функциональных систем организма и личности в соответствии с новыми требованиями, позволяющей ему эффективно овладеть военной профессией. В процессе адаптации происходит перестройка потребностно-мотивационной сферы молодого солдата, комплекса имеющихся у него умений, навыков, привычек, расширения и углубления ориентировочной основы деятельности в соответствии с новыми задачами, целями, перспективами и условиями их реализации.

В основе лежит ломка старых динамических стереотипов и формирование новых, что нередко вызывает у молодых солдат напряженность, отрицательные психические состояния и эмоции, нервно-психическое утомление и т.п.

Процесс адаптации проходит в условиях реальной, конкретной части, где влияние психогенных факторов имеет свой отпечаток, свои особенности. Глубокий и всесторонний анализ реального характера психогенного воздействия конкретной среды позволяет разработать систему мер и методов работы по снижению уровня этого воздействия на психику военнослужащих, в сочетании с анализом и изучением их наиболее остро переживаемых неудовлетворенных потребностей и изысканию

возможностей для их адекватного удовлетворения, или же оказанию помощи в конструктивной переоценке ситуации.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Сотков М. М.

*аспирант факультета психологии и социальной работы Вологодского государственного педагогического университета
(г. Вологда)*

Практически первым отечественным исследователем, который занялся вплотную проблемой выгорания личности, является В.В. Бойко. По его мнению эмоциональное выгорание является результатом жизнедеятельности человека. Этим «выгорание» отличается от различных форм эмоциональной ригидности, у которой органические причины — особенности нервной системы, а также различия в подвижности эмоций и, как следствие, психосоматические нарушения.

«Синдром эмоционального выгорания — синдром физических, эмоциональных и познавательных симптомов, которые испытывает профессионал, неспособный справиться эффективно со стрессом, вызванным ограничениями, касающимися его цели и личной карьеры» (Kovacs, 1980) [3, с. 13]. Синдром эмоционального выгорания определяется как чувство эмоционального и физического истощения вместе с чувством расстройств и неудачи (Maslach, Schaufeli, Marek, 1993) [3, с. 14]. Синдром эмоционального выгорания — глобальное эмоциональное истощение, невозможность сострадать. Эмоциональное выгорание В.В. Бойко определяет как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики)

в ответ на психотравмирующие воздействия. Для него выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения, отчасти функциональный стереотип, позволяющий человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. Таким образом, само по себе выгорание В.В. Бойко считает конструктивным, а дисфункциональными — его следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Тогда же эмоциональное выгорание приводит к профессиональной деформации личности [1].

На основании «преобладающего присутствия творческого начала» классифицировала профессии А.С. Шафранова. «Профессии высшего типа» выделены по признаку «необходимости постоянной внеурочной работы над предметом и собой», тогда как профессии среднего (ремесленного) типа подразумевают работу только над предметом, а профессии низшего типа после обучения не требуют работы ни над собой, ни над предметом. Позднее она добавила в первую группу врачей и психологов. Было установлено, что группа высших профессий «совершенно особая», если обратить внимание на: 1) моменты и условия работы; 2) аппарат, производящий эту работу; 3) значение для производства каждого отдельного работника; 4) роль, которую работа играет в психофизиологической жизни каждого работника.

Первая особенность состоит в том, что работа «всегда новая», ряд моментов совершенно недоступен внешнему наблюдению и учету, а доступные моменты требуют особого психологического анализа: механические элементы подчинены творческому началу (их увеличение свидетельствует или о

чрезвычайной ненормальности условия, или о профнепригодности).

Вторая — в том, что у работников механического труда свойства продукта определяются орудием производства, а здесь — характером и свойствами самого исполнителя, причем, «наличие всех особенностей психологического профиля не делает человека педагогом-творцом», так как еще необходимо и призвание; каждый создает индивидуальную ценность и любое орудие делает выразителем своей индивидуальности.

Третья — в том, что важно путем специальной подготовки развивать до совершенства психические и физиологические способности, ибо в противном случае совершается «насилие над психикой» и как результат «подавленность, измученность, раздражительность».

Четвертая — в том, какие, кроме названных эмоций, могут быть психофизиологическим следствием такой работы: в первую очередь следует отметить переутомление из-за «высокого участия волевого стимула» и постоянной активной работы сознания; переутомление объясняется также большим количеством внеурочной работы и сложностью комплекса рабочих действий; вышеперечисленное усугубляется частой напряженностью в виде «специфических эмоций».

В специальной литературе можно обнаружить массу рекомендаций по «самопомощи» от последствий стресса и выгорания. Рассмотрим некоторые научно обоснованные подходы к преодолению выгорания. Так, например — технология психологической помощи специалистам, переживающим рассматриваемый синдром. В первую очередь рекомендуется выяснить мотивы (причины), приведшие человека в профессию, и личную значимость для него данной работы. Чтобы прояснить эти моменты, можно использовать подвид экзистенциального анали-

за, предложенный Э. Малач-Пайнс (Malach-Pines, 2001) [3, с. 362]. Важно сосредоточиться и на экзистенциальной значимости для сотрудника совершаемой им работы, а также на психоаналитическом подходе к исследованию причин, приведших к выбору данного рода деятельности. По мнению автора, работа с первоначальными дефицитами, восполнению которых служит непосредственная работа психотерапевта, может существенно снизить риск выгорания в профессиональной деятельности работника творческой профессии, связанной с интенсивным общением. Также, например, другой подход — восстановление или создание соответствующего уровня коммуникаций для лиц, подверженных выгоранию (Evans, Villavisanis, 1997) [2]. Психологическая помощь «выгорающим» основывается на предположении о том, что главная причина выгорания — нарушение коммуникативной составляющей межличностных отношений, восстановление которой способствует ослаблению синдрома.

Предлагается несколько этапов восстановления коммуникаций, субъектами которых чаще всего бывают коллеги. Первый этап — это социальная интеракция. Под этим довольно размытым термином понимается простое неструктурированное общение, складывающееся главным образом на пикнике или во время обеда, сама обстановка которого ненавязчиво играет роль айс-брейкера (растопливающего лед, холодность общения). На втором этапе предлагается обмен мнениями в группе: фасилитатор плавно переводит ее в режим более структурированной дискуссии, темой которой чаще всего выступает синдром выгорания и его воздействие на профессиональное общение. К такой работе применимы те же принципы, что и к стандартной Т- группе или группе встреч. Заключительный этап — возврат к неструктурированному общению, во время которого члены группы могут поделиться впечатлениями и завязать социальные контакты.

Групповые занятия проводятся постоянно, и создаваемые или восстанавливаемые навыки социальной коммуникации становятся основой для снижения стрессов и риска выгорания. При разработке профилактических мероприятий важно учитывать особенности профессиональной деятельности и специфических для нее факторов риска, а также возраст, пол и стаж работы в данной области. Поскольку мы рассматриваем синдром эмоционального выгорания в рамках профессиональной деятельности, целесообразным становится проведение специальной «корректирующей сессии супервизии».

Список литературы:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко.- М., 1996.
2. Психология профессионального здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб: Речь, 2006.
3. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопросы психологии. М.- № 6.- 1994. - С. 54 - 67.

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Выпуск 26

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИЙ И СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

*Материалы международной научно-практической конференции
«Модернизация экономики и общества
в России с XXI веке»*

*16 февраля 2012 года
Москва, НОУ ВПО «СФГА»*

Верстка: Д.В. Семенов
Составитель: Юсупов В.З.

Подписано в печать 28.09.2012 г. Заказ № 137.
Формат 60х 90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Arial.
Печ. л. – 7,25. Тираж 300 экз.

НОУ ВПО «СФГА»
109383, г. Москва, ул. Шоссейная, д. 90, стр. 17
тел. (495) 741-56-84
e-mail: info@sfga.ru

ООО «Вариант»
115093, Москва, ул.Б.Серпуховская, д. 44,оф.19
e-mail: a1605@mail.ru

Отпечатано в ООО «Вариант»
115093, Москва, ул.Б.Серпуховская, д. 44,оф.19