Сергиево-Посадская сессия
научной школы профессора В.С.Агапова

Наука, религия и искусство в психологическом познании человека

СЕРГИЕВО-ПОСАДСКАЯ СЕССИЯ
НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ПРОФЕССОРА В.С. АГАПОВА

Наука, религия и искусство в психологическом познании человека

Под редакцией В.С.Агапова, Д.П.Сидоренко и Н.Н.Шенцевой

Сергиев Посад
2014

ББК 88
УДК 159.9

Рецензенты:
В.Г. Зазыкин - доктор психол.наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ
(Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ, г.Москва)
И.В. Лопаткова - доктор психол.наук, профессор
(Сергиево-Посадский гуманитарный институт, г. Сергиев Посад)
Е.Б. Перелыгина - доктор психол.наук, профессор
(Гуманитарный университет, г. Екатеринбург)
Л.В. Темнова - доктор психологических наук, профессор
(Московский государственный университет
им.М.В. Ломоносова, г. Москва)

Редакционная коллегия:
В.С. Агапов, Д.П. Сидоренко,Т.Н. Шайденкова, Н.Н. Шенцева

Наука, религия и искусство в психологическом познании человека. Сборник материалов Сергиево-Посадской сессии научной школы профессора В.С. Агапова / Под ред. В.С. Агапова, Д.П. Сидоренко и Н.Н. Шенцевой. – Сергиев Посад: Издательство - Макеев Игорь Вячеславович, 2014. — 440 с.

ISBN 978-5-600-00411-5

В материалах Сергиево-Посадской сессии научной школы профессора Агапова В.С. «Наука, религия и искусство в психологическом познании человека» (23-25 мая 2014, г.Сергиев Посад), посвященной 700-летию со дня рождения преподобного Сергия Радонежского, публикуются результаты теоретического, эмпирического и практического решения ряда ключевых вопросов, научных, религиозных и художественных способов психологического познания человека в совокупности его духовного, душевного и телесного измерений. Обращается внимание на решение методологических проблем, соотношения науки, религии и искусства в реализации исследовательской программы научной школы профессора В.С.Агапова.

Тематика статей участников научной школа разнообразна, отражает выполнение ими научно-практических разработок и перспективы дальнейших междисциплинарных исследований.

Данные материалы предназначены для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, преподавателей высшей школы и научных работников, занимающихся теоретической, прикладной и практической психологией.

ISBN 978-5-600-00411-5 © Коллектив авторов, 2014

Содержание

Предисловие 8

В.С.Агапов Синтез логического и внелогического в психологическом познании человека 11

Абдурахманов Р.А., Тахтарова-Иванова А.Г. Тренинг командообразования и эффективность совместной деятельности 31

Агапов В.С., Кулешова Л.Н., Саванович В.В. Системно-динамические особенности рефлексивного я менеджеров высшего и среднего звена 38

Азарнов Н.Н., Азарнова А.Н. Классификация ситуаций взаимодействия личностей в производственной деятельности 42

Андропова О.Л. Исследование удовлетворённости образом телесного я при различных сочетаниях биологического пола и гендерной идентичности 45

Артемова Я.В. Корпоративная идентичность как личностное образование 49

Асатурян Е.Г. Психогимнастика в работе с тревожными детьми старшего дошкольного возраста 53

Барбашин Д.Ю. Психологические способы урегулирования военных конфликтов 55

Баранова Н.М. Специфика асоциального поведения подростков 58

Батколина В.В. Тенденции развития дополнительного профессионального образования в России 61

Батурина А.Д. Сущностные признаки самоактуализации в трудах представителей российской психологии 64

Бережная Н.Н. Методы стимулирования поведения в современной начальной школе 68

Берлин Д.А. Развитие коммуникативной компетентнтности менеджеров 71

Божукова Е.М. Дополнительное профессиональное образование взрослых: опыт зарубежных стран 73

Болдин П.В. Психолого-педагогические условия преодоления учебно-профессионального инфантилизма студентов 77

Буслаева Е.Л. К проблеме религиозности человека 81

Былим Т.А. Пищевая зависимость, как вид аддиктивного поведения 84

Варегина О.А. Научный и религиозный подходы к изучению фанатизма личности 88

Васюков Е.М. Задачи и перспективы развития психологии субъектов профессиональной деятельности в таможенных органах 92

Власова Н.В. Психологические особенности профилактики наркомании в подростковой среде 96

Гильмутдинова Р.У. Критерии, показатели и уровни креативной компетентности бакалавров 99

Гильфанова Ж. Развитие памяти у детей младшего дошкольного возраста 103

Головятенко Т.А. Развитие духовно-нравственных отношений будущих педагогов 107

Горелова Л.П. Педагогическое взаимодействие в процессе адаптации дошкольников к условиям детского сада 111

Гутник Е.П. Нравственность, труд и творчество как основные аспекты воспитательной работы 114

Демидова А.Г. Интеллектуальное я подростка 117

Дёмина С.Ю. Взаимодействие педагогического коллектива доу и родителей в процессе семейной социализации воспитанников 120

Долженко А.А. Особенности адаптации младших дошкольников к детскому саду 124

Дорогина О.Ю. Компетентностный подход в стратегии аттестационной деятельности организации 127

Дорошенко О.В. Формирование коммуникативной компетентности у дошкольников 131

Захарьящева В.В. Особенности профессионально значимых качеств будущих инженеров 135

Зотова Г.А. Нравственные ценности и их роль в развитии личности ученика 138

Иванова Г.А. Особенности педагогического творчества воспитателя дошкольников 141

Иванова Е.Е. К вопросу о профессиональной направленности студентов вузов 146

Иванова О.Ю. Особенности мотивов усыновления женщин, берущих на воспитание детей 150

Исмагилова И.И. Психологическая характеристика мотивов трудовой деятельности руководителей организации 153

Казанова Е.В. Совершенствование деятельности классного руководителя 158

Караханян А.С. Творческая деятельность как средство коррекции и социальной адаптации детей с нарушениями в развитии 163

Каширин В.П. Базовые конструкты личности и их функции 166

Киреева А.В. Философско-психологическое понимание интуиции 170

Кожокарь Г.А. Особенности организации дидактических игр с детьми среднего дошкольного возраста 175

Козлова М.А. Личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании младших школьников 178

Колпакова М. Воспитание культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста 181

Крамаренко И.В. Условия профессиональной деятельности организации как группового субъекта труда 184

Кузьмина Е.С. Эмоциональные проявления младших школьников с расстройствами аутистического спектра 187

Кулешова Л.Н. Этапы становления отечественной психологии воспитания 191

Курочкина Н.И. Трудовое воспитание подростков как основа подготовки их к самостоятельной жизни 195

Курская Е.А. Психологические особенности мотивационной сферы сотрудников 200

Лагода Е.Ю. Проблема диагностики символов архетипов личности и их проработка в процессе психологического консультирования 203

Лебедева С.А. Понятие самоотношения в системе понятий «Я-концепция», «самосознание», «самооценка»: анализ существующих подходов и определение в современной психологии 207

Лифшиц М.В. Понимание идеалов в отечественной психологии 211

Луканова Л.П. Реализация субъектно-деятельностной концепции С.Л.Рубинштейна в современных психолого-педагогических исследованиях ... 216

Лялина С.А. Социально-педагогические условия работы с детьми «группы риска» в школе искусств «Вдохновение» 219

Малиновская В.В. Особенности психического развития детей первого года жизни 221

Маркина Н.Ю., Бойко П.А. Принципы разработки модели развития специалиста высшей школы 224

Мишина Е.И. Специфика проявления личностной рефлексии будущих специалистов 228

Мишина М.М. Специфические характеристики феномена проявления интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде 239

Мороз Т.С. Влияние глубинных личностных сценариев на карьерную успешность /неуспешность мужчин и женщин 247

Найдёнкин С.М. Роль категории «личность» в философии образования 253

Небытова Л.А. Христианство, спорт, личность: сквозь призму современных представлений 258

Оболонский Ю.В. Психологическая модель личности 265

Одинцов А.А., Одинцова О.В., Солонкина Н.В. Светская корпоративная культура 270

Олесик Л.А. Теоретические предпосылки исследования профилактики девиантного поведения военнослужащих 274

Пазухина С.В. Возрастно-психологические особенности младших школьников как личностный фактор, способствующий возникновению экстремальных ситуаций 277

Пантюшина О.И. Имидж педагога как компонент внутреннего имиджа образовательной организации 281

Пешкова Н.А. Роль духовности в развитии личности 286

Плугина М.И. Роль педагогической школы в формировании профессиональной компетентности преподавателей вузов 291

Попов А.Д., Рахмедов С.С. Правовые предпосылки регулирования воспитания в допетровскую эпоху 295

Попова О.Ф. Экзистенциальный анализ категории свободы воли у лиц с пищевой зависимостью 300

Резникова О.А. Нравственное воспитание младших школьников во внеурочной деятельности 306

Рзаева Э.Н. Психологические качества менеджера 310

Рыбаков Е. А. Структура Я - концепции в социально-психологических исследованиях 314

Саванович В.В. Структурно-функциональные особенности рефлексивного Я современного менеджера 319

Секач М.Ф. Квантовая психология 323

Селюч М.Г. Влияние смысло жизненных ориентаций руководителя на развитие творческого Я 326

Сидоренко Д.П. Анализ формирования духовно-нравственных ценностей у детей школьного возраста 344

Симонова С.Г. Интернет-зависимость у подростков 349

Скокина Э.Л. Духовно-нравственная культура педагога 352

Смарышева В.А. Я-концепция личности с разными стилями любви 355

Смирнова О.Б. Результаты эмпирического исследования связи компонентов жизнестойкости с защитными механизмами и стратегиями совладающего поведения 359

Смирнова И.Е. Влияние психологического климата на профессиональное выгорание 364

Солонович Е.Г. Основные подходы к исследованию волевого я личности 368

Сытько Т.И. Типы родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации 372

Танцюра С.Ю Этапы работы по формированию речи детей с ранним детским аутизмом. 377

Терновая С. В. Воздействие художественной литературы на умственное и эстетического развития ребенка 381

Толоконникова Л.Ю. Эмоциональная устойчивость в профессиональной деятельности менеджеров торговых организаций 385

Фатеева К.Н. Особенности Я-концепции подростков с задержкой психического развития 388

Федоркина А.П. К вопросу о методологии исследования масс и толп в современном мире 390

Фельдман И.Л. Анализ базовых убеждений и уровня субъективного благополучия студентов-медиков 394

Фетисова С.Ф. Создание эмоционально - благоприятной атмосферы в группе в период адаптации к ДОУ 399

Хаидов С.К. Исследования проблем личностно-профессионального развития муниципальных служащих в отечественной психологии 403

Хачатурова Э.В. Использование арттерапевтических техник в клинической психологии 408

Хрыкина М.Н. Формирование навыка работы с информацией у девочек в условиях детского дома 412

Черникова Н.В. Изучение личности в психологии: традиции и инновации 416

Чернышова В.Н. Актуальные вопросы духовно-нравственного воспитания детей и подростков 420

Шайденкова Т.Н. Теоретическое обоснование системы методов и методик эмпирического исследования профессионального самопознания будущего педагога 423

Шенцева Н.Н. Творчество как метод обучения психологов 427

Юдина Е.И. Организация процесса творческого саморазвития личности школьника средствами учебной литературы нового поколения 432

Предисловие

С одной логикой нельзя
через натуру перескочить!
Логика предугадает
три случая, а их
миллион.
Ф.М.Достоевский

В настоящее время человечество переживает «переломную ситуацию глобального и парадигмального кризиса», поиска «глубинных смыслов человеческого бытия и его ценностей»[1]. В.С. Степин и В.И.Толстых показывают, что ценностный кризис, или кризис «оснований» нашего бытия, поставил «вопрос о сохранении не только природы, но и судьбы сложившихся социальных отношений человечества, очевидная несправедливость и безысходность которых породила – впервые в истории человечества! – *проблему самовыживания»*[2].

Преодоление ценностного кризиса требует решения в психологической науке «сложных проблем, связанных с усилением дифференциации и разнородности знания, выявлением сущности и природы общечеловеческих смыслов, идеалов, социальных, гуманистических и духовных ценностей, необходимостью упорядоченной организации междисциплинарных исследований, синтезом психологического знания для множества существующих парадигм, их соответствием доминирующим в настоящее время концептуальным представлениям постнеклассической науки» (Ю.Я.Голиков, 2014, с.21).

Здесь важно отметить мысль В.Б.Раушебаха то «*человечеству нужно целостное мировоззрение, в фундаменте которого лежит как научная картина мира, так и ненаучное, внелогическое мышление, образное восприятие его*».

Актуальность разработки теоретических проблем способствовала проведению 23-25 мая 2014г. в г. Сергиевом Посаде сессии научной школы профессора В.С.Агапова «Наука, религия и искусство в психологическом познании человека», посвященной 700-летию со дня рождения преподобного Сергия Радонежского.

Величайший подвижник земли русской преподобный Сергий Радонежский посвятил свою жизнь нравственному воспитанию народа и утверждению духовных ценностей. Святитель Лука (В.Ф. Войно- Ясенецкий) отмечает, что «примером своей жизни, высотой своего духа преподобный Сергий поднял упавший

1 Степин В.С., Толстых В.И. Поиск новых ценностей и стратегия развития // Россия в глобалиширующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты. – М.: Наука, 2007. – С.14.

2 Там же…С.19.

дух своего народа, пробудил в нем доверие к себе, к своим силам, вдохнул веру в свое будущее. Преподобный Сергий своей святой жизнью дал возможность почувствовать русскому народу, что в нем еще не все доброе погасло и замерло.

Своим появлением среди соотечественников, сидевших во тьме, открыл им глаза на самих себя, помог заглянуть в собственный внутренний мрак и разглядеть там еще тлевшие искры того же огня, которым горел озарявший их светоч.

Русские люди XIV века признали это действие Сергия Радонежского чудом, потому что оживить и привести в движение нравственное чувство народа, поднять его дух выше его привычного уровня – такое проявление духовного влияния всегда признавалось чудесным, творческим актом, таково оно и есть по своему существу и происхождению, потому что его источник – вера. <…>

Так духовное влияние преподобного Сергия пережило его земное бытие и перелилось в его имя, которое из исторического воспоминания сделалось вечно деятельным, нравственным двигателем и вошло в состав духовного богатства народа»[3].

Сергиево-Посадская сессия научной школы доктора психологических наук, профессора В.С.Агапова решала следующие задачи:

- осмысление научных, религиозных и искусствоведческих аспектов развития современной психологической науки;
- рассмотрение теоретико-методологических проблем соотношения науки, религии и искусства в психологическом познании современного человека;
- детализация научных, религиозных и художественных способов познания психологии человека;
- преодоление внутринаучных трудностей психологической науки в связи с разноообщенностью разных научных школ и направлений;
- обсуждение результатов научно-исследовательской деятельности за прошедший период в выполнении научно-исследовательской программы «Развитие концепции Я и самости субъекта в динамике социально-экономических преобразований России».

В материалах Сергиево-Посадской сессии научной школы профессора В.С.Агапова публикуются результаты теоретического, эмпирического и практического решения ряда ключевых вопросов научного, религиозного и художественного способов психологического познания современного человека в совокупности его духовного, душевного и телесного измерений.

Тематика статей участников научной школа разнообразна, отражает выполнение ими научно-практических разработок и перспективы дальнейших междисциплинарных исследований.

Особую благодарность выражаем к.пед.н., доценту Головятенко Т.А., д.псх.н., профессору Кулешовой Л.Н., доценту, к.филос.н. Найдёнкину С.М., д.экон.н.,

3 *Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). Наука и религия. – Ростов-на-Дону, 2001. – С.108-109*

профессору Одинцову А.А., д.псх.н., доценту Пазухиной С.В., д.псх.н., профессору Плугиной М.И., д.псх.н., профессору Селюч М.Г., д.псх.н., профессору Секачу М.Ф., д.филос.н., профессору Федоркиной А.П., Лукановой Л.П. за поддержку и участие в работе сессии научной школы.

Участники Сергиево-Посадской научной школы профессора В.С.Агапова выражают сердечную благодарность ректору НОУ ВПО «СПГИ» д.ф.н., профессору Н.Е.Толстой, кандидату психологических наук, доценту Н.Н.Шенцевой, Д.П.Сидоренко и Е.А.Гостеву за организацию работы научной сессии. Оргкомитет Сергиево-Посадской сессии научной школы профессора В.С.Агапова благодарит всех ее участников за активное и живое обсуждение намеченных перспектив системных психологических исследований современного человека и общества.

В.С.Агапов[1]

Синтез логического и внелогического в психологическом познании человека

Преодолевая «*эпоху суетливого мелкотемья*» (З.Прилепин), мы обращается к вопросам соотнесенности науки, религии и искусства в психологическом познании человека. Обсуждение данных вопросов необходимо, прежде всего, в трех взаимосвязанных аспектах.

Первый из них – перспективы и направления развития самого научного гуманитарного знания в различных школах. *Второй* аспект связан с решением общенаучных, мировоззренческих и нравственных проблем самовыживания человечества в условиях глобального ценностного кризиса. И, наконец, *третий* аспект – синтез логического (наука) и внелогического (религия, искусство) в психологическом познании человека и поиске «глубинных смыслов человеческого бытия» в истине, добре и красоте.

А.Г.Бермус [16, с.38-39] выделяет три основных вызова, сопровождающих процессы формирования и функционирования современных научных школ.

1. *Вызов научного и методологического плюрализма.* У специалистов формируется глобальная научно-образовательная идентичность, противостоящая традиционным представлениям о принадлежности определенной научной школе.
2. *Вызов научной коммуникации.* Вполне естественно, что научная школа в определенном смысле действует как фильтр, обеспечивающий соблюдение принятых в этом научном сообществе принципов научности. Очевидно, что при лавинообразном нарастании количества научной информации, неизбежности международных контактов, ценность «идеологической чистоты» развиваемых внутри научной школы идей постепенно утрачивается.
3. *Вызов научной инфраструктуры.* Наука второй половины XX и начала XXI веков перестает функционировать как самостоятельная социальная структура и, во все большей степени оказывается включенной в достаточно сложные гуманитарные агломерации. Соответственно, установка на полу-

1 доктор психологических наук профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, профессор кафедры практической психологии Российского нового университета (г.Москва).E-mail: agapov.vs@mail.ru

чение объективного научного знания сменяется установкой на обслуживание тех или иных потребностей в рамках этих институтов (транснациональный бизнес, государственное и муниципальное управление, телекоммуникационная среда), что отражается на всем строе научной деятельности. Естественно, что в этих условиях возникновение и развитие научных школ, как относительно автономных культурных образований, ориентированных на ценности познания, оказывается весьма затруднительным. Согласно В.О.Пелевину [65, с. 138] «удар чужой культуры, несомненно, сам по себе был актом войны – это почувствовали все».

Итак, «*неизбежность научного диалога определяется самой природой научного знания…Специфика же гуманитарного познания заключается, как раз в том, что субъект и объект познании слиты воедино, что и обусловливает невозможность единой универсальной логики познания всего возникающего в этом переплетении многообразия. Одновременно в условиях многообразия точек зрения и подходов оказывается возможным более полное понимание изучаемой реальности*», - пишет А.Г.Бурмус [16, с.40].

Наука осуществляет поиск истины «с целью делать выводы относительно будущего». «*И прогресс науки заключается в том, что как только обнаруживается новое наблюдение, новый факт, к которому имеющиеся законы неприложимы, так сейчас же в эти имеющиеся законы вводится изменение, необходимое и достаточное для объяснения факта*» - пишет П.К. Энгельмейер [111, с.52].

Далее он высказывает свою позицию о том, что «*понятие или суждение лишь постольку истинно, поскольку согласуется с фактами. Таким образом, на вопрос, что есть истина, приходится ответить так: истина в науке есть условное выражение того, что данное понятие или суждение согласуется с известными нам в данное время фактами*» [111, с.57].

Обратим внимание на представления святителя Луки (В.Ф.Войно-Ясенецкого. «*Наука включает достигнутые знания, то есть еще не все, а только те, которые пока достигнуты. Научная деятельность движется, она есть процесс «созидания истины путем опыта и умозрения». Этот процесс в науке есть нечто динамическое, становящееся: оно проходит через вопросы, искания, сомнения, предположения, которые потом могут оказаться и ложными. И только знания, то есть подлинные отражения действительности, - составляют установленное, статическое содержание науки, знания, то есть доказанные, общеобязательные, общепризнанные, объективные суждения, оправданные и логически, и эмпирически, и умозрением, и опытом*» [76, с.35].

Итак, по мысли святителя Луки (В.Ф. Войно-Ясенецкого) [76, с.34], наука это стройное упорядоченное сочетание знаний. «*Оно достигается классификацией, то есть распределением однородных данных по группам и обобщениям – то есть установлением тех общих формул и законов, которым подчиняется природа*».

При этом святитель Лука (В.Ф.Войно-Ясенецкий) [76, с.36] констатирует, что «*знание больше, чем наука. Оно достигается и теми высшими способностями,*

которыми не располагает наука. Это, прежде всего, интуиция, то есть непосредственное чутье истины, которое угадывает, прозревает ее, пророчески предвидит там, куда не достигает научный способ познания».

Б.В.Раушенбах [68, с.110], выделяя точные науки и науки о человеке и, связывая их с разными типами мышления, дает очень четкие их различия. *«Их сильная сторона в том, - пишет он относительно точных наук (математики, физики), - что они очень глубоко проникают в соответствующие предметные области; их слабая сторона заключается в том, что они в конце концов основываются на моделях. Естествоиспытатель изначально представляет себе какую-то модель, которую можно математически или экспериментально изучить, но модели эти, не обязательно соответствуют всей реальности…Если мы изучаем природу человека с точки зрения, так называемых «точных» наук, то предварительно строим физическую, математическую модель и изучаем ее с помощью явления, теряя, конечно, в полноте знания. Но такое знание не может дать полное представление о природе, мире, человеке, и мы «испытываем недостаток образного, поэтического мировосприятия, которое тоже по-своему представляет мир».*

А.Г.Бермус [16, с.11] отмечает общие черты и характеристики современного гуманитарного знания. В их числе:

1. *Ценностно-смысловая основа.* Гуманитарное знание не может быть до конца объективировано, отчуждено от человека; напротив, оно укоренено в его жизни и смерти; это всегда «зачем-знания», «почему-знания», «откуда-знания», «для кого-знания» и др. (Е.Н.Трубецкой, Н.Н.Трубников, С.Л.Франк, В.Франкл, Э.Фромм).
2. *Текстуальность и дискурсивность.* Иначе говоря, гуманитарное знание актуально или потенциально присутствует в форме письменной или устной речи; оно немыслимо без опоры на речь или, по крайней мере, без возможности речевого представления (М.М.Бахтин, П.Бурдье, Э.Кассирер).
3. *Динамичность и структурность.* В гуманитарном знании нет единого, «абсолютного» центра; статус различных форм гуманитарного знания (науки, философии, методологии, жизненной практики, опыта, игры, сознания, веры) изменяется в зависимости от ситуации и участвующих в ней субъектов (М.М.Бахтин, В.С.Библер, А.Г.Здравомыслов, К.Леви-Стросс, М.Мид).
4. *Ре-конструктивность.* Гуманитарное знание никогда не является изображением, но всегда – преобразованием реальности, в связи с чем любое обращение к гуманитарному знанию – есть момент его изменения. В конечном счете, абсолютным условием гуманитарности является представление о соразмерности пишущего и читающего, говорящего и слушающего, возможность взаимной трансформации их ролей и функций (В.А.Конев, Ю.М.Лотман, М.К.Мамардашвили).

5. *Субъектность и рефлексивность.* Гуманитарное знание предполагает не только осмысленность, но и оборачиваемость знания, иначе говоря, гуманитарное знание представляет не только объект, но и субъект познания. В этой связи можно говорить, что гуманитарное знание функционирует в специфическом пространстве, в котором происходит постоянное оборачивание человеческого бытия (К.А.Абульханова, В.В.Розанов, В.С.Стёпин, М.Хайдеггер).
6. *Соразмерность гуманитарного знания человеку.* Особую роль в установлении этого соотношения сыграла «философия жизни» XXI – первой половины XX веков. Начиная с этого времени, в европейской традиции утверждается проблема жизненных оснований сознания и культуры (А.Баргсон, Ф.Ницше, О.Шпенглер, Г.Маркузе), в последние десятилетия все большее значение приобретает анализ «телестности» как источника человеческих представлений (З.Фрейд, В.Райх, В. Подорога).
7. *Бесконечность гуманитарного знания.* Феномен бесконечности реализуется двояко: и как внешняя бесконечность (ни одна форма гуманитарного знания не является законченной и завершенной), и как внутренняя бесконечность – существующее знание может быть ре-интерпретировано, рассмотрено в другом значении и смысле (Г.Гадамер, Э.Кассирер, М.Шелер).

Наука обладает внутренней логикой своего развития, включающей процесс смены идей, принципов, теорий, понятий, методов исследовании и сохраняется все ценное, что было накоплено ранее. На каждом этапе развития психологическая наука использует достижения предшествующих эпох и по своему содержанию является их продолжением. Поэтому развитие психологической науки зависит не только от достигнутого уровня развития социально-экономических условий, но и от накопленного ранее фактического материала, теории, гипотез, законов, научных понятий и представлений.

Здесь надо отметить следующее. « В последние десятилетия особую популярность приобрели идеи «археологии знания», как своеобразной системе методологических процедур, позволяющих, по аналогии с археологическим исследованием, в прямом смысле слова разыскивать и восстанавливать способы человеческого мышления в разные эпохи (Г.Башляр, М.Фуко). В рамках этого подхода классификация гуманитарных представлений осуществляется на основе базовых эпистем, понимаемых как модели связей между словами (значениями) и вещами (объектами)», - пишет А.Г.Бермус [16, с.14].

По мнению М.Фуко [Цит.по 16, с.15-17], в новоевропейской культуре существуют четыре несводимые друг другу эпистемы.

1. *В классической формации* слова подобны вещам, предметы видимого мира подобны предметам идеального мира, в соответствии с чем общее направление образования – восхождение, а универсальный критерий истинности познания – мастерство. В рамках этой же эпистемы, познание гуманитарное и познание естественнонаучное не разделены, но господствует онто-

логическая идея Космоса, понимаемого как вместилище всех значений, понятий, смыслов…Соответственно, единственной достойной целью познания является познание Блага по всех его аспектах: отсюда же расцвет не только богословского знания, но и философии, логики, изящный искусств и др.

2. *В новоевропейской формации* слова начинают обозначать вещи, не будучи их прямыми аналогами. Отсюда же возникает глубинный раскол в гуманитарных (познание словесной реальности) и естественнонаучных (познание вещной реальности) науках, причем направленность познания теперь иная: познанным считается то, что обретает свое внешнее, словесное значение, то есть приобретает статус понятия. В этих условиях особую роль приобретает знание сходств и различий между вещами и наиболее ярка форма их представлений – классификация. Именно для этой эпохи характерен поиск универсальных классификаций как в сфере естественнонаучного познания (классификации видов животных по Ламарку или Линнею), так и в сфере педагогики (создание универсальных систем, методов, принципов, правил обучения – А.Дистервег). В общем, целью познания является уже не абстрактное Благо, но – освобождение человека от существующих зависимостей: от прошлого (освобождение от предрассудков), от неразумной природы (идея научного познания окружающего мира), от непредсказуемого будущего (реализации идей Прогресса).
3. *В рамках модернистской формации* слова оказываются связанны с вещами непосредственно, но – через специфических посредников: мышление, деятельность, социум, культуру и др. При этом слова перестают мыслиться в качестве отражений идеальной сущности, но становятся своеобразной концептуальной сетью, набрасываемой на человеческую практику. Соответственно, меняется и основное направление познания – от выявления и построения классификаций идеальных представлений к установлению практико-ориентированных стратегий и технологий овладения человеческой практикой, представлениями, опытом и др. Критерий истинности познания меняется на критерий целесообразности и практической полезности, что открывает целую эру прикладных исследований, как в естественных науках (технологии), так и в гуманитарной сфере (психотехники, методики, модели)…одновременно именно в модернистскую эпоху создается все многообразие общественных институтов, позволяющих не только удерживать, но и производить в массовом масштабе гуманитарное знание (кино, театры, библиотеки, публичная пресса, средства массовой коммуникации, общественные организации).
4. *В постмодернистской перспективе* происходит еще одна трансформация отношений между словами и вещами: слова начинают соотноситься не с вещами, но с другими словами, знаки – с другими знаками; то есть возникают своеобразные семантические сети, располагающиеся над и вне

объектов и напрямую соотносящиеся с человеческим бытием. Последствия этой трансформации значительны и разнообразны: знание перестает свидетельствовать об истине, но оно начинает свидетельствовать - о субъекте. Соответственно, вектор познания сдвигается с открытия новых горизонтов в сторону реконструкции уже существующих систем и представлений, с познания – на самопознание, с истины – на представление…В онтологическом плане этот переход означает переход от идеологического единства (монизма) к плюрализму, понимаемому как бесконечное, и все возрастающее многообразие представлений, идей, концепций во всех сферах.

Ю.Я.Голиков [28, с.19] считает, что «*в центре исследований основных научных направлений сегодня находятся мировоззренческие и социокультурные проблемы выбора путей развития науки и общества, изменения фундаментальных оснований культуры, преодоления потенциальных опасностей новых технологий, экологических, политических и экономических кризисов в условиях глобализации и перехода к постиндустриальному обществу*».

В современной психологии происходят изменения, связанные с переходом к VI – технологическому укладу (биотехнологии, проектирование социальных объектов, робототехника, высокие гуманитарные технологии, проектирование будущего и управление им, новая медицина и природопользование, вложения в человека), с поиском интеграции с физикой [29; 42; 56], с зарождением постнеклассической науки [55; 86; 88; 113].

На текущем этапе развития психологии, как отмечает А.Л.Журавлев [88, с.17], приоритетными становятся междисциплинарные исследования, вследствие того, что «сама проблема психического изначально является междисциплинарной. В ее исследовании у психологической науки нет и не может быть монополии: феномен психики по своей объективной природе предполагает междисциплинарность его изучения».

Религия есть «*непосредственное, специфическое переживание, дающее общение с Богом, - есть молитва. Конечно, молитва, как мистическое устремление, как полет духа, как духовный экстаз, как вера в чувство*» [30, с.37]. По мнению Р.М.Грановской [30, с. 336-337], *религиозная вера предполагает следующие основные свойства: полагать свое сердце на Бога, доверять, почитать, любить, ободрять и стремиться к нравственности…В основе потребности веры – врожденное стремление человека к самораспространению (самотрансценденции) за пределы своих возможностей и достоверного знания*».

«*Веру я считаю психической способностью человека, которая более всех других отличает его от животных*», - замечает Н.И.Пирогов [Цит. по 76, с.64].

П.А.Флоренский [Цит. по 30, с.339] определяет религиозную веру как «*систему таких действий и переживаний, которые обеспечивают душе спасение, то есть такое равновесие душевной жизни, которое спасает от нас, спасает наш внутренний мир от таящегося в нам хаоса и, водворяя мир в душе, умиро-*

творяет и целое общество, и всю природу».

«Высшим же проявлением души человеческой является вера в Бога. Это ее крылья, на которых она поднимается над землей, проникает своим духовным взором в Небо духовное, в мир невидимый. И насущная потребность души – исполнение заповедей Божиих», - пишет митрополит Крутицкий и Коломенский Николай (Ярушевич) [67, с.24].

Преподобный Силуан Афонский [67, с.16] утверждает, что *«для души нужен Господь и благодать Святого Духа, без которой душа мертва. Как солнце греет и живит полевые цветы, и они влекутся к нему, так душа, любящая Бога, влечется к Нему и блаженствует в Нем, и от многой радости хочет, чтобы все люди также блаженствовали».*

Святитель Лука (В.Ф.Войно-Ясенецкий) пишет, что «религия есть отношение к Абсолютному, к Тому, Кого мы называем Богом. Так как это отношение есть у всякого – даже атеиста, то и принято говорить, что у всякого есть своя религия. Но, принимаемая в таком виде, в широком смысле, религия может быть и правильной и неправильной, истинной и ложной, нравственной и ненравственной – в зависимости от того, что мы разумеем под абсолютной, высшей и последней ценностью мира и как к ней относимся – во что веруем и как веруем, что принимаем и что отвергаем» [76, с.37]. Здесь важно мнение архимандрита Тихона (Шевкунова) [12, с.467] *«…я прочно усвоил: нельзя одновременно служить Богу и Мамоне. Что правда, то правда. Если же не пытаться это смешивать, то Господь Сам «пошлет» все необходимое в нужное время.*

П.К.Энгельмейер [111, с.70] выделяет две важнейшие функции религии. Первая – индивидуальная, благодаря которой *«все печали жизни обращаются в ноль».* Вторая функция – социальная, состоит она в том, что религия *«должна побуждать человека делать добро».* При этом *«добро именно «познается», т.е. оно существует только в сознании человека».*

Следует подчеркнуть, что *«добро познается только со стороны дающего, и его нет со стороны берущего. Добро есть польза для другого человека. И, если эта польза сопряжена с пользой для себя, то от этого добро делается еще добрее»* [111, с.71].

По мнению лауреата Нобелевской премии Р.Фейнмана [94, с.319-320], «религия имеет много аспектов; она отвечает на множество вопросов. Прежде всего, она отвечает на вопросы о сути вещей, откуда они вытекают, что такое человек, что такое Бог – характеристики Бога и т.п. Позвольте мне обратиться к метафизическому аспекту религии. Он говорит нам о другой стороне – о нашем поведении…Я имею в виду наше поведение вообще, поведение в жизни, моральную сторону поведения. Этот аспект дает ответы на моральные вопросы; он определяет моральные и этические заповеди…Это не просто вопрос совестливости человека; это также поддержка его духа для совершения правильных действий. Религия обязательно должна давать силу, утешение и вдохновение для соблюдения моральных заповедей. Это вдохновляющая сторона религии.

Она не только воодушевляет для морального послушания – она служит вдохновляющим началом для искусства и живописи, она побуждает к высоким мыслям и действиям».

Представляет интерес следующее высказывание митрополита Крутицкого и Коломенского Николая (Ярушевича) [67, с.23]. «Жажда души – это жажда нашей мысли расширить свои знания. Не ограничивать их лишь познанием видимого. А иметь возможность проникнуть в сферы невидимого мира – мира духовного, и это жажда внутреннего благодатного мира, внутреннего покоя, счастья, которое бы не нарушались, несмотря на окружающие каждого из нас невзгоды, скорби, бедствия…Это жажда свободы духа, чтобы никакие греховные пути не препятствовали бы ей проявить себя в любом виде доброделания.

Душа жаждет уяснить, в чем смысл нашей жизни и почему жизнь так коротка, а человеку хочется много сделать и совсем не хочется уходить из этой жизни.

Душа жаждет уничтожить все колебания, сомнения, недоумения… Чтобы по вере своей мы могли проникнуть в духовный невидимый мир и, познав его, стараться жить здесь свято. Утоляется жажда души только благодатью Божьей. Когда мы любуемся красотами природы, мы при этом испытываем наслаждение не только от зрительного ощущения, но при этом душа наша видит величие Творца. В эти минуты наша душа встречается с Христом».

Искусство преследует своей целью создание Красоты, «доставлять нам эстетическое наслаждение». П.К.Энгельмейер [111, с.26-27] отмечает, что «художник создает замысел, состоящий из образов, звуков, мыслей, чувств, и желает его выразить и сообщить другим. Он его выражает в образах, красках, формах, движениях, словах, тонах и так далее. Нельзя отличать образ от его выражения: само это сочетание красок и слов - есть замысел художника…Художник творит «бессознательно», а иногда даже наперекор своему намерению». Итак, по мысли П.К.Энгельмейера [111, с.32] «художественное творчество…наскучит, и в этом его функция сходится с функцией Науки…искусство иллюстрирует науку, когда художник передает другим свое настроение, свои мысли и чувства».

И.Ромаре [69, с.111] высказывает мнение, что «искусство играет словами, образами, звуками, вещами – приводя нас к символическому пониманию мира, символической взаимосвязи с миром. Искусство – один из доступных нам способов осознания реальности – внешней и внутренней».

По мнению А.Тарковского [Цит. по: 69, с.111] «художественное открытие каждый раз происходит как новый и уникальный образ мира. Оно появляется как откровение, как мгновенное, страстное желание интуитивно, одним махом охватить все законы этого мира – его красоту и уродство, его сострадание и жестокость, его бесконечность и его ограниченность. Образ удерживает осознание бесконечности: вечного в конечном, духовного в вещественном, безграничного – в форме».

Р.Мэй [58, с.284-285] считает, что «искусство состоит в открытии и выражении нового способа видения природы и жизни. Художник «учит человечество

видеть» (А.Адлер), но он учит еще и «созидать новые формы», показывает новые варианты восприятия мир и других людей и новые способы, которые были не известны до того, как он их увидел и указал на них».

Б.М.Теплов заметил, что «художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых нет может обойтись научная психология в новых путях, открывающихся сейчас перед ней» [89, с.306]. В связи с этим, Б.С.Братусь [17, с.55] конкретизирует: « Развернутые и яркие описания эволюции человеческой души, истории ее возвышений и деградации, удивительных побед духа и его же постыдных поражений, рассмотрение путей, ведущих к подвигу и подвижничеству и путей, приводящих к падению и прозябанию, показ внутренней логики и цели внешних событий, толкающих человека на преступление и предательство или, напротив, к раскаянию, самоотречению и жертве, описание дум и смятения человека перед казнью или самоубийством, описание радости и просветления при неожиданном избавлении от гибели, раскрытие многообразия любовных перипетий и семейных тайн, отношения между детьми и родителями, начальниками и подчиненными, учителями и учениками – все это и многое другое, что наполняет человеческую жизнь от рождения до смерти, вдумчивый психолог…найдет в художественной литературе».

Итак, «литература художественно осваивает, изучает не закономерности психики и сознания человека, а его общественное, в широком смысле слова, бытие, закономерности жизни человека как существа не биологического, а общественного. Поэтому и внутренний мир человека, его стремления, чувства, размышления изображаются в литературе не как самоцель, а для того, чтобы создать художественно убедительный образ личности, ее идейно-нравственной сути», – подчеркивает А.Б.Есин [37, с.19].

Как видим, художественная литература, с помощью специфических средств изображает внутренний мир человека и обладает важнейшим инструментом познания человека – психологизмом. «Под психологизмом в литературе, - пишет А.Б.Есин [37, с.12], - мы будем понимать не особенности построения характеров в том или ином произведении одним и наличием в нем психологической достоверности, а художественное изображение внутреннего мира персонажа, т.е. их мыслей, переживаний, желаний».

В работе В.Кирпотина [44, с.64 - 65] утверждается, что «психологизм – особый художественный метод проникновения в объективную суть противоречивого людского коллектива, в самую сердцевину тревоживших писателя общественных отношений и особый художественный метод из воспроизведения и искусстве слова».

Согласно А.Б.Есину [37, с.19] «психологизм – это определенная художественная форма, за которой стоит и в которой выражается художественный смысл идейно-эмоционального содержания». По этому поводу А.Б.Есин [37, с.18] утверждает, что психологизм в литературе – «это достаточно полное, подробное, глубокое изображение чувств, мыслей, переживаний вымышленной личности

(литературного персонажа) с помощью специфических средств художественной литературы».

Поэтому, по мнению М.Велера [24, с.72, 233] «литература без героя, без идеала, без сюжета, без жара мысли и страсти – это отстой. Литература без позитива – это хлам, шарлатанство, не выдержавшее испытание временем, ведь…изначальная, самая простая, информативная, бытовая литература…возникла вместе с образом героя, она сгруппировалась вокруг героя».

Здесь надо отметить, что литературный герой – это и психологический тип эпохи [13; 14; 47; 48]. Например, «А.П.Чехов рисует психику среднего человека «в статистическом и оценочном смысле…ничтожество мотивов;…эгоизм и самопоглощенность; пассивность и созерцательность, страсть говорить и все на общие темы. Ум не выше среднего, воля – ниже среднего» (Н.Шапир[104, с.80]).

М.М.Бахтин [15, с.63] пишет: «Герой интересует Достоевского как особая точка зрения на мир и на себя самого, как смысловая и оценивающая позиция человека к окружающей действительности. Достоевскому важно не то, чем его герой является в мир, а прежде всего то, чем является для героя мир и чем является он для себя самого». При этом, «Достоевский обладал способностью как бы прямого видения чужой психики. Он заглядывал в чужую душу, как бы вооруженный оптическим стеклом, позволявшим ему улавливать самые тонкие нюансы, следить за самыми незаметными переливами и переходами внутренней жизни человека. Достоевский, как бы минуя внешние преграды, непосредственно наблюдает психологические процессы, совершающиеся в человеке, и фиксируя их на бумаге… В даре Достоевского видеть чужую психику, чужую «душу»… Он принял только исключительные размеры, но опирался на интроспекцию; и на наблюдение за другими людьми, и на прилежное изучение человека по произведениям русской и мировой литературы, т.е. он опирался на внутренний и внешний опыт и имел поэтому объективное значение», - утверждает В.Кирпотин [44, с.63-64].

Итак, «необходимо еще раз подчеркнуть, что герой Достоевского – человек идеи…, а образ идеи неотделим от образа человека – носителя этой идеи»[15, с.113].

Трагизм литературных героев заключается в том, что « в экстремальных обстоятельствах, под непереносимыми разрушающими нагрузками, человек показывает то величие своей души, ту твердость и мужество своей натуры, какие он просто не может продемонстрировать, пока в том нет надобности», - считаем М.Велер [24, с.70].

Ф.М.Достоевский виртуозно выразил в своих художественных произведениях «всю сложность, противоречивость, капризность, непостижимость человеческой психики и поведения…Многие сцены в романах писателя – это совершенные психодрамы и социодрамы (хотя бы знаменитая сцена исповеди Настастьи Филипповны в «Идиоте»). Искуснейшим образом даются всевозможные аффективные состояния (вплоть до раздвоения личности – «Двойник»),

рефлексивная диалогическая борьба, прорабатывается роль подтекста (Порфирий Петрович – Раскольников)», - подчеркивает В.Е.Семенов [81, с. 109-110], - Ф.М.Достоевский заставляет психолога задуматься и об этических проблемах своей профессии, о границах вторжения во внутренний мир человека, в его душу».

Показателен диалог Ставрогина с Тихоном в «Бесах» Ф.М.Достоевского: « Я никого не зову в мою душу, я ни в ком не нуждаюсь. Я умею сам обойтись. Вы думаете, я боюсь, - возвысил он голосом и с вызовом приподнял лицо, - вы совершенно убеждены, что я пришел всем открыть одну «страшную» тайну, и ждете ее со всем келейным любопытством, к которому вы способны. Ну так знайте, что я вам ничего не открою, никакой тайны, потому, что совершенно без вас могу обойтись».

Необходимо учитывать отношение Ф.М.Достоевского к научной психологии. Согласно М.М.Бахтину [15, с. 82-83], «он видел в ней унижающее человека овеществление его души, сбрасывающее со счета ее свободу, независимость и ту особую неопределенность – нерешенность, которая является главным предметом изображения у самого Достоевского: ведь он всегда изобретает человека на пороге последнего решения, в момент кризиса и незавершенного – неопределимого – поворота его души. Достоевский постоянно и резко критиковал механическую психологию, притом как ее прагматическую линию, основанию на понятиях естественности и пользы, так и в особенности ее физиологическую линию, сводящую психологию к физиологии».

Для научного психологического познания современного человека особую ценность представляет социально-психологическая концепция человека Ф.М.Достоевского. Ее основные положения блестяще изложил В.Е.Семенов [81] в следующих утверждениях.

1. *Человек сложнее привычных стереотипов Добра и Зла.* Он воистину единство и борьба противоположностей, он диалектичен. Научные абстракции «сухи и тощи», чтобы правильно понять человека.
2. *Человек не только «человек разумный»* (когнитивный, говоря современным языком), но и «человек страстный» (эмоциональный, аффективный). Причем разум – это не только благо, но и нередко и зло. Именно, «по разуму», из логически обоснованной идеи Раскольников совершает страшное преступление. Недаром злодеи, вроде Петра Верховенского или Смердякова, Ставрогина, отличаются рационалистичностью. Идеалом для Ф.М.Достоевского является, прежде всего, сердечный (любящий, добрый, жертвенный) человек (старец Зосима, князь Мышкин, Алеша Карамазов, Соня Мармеладова и др.).
3. *Человек – общественное, коллективное существо.* Перефразируя название офорта Ф.Гойи «Сон разума порождает чудовищ», можно сказать, что «одиночество порождает чудовищ». Именно в одиночестве Раскольников выдумывает свою наполеоновскую теорию вседозволенности. Одиноки Иван

Карамазов, Смердяков. Зато положительные герои всегда среди людей, почти по-детски открытии, общительны (Алеша Карамазов, Мышкин и др.). «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и «человек в человеке», как для других, так и для себя самого…», - пишет М.М.Бахтин [15, с.388], - поэтому овладеть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного, нейтрального анализа, нельзя овладеть им и путем слияния с ним, в чувствования в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть – точнее, заставить его самого раскрыться – лишь путем общения с ним, диалогически». При этом, «…Достоевский переносит диалог в вечность, мысля ее как вечно сорадование, со-любование, со-гласие» [15, с.388].

4. *Человек обладает свободной волей.* Он отвечает за свои поступки и не следует абсолютизировать влияние среды. Однако, существуют аффективные состояния, вызванные, например, болезнью, когда человек не может контролировать свои поступки.
5. *Счастье человека заключается не в комфорте*, а в любви к другим людям, которая так или иначе, возвращается к нему. Люди не способные на любовь к другим – человеконенавистники – гибнут, т.е. не выносят самих себя. В дневнике писателя за 1877 год Ф.М.Достоевский [Цит.по: 15, с.83-84] пишет: «Ясно и понятно до очевидности, что зло таится в человечестве глубже, чем предполагают лекаря-социалисты, что ни в каком устройстве общества не избегнете зла, что душа человеческая останется та же, что ненормальность и грех исходят из нее самой и что, наконец, законы духа человеческого столь еще неизвестны, столь неведомы науке, столь неопределенны и столь таинственны, что нет и не может быть ни лекарей, ни даже судей окончательных, а есть тот, который говорит: «Мое отмщенье и аз воздам».

Таким образом, в художественном методе Ф.М.Достоевского можно выделить два сильных психологических приема воздействия на читателя [81, с.110]. Во-первых, это болевой шок (сон Раскольникова о забиваемой лошади). Во-вторых, внезапное разрушение предварительно созданной у читателя психологической установки отношения к персонажу (например, неожиданное благородство злодея Свидригайлова или принципиальность глуповатого Лебезятникова). При этом В.Е.Семенов [81, 110] отмечает, что «соотношение описаний жестокости, преступления и мук наказания у Достоевского этически красноречиво: например, в романе «Преступление и наказание» менее пяти страниц отведено сцене убийства и почти пятьсот – последующим душевным страданиям убийцы. Таков художественный баланс зла и добра для писателя».

Далее выделим функции литературы (по М.Велеру): развлекательная, воспитательная, государствообразующая и героическая.

Обратимся к рассмотрению науки, религии искусства в психологическом познании человека. Святитель Лука (В.Ф.Войско-Ясенецкий) [76, с.58-61] высказывает следующее: «*Наука приводит к необходимости какого-то разумного*

смысла в жизни, какого-то высшего назначения жизни. Религия отвечает, - это Бог…Наука обосновывает не только естественные законы по которым мир существует, но также и нормативные законы, по которым он должен существовать в интересах сохранения жизни…Наука доказывает необходимость Его бытия логически, эстетика показывает идеальное бытие в образах, а религия соединяет, приводит в общение с Богом…религия не противоречит науке, но религия движет науку…Именно вера сообщает силу знанию. Знание без уверенности в нем, без признания – мертвое сведение…Религия движет науку и в том смысле, что она побуждает и поощряет дух исследования. Религия потому движет науку, что в религиозном опыте мы вступаем в контакт с вечным Разумом, Голосом мира».

Далее святитель Лука (В.Ф.Войно-Ясенецкий) [76, с.62] констатирует, что «*самые качества упорного исследования – самоотверженный труд, вера в конечный результат, смирение – являются более всего продуктивными. В то врем как дедукция частных суждений, так свойственная гордому уму, склонному все подчинить заранее принятым положениям, привела науку к бесплодному рационализму XVII века, - индукция (выведение общего суждения из ряда частных фактов), смиренное принятие фактов, как они есть – вызвала расцвет в науке, привела к открытиям и изобретениям…*». И далее он делает вывод: «*Наука без религии «небо без солнца». А наука, облеченная светом религии, - это вдохновенная мысль, пронизывающая ярким светом тьму этого мира».*

Р.Фейнман [94, с.314-316] обращает внимание на два источника трудностей при попытке связать науку и религию. «*Первый источник: обязательное для науки сомнение; это абсолютно необходимое условие прогресса в науке – неопределенность как фундаментальная часть внутренней природы ученого. Для прогресса и понимания мы должны оставаться скромными и позволить себе чего-то не знать. Нет ничего полностью определенного или доказанного, сомнения превыше всего. Вы исследуете ради любопытства; потому что это неизвестно, а не потому, что вам известен ответ. И когда вы получаете больше информации в науке, это не означает, что вы нашли истину, вы нашли то или иное в большей или меньшей вероятностью…Каждая абсолютной ложью и абсолютной истиной…Особенный склад ума – внутреннее отношение к неопределенности – это жизненно важное положение для думающего ученого…Это привычка мыслить. Однажды усвоив, ученый уже не сможет отступить от нее.*

…Раз вопрос перестал быть абсолютным и содержит долю неопределенности, его можно завершить с очень разных позиций. Во многих случаях он оказывается очень близок к определенному».

Особое значение приобретают отличительные особенности научно-гуманитарного знания в сравнении с религиозным и художественным знанием (по А.Г.Бермусу):

- научно-гуманитарное знание в соотнесении с религиозным знанием характеризуется преобладанием субъект-объектной установки исследо-

вателя в отношении изучаемой реальности, а также – ориентацией на выявление устойчивых причинно-следственных связей (в религиозной традиции, человек, напротив, мыслится как вторичная и, следовательно, зависимая реальность);

- научно-гуманитарное знание в соотнесении с обыденным знанием представляет регулярную рефлексивную практику, требующую рационального описания, обоснования и фиксации;
- научно-гуманитарное знание в соотнесении с художественным знанием представляет специфический способ применения рационально-логических средств, в то время как художественное знание обращено к эмоционально-образной стороне человеческого бытия [16, с.19].

По мнению В.Б.Раушенбаха «*рассуждения о соотношении логического знания и внелогичного, рационального и иррационального базируются на глубоком понимании процессуальных характеристик организации и развития мышления, соотношения его с сознанием, психикой… При всем различии типов мышления логического и внелогического «мозг работает как единое целое». И поэтому происходит взаимодополнение каждого из типов мышления. Красота как критерий и результат художественного действия, и свойство внелогического мышления присуща математическому действию. Внелогическое мышление по-разному связывается с логическим, дополняя, продолжая его. При этом в решении чисто логических задач «нередко решающую роль может играть внелогическая компонента нашего сознания, вырабатывающая в процессе биологической эволюции способность подсознательно проводить гармонизацию хаотической массы впечатлений. При этом важную роль играет некоторые критерий, который иногда называют чувством красоты*» [75, с. 186-201].

А.Пуанкаре говорил, что когда он что-то изобретает в области математики, то им движет чувство красоты: то, что красиво, чаще всего – верно; а то, что некрасиво, заведомо не верно, и не нужно тратить силы на проверку.

Например, А.Н.Туполев, выясняя причины неудачных попыток поставить на крыло очередной самолет, посмотрел на него и произнес своей вердикт: « Не полетит». – «Почему?», - спросили у него. – «Некрасивый», - ответил он. И это чувство красоты задает направление для дальнейшего научного поиска.

«*Все чаще людям в голову приходит мысль: не назрел ли синтез систем познания религиозной и научной? Хотя я бы не стал разделять научное и религиозное мировоззрения,* - писал академик В.Б.Раушенбах [68, с.43-45], – *Я бы взял шире – логическое, и в том числе научное, и внелогическое, куда входит не только религия, но и искусство – разные грани мировоззрения. Так вот, если грубо рассуждать, очень грубо, то можно сказать, что они друг от друга зависят. На самом деле человек – это некое единство, и ему свойственно целостное понимание мира…Дл целостного же восприятия мира, следует, что наука и религия не противоречат, а дополняют друг друга, точно так же, как искусство не противоречит науке, а дополняет человеческое восприятие мира. Наука изучает за-*

коны материального мира, что не является целью религии. Поэтому здесь не может возникнуть никаких конфликтов или недоразумений. Существование логически строгого богословия наряду с глубоко интимным религиозным переживанием и красота сухих материалистических доказательств, свидетельствуют, что на самом деле разрыва нет, что есть целостное восприятие мира. Но, если рассуждать приближенно, то, конечно, есть и логическое – это наука, внелогическое – это – искусство, этика, религия и прочее».

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, можно завершить высказыванием святителя Луки (В.Ф.Войно-Ясенецкого) [76, с.74]: *«Нам нужно живое знание и зрячая вера, и только их синтез и неразрывная связь откроют возможность творческой жизни. Ибо творят жизнь мудрые, окрыленные верой».*

Литература

1. Абульханова К.А. Российская проблема свободы, одиночества и смирения // Психологический журнал. 1999. Т.20.№5. С.5-14.
2. Абульханова К.А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. 2014. Т.35.№2. С.5-18.
3. Агапов В.С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей. – М.: ПКЦ «Альтекс», 2012 – 488 с.
4. Агапов В.С. Системное изучение Я-концепции субъекта в российской психологии // Акмеология. 2013. №1. С. 27-30.
5. Агапов В.С.Феномен научной школы в современной российской психологии // Научная школа как социальный капитал российского общества: Сборник материалов Тульской сессии научной школа профессора В.С.Агапова / Под ред. В.С.Агапова, Л.О.Андроновой, О.Б.Смирновой, И.Л.Фельдман. – Тула: ООО «Промпилот», - 2013. – С.8-47.
6. Агапов В.С. Достижения и перспективы исследований субъектных феноменов личности // Развитие концепции Я и самости субъекта познания, общения и деятельности: Сборник материалов Санкт-Петербургской сессии научной школы профессора В.С.Агапова / Под ред. В.С.Агапова, Я.В.Артемьевой И Т.И.Сытько. – СПб.: Контраст, 2013. – С.8-22.
7. Агапов В.С., Кулешова Л.Н., Саванович В.В. Особенности рефлексивного Я современного менеджера // Вестник Российского нового университета. 2014. Вып.1. С.7-11.
8. Агапов В.С., Селюч М.Г. Системные характеристики творческого Я руководителей // Акмеология. 2014. №1. С.37-41.
9. Агапов В.С., Смирнова О.Б., Андропова Л.О. Исследование самоотношения педагога: теория и практика. – Тула: НОО ВПО НП «ТНЭН», 2013 – 244 с.
10. Агапов В.С., Фельдман И.Л., Шайденкова Т.Н. Развитие профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 204 с.

11. Азарнов Н.Н. Социальное взаимодействие и развитие высших психических функций человека // Вестник Российского нового университета. 2011. №1. С.51-59.
12. Архимандрит Тихон (Шевкунов) «Несвятые святые» и другие рассказы. – М.: Изд-во Сретенского монастыря: ОЛМА Медиа Групп, 2012. – 640 с.
13. Басинский П.В. Лев Толстой: Бегство из рая. – М.: АСТ:Астрель, 2010. – 636 с.
14. Басинский П.В. Святой против Льва. Иоанн Кронштадский и Лев Толстой: история одной вражды. – М.: АСТ, 2013. – 572 с.
15. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель, 1963. – 364 с.
16. Бермус А.Г. Введение в гуманитарную методологию. – М.: Канон +, РООН «Реабилитация», 2007. – 336 с.
17. Братусь Б.С. Научная психология на фоне Льва Толстого // Психологический журнал. 1999. Т.20.№3. С.119-130.
18. Братусь Б.С. О месте художественной литературы в построении научной психологии личности // Вестник МГУ. Серия 14. Психологи. 1985. №2. С.54-61.
19. Брушлинский А.В. С.Л.Рубинштейн – основоположник деятельностного подхода в психологической науке // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. – М.: Наука, 1989. – С.61-102.
20. Брушлинский А.В. Гуманистичность психологической науки // Психологический журнал. 2000. Т. 21. №3. С.43-48.
21. Брушлинский А.В. Психология субъекта. – М.: ИПРАН; СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
22. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). – М.: Смысл, 2005. – 191 с.
23. Введенский А.М. Психология веры (религиозная вера как биоэнергетический принцип в психологии) – Сергиев Посад, 1899.
24. Велер М. Слово и судьба. – М.: АСТ, 2008 – 574 с.
25. Гагарин А.В. Мировоззрение, культура, компетентность личности в контексте устойчивого развития природы общества // Акмеология. 2010. №3. С.28-32.
26. Гильмутдинова Р.У. Сущностные признаки компетентности личности // Вестник университета (Государственный университет управления). 2011. № 24. С.22 – 24.
27. Гильмутдинова Р.У. Социальный капитал российского общества в условиях экономических преобразований // Акмеология. 2012. №2. С.51 – 53.
28. Голиков Ю.Я. Антропный принцип как теоретическое обоснование решения актуальных проблем психологии // Психологический журнал. 2014. Т.35. №2. С.19-32.
29. Госвами А. Самосознающая вселенная. Как сознание создает материальный мир. – М.: Открытый мир, Ганга, 2008. – 448 с.
30. Грановская Р.М. Психология веры. – СПб.: Питер, 2010. – 480 с.

31. Двойнин А.М. Психология верующего: ценно-смысловые ориентации и религиозная вера личности. – СПб.: Речь, 2011 – 224 с.
32. Добросельский П.В. Общие аспекты православной психологии. – М.: Гриорон, 2011. – 336 с.
33. Дубровская А.Л. Методика и технология работы над сценическим образом в вахтанговской театральной школе. – М.: Граница, 2009. – 36 с.
34. Дубровская А.Л. Пути преодоления стереотипа в процессе создания сценического образа. – М.: Театральный институт им. Б.В.Щукина, 2009. – 36 с.
35. Дубровская А.Л. Работа над сценическим образом в системе вахтанговской театральной школы: Автореф. дис. . .канд. Искусствоведения. – М., 2010. – 28 с.
36. Ежов И.В. Сущность и границы «духовного Я» как субъекта духовно-нравственного самопознания личности // Мир психологии. 2008. №3. С.75-88.
37. Есин А.Б. Психологизм русской классической литературы. – М.: Флинта, МПСИ, 2003. – 176 с.
38. Журавлев А.Л. Актуальные проблемы социально ориентированных отраслей психологии – М.: ИПРАН, 2011. – 560 с.
39. Зазыкин В.Г., Монд О.-Л. Акмеология исполнительского художественного творчества. – М.: НО «ИЦ» «Москвоведение», 2011 – 224 с.
40. Зенько Ю.М. Основы христианской антропологии и психологии. – СПб.: Речь, 2007. – 912 с.
41. Иванова Г.П. Освоение нравственных ценностей учащимися общеобразовательных школ в современных условиях. – М.: Социум, 2001. – 160 с.
42. Капра Ф. Дао физики. Общие корни современной физики и восточного мистицизма. – М.: София, 2008. - 416 с.
43. Каширин В.П. Субъектность личности и ее истоки // Вестник Академии права и управления. 2010. №20. С.76-84.
44. Кирпотин В. Ф.М.Достоевский – М.: Советский писатель, 1947.
45. Ковалев А.Г. Ф.М.Достоевский как психолог // Психологический журнал. 1987. Т.8. №4. С.103-110.
46. Кольцова В.А. История психологии. Проблемы методологии. – М.: ИПРАН, 2008. – 511 с.
47. Коржова Е.Ю. Путеводитель по жизненным ориентациям: личность и ее жизненный путь в художественной литературе. – СПб.: Общество памяти гумении Таисии, 2004. – 480 с.
48. Коржова Е.Ю. Поиски прекрасного в человеке: Личность в творчестве А.П.Чехова. – СПб.: ИПК «Бионт», 2006. – 504 с.
49. Крупнов А. И. Системная диагностика и коррекция общительности. – М.: РУДН, 2007. – 131 с.
50. Кулешова Л.Н. Развитие личности в процессе компетентностного подхода в профессиональном образовании // Вестник МГАДА. Серия. Философские, социальные, естественные науки. 2010. №3. С.110-113.

51. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
52. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2004. – 352 с.
53. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
54. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, Адьпинга кон-фикшн, 2011. – 496 с.
55. Методология комплексного человекознания и современная психология / Отв.ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: ИПРАН, 2008 – 603 с.
56. Миндел А. Квантовый ум: грань между физикой и психологией. – М.: Беловодье, 2011. – 720 с.
57. Мишина М.М. Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико – методологические основания и особенности проявлении в разновозрастной студенческой среде). – М.: ИИУ МГОУ, 2013. – 410 с.
58. Мэй Р. Сила и невинность. – М.: Смысл, 2001.
59. Мэй Р. Человек в поиске себя. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2012 – 224 с.
60. Ожиганова Г.В. Психологические аспекты духовности. Часть I. Духовный интеллект // Психологический журнал. 2010. Т.31. №4. С.21-34.
61. Ожиганова Г.В. Психологические аспекты духовности. Часть II. Духовные способности // Психологический журнал. 2010. Т.31. №5. С.39-53.
62. Осипов Н.Е. Страшное у Гоголя и у Достоевского // Мир психологии.1999. №2. С.221-237.
63. Осокина Е.В. Врем как субъективно воспринимаемое и личностно значимое («Время» в творчестве Ф.М.Достоевского) // Мир пихологии. 2011. №3. С.87-93.
64. Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв.ред. А.Л.Журавлев, Т.В. Корнилова, А.В. Юревич. – М.: ИПРАН, 2012. – 468 с.
65. Пелевин В. О. S.N.U.F.F. – М.: Эксмо, 2012. – 480 с.
66. Психологические исследования духовно-нравственных проблем / Отв.ред. А.Л.Журавлев., А.В.Юревич. – М.: ИПРАН, 2013. – 480 с.
67. Размышления и бессмертной душе / сост.архимадрит Иоанн (Крестьянкин). – М.: Отчий дом, 2010. – 175 с.
68. Раушенбах В.Б. Пристрастие – М., 1997.
69. Ромаре И. Принцип феминности в кино: размышления о кино и его связи с человеческой психикой // Кино и глубинная психология: Сборник – М.: МААП, 2010. – С.109-118.
70. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. №4. С.102-107.
71. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
72. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2011 – 713 с.

73. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2012. – 288 с.
74. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
75. Сайко Э.В. Субъективный потенциал Б.В. Раушенбаха в познании человека и отношении к действительности // Мир психологии. 2004. №2. С.186-201.
76. Святитель Лука (Войно-Ясенецкий) Наука и религия. – Ростов-на-Дону, 2001. – 319 с.
77. Святитель Лука (Войно-Ясенецкий) Дух, душа, и тело. – Киев: Общество любителей православной литературы; изд-во им.святителя Льва, папы Римского, 2002. – 149 с.
78. Священник Павел Флоренский. Предполагаемое государственное устройство в будущем. Сборник архивных материалов и статей / Сост.игумен Андроник (Трубачев). – М.: Издат.Дом. «Городец», 2009. – 208 с.
79. Селюч М.Г. Системная концепция творческого Я руководителя образовательного учреждения. –М.: МГОУ, 2008. – 335 с.
80. Семенов В.Е. Духовно-нравственные ценности и воспитание как важнейшие условия развития России // Психологический журнал. 2001. Т.32. №5. С.92-96.
81. Семенов В.Е. Психологический гений Ф.М.Достоевского (к 190-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2011. Т.32. №6. С.108-111.
82. Сироткина И.Е. Литература и психология: из истории гуманитарного подхода / / Вопросы психологии. 1998. №6. С.75-85.
83. Словин А.В. Наглядный образ в структуре познания. – М.: Политиздат., 1971. – 270 с.
84. Снегирев В.А. Психология. – СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. – 768 с.
85. Степанова М.А. Психологическое лицо литературы // Вопросы психологии. 2006. №3. С.109-122.
86. Степин В.С., Толстых В.И. Поиск новых ценностей и стратеги развитии // Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты. – М.: Наука, 2007. – С.14-33.
87. Страхов И.В. Психология литературного творчества. Л.Н.Толстой как психолог. – М., Воронеж, 1998.
88. Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / Отв.ред. А.Л.Журавлев, А.В. Юревич. – М.:ИПРАН, 207. – 528 с.
89. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы // Избранные труды: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С.306-312.
90. Троицкий М.М. Наука о духе: Общие свойства и законы человеческого духа. Т.1. Психологическая относительность как условность и ограниченность. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 376 с.
91. Троицкий М.М. Наука о духе: Общие свойства и законы человеческого духа. Т.2. Психологическая соотносительность в мышлении и психическая рефлексивность. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 352 с.
92. Трубецкой Е.Н. Смысл жизни. – М.: АСТ, 2003. – 400 с.
93. Тхостов А.Ш. Преступление и наказание женщины (психоаналитическое эссе) // Психологический журнал. 2010. Т. 31. №6. С. 70-82 .
94. Фейнман Р. Радость познания. – М.: АСТ, 2013. – 348 с.

95. Фролов И.Т. Перспективы человека: Опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения. – М.: ЛКИ, 2013. – 304 с.
96. Холондович Е.Н. Реконструкция психологических характеристик личности гения на примере изучения жизненного пути и творчества Ф.М.Достоевского: Автореф.дис. … канд.психол.наук. – М., 2010. – 23 с.
97. Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв.ред. В.В.Знаков, Г.В.Залевский. – М.: ИПРАН, 2008. – 344 с.
98. Чуковский К.И. Александр Блок как человек и поэт. Введение в поэзию Блока. – М.: Русский путь, 2010. – 192 с.
99. Чуковский К.И. Две души М.Горького. – М.: Русский путь, 2010. – 112 с.
100. Чуковский К.И. О Чехове: Человек и мастер. – М.: Русский путь, 2008. – 208 с.
101. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М.: Ось-89, 1997. – 208 с.
102. Шабанов Г.А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе: Автореф.дис. … д-ра пед.наук. – М., 2006.
103. Шабельников В.К. История психологии. Психология души. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2013. – 391 с.
104. Шапир Н. Чехов как реалист-новатор (опыт научно-психологической критики) // Вопросы философии и психологии. 1905. №4. С.487-553.
105. Шеховцова Л.Ф., Зенько Ю.М. Элементы православной психологии – СПб., 2005. – 252 с.
106. Шувалов А.В. Антропологический подход к проблеме психологического здоровья // Вопросы психологии. 2011. №5. С. 3-16.
107. Шувалов А.В. Психологическое здоровье и гуманитарные практики // Вопросы психологии. 2012. №1. С.3-12.
108. Шумский В.Б. Экзистенциальная психология и психопатия: Теория, методология, практика. – М.: ГУ-ВШЭ, 2010. – 183 с.
109. Шутова Л.В., Ляшук А.В. Духовный кризис: проблема определения и диагностика // Психологическая диагностика. 2005. №1. С.51-70.
110. Эммонс Р.А. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. – М.:Смысл, 2004. – 416 с.
111. Энгельмейер П.К. Теория творчества. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, СПб.: Северо-Запад, 2009. – 256 с.
112. Юревич А.В. Системный кризис в психологии // Вопросы психологии. 1999. №2. С.3-11.
113. Юревич А.В. Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы в психологии, или Раскачанный маятник // Вопросы психологии. 2005. №2. С.147-151.
114. Юревич А.В. Наука и паранаука: столкновение на «территории психологии» // Психологический журнал. 2005. №1. С.79-87.
115. Юревич А.В. Нравственное состояние современного российского общества // Психологический журнал. 2009. Т.30. №3. С.107-117.
116. Юревич А.В. Методология и социология психологии. — М.: ИПРАН, 2010. – 272 с.

Абдурахманов Р.А., Тахтарова-Иванова А.Г.

Тренинг командообразования и эффективность совместной деятельности

Абдурахманов Ринат Абдулнакипович - профессор кафедры практической психологии РОСНОУ, канд. психол. наук, доцент. Российский новый университет, г. Москва.

Тахтарова-Иванова Анастасия Григорьевна - студентка 1 курса магистратуры, группы ПМ-1, факультета психологии и педагогики РОСНОУ, г.Москва.

Происходящие сегодня в обществе перемены обусловили необходимость развития делового сообщества, а значит – повышения эффективности деятельности предприятий, организаций и компаний.

В современном мире успех работы предприятия напрямую зависит от слаженных действий команды, которая объединяет конкретную группу людей, работающих для достижения конкретной цели в виде определенного экономического результата [2; 5, с.31].

Именно поэтому в современном бизнесе такое понятие как «работа в команде» рассматривается как основополагающий критерий определения эффективности сотрудничества между членами партнерства, которые образуют компанию, организацию или предприятие.

Работа в команде подразумевает обладание членами команды основными навыками и умениями субъекта деятельности [1;3]. Это умение устанавливать психологический контакт; владение механизмами согласования целей, действий, идей; навыками строительства бесконфликтных отношений внутри команды. Все это во многом определяют возможность достижения поставленных стратегических и тактических целей совместной деятельности. Именно ради достижения общей цели, которое возможно только благодаря объединенным усилиям, и осуществляется совместная деятельность [7, с.93].

Но далеко не всегда из разрозненных профессионалов удается сформировать эффективную команду. На сегодняшний день существует ряд методик, которые позволяют добиться поставленного результата. В их числе и тренинги командообразования.

Взаимодействие людей в рабочей группе в значительной степени влияет на конечный результат деятельности группы. Взаимодействие определяет собой

не только меру включенности каждого индивида в деятельность, но и ее конечную эффективность. И это влияние может быть двояким: как стимулирующим, так и тормозящим [4, с.36].

В этой связи исследование факторов, которые влияют на построение системы эффективного взаимодействия внутри рабочей группы, становится очевидно актуальным.

Объект исследования: эффективность совместной деятельности в организации.

Предмет исследования: влияние тренинга командообразования на эффективность совместной деятельности в организации.

Цель исследования: определить влияние тренинга командообразования на эффективность совместной деятельности в организации.

Гипотеза исследования: тренинг командообразования способствует повышению эффективности совместной деятельности в организации.

Выборку исследования составили 2 группы – экспериментальная (7 человек) и контрольная (8 человек).

Профессиональная принадлежность - творческие работники рекламной отрасли (копирайтеры и арт-директора).

Возраст - довольно молодые люди, но уже сложившиеся профессионалы. Средний возраст в группах – 32 года.

Экспериментальная и контрольная группы изначально были в одинаковых условиях: это привлеченные для выполнения конкретного проекта (разработки рекламной концепции) творческие профессионалы рекламного бизнеса. Контрольная команда не проходила тренинг по командообразованию. Экспериментальная команда прошла тренинг «Создание команды и навыки командного взаимодействия».

Методами исследования послужили:

- экспертная оценка;
- анкетирование.

Сущность метода экспертной оценки заключается в проведении экспертами интуитивно-логического анализа проблемы с количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов. Получаемое в результате обработки обобщенное мнение экспертов принимается как решение проблемы [6, с. 78].

В данном исследовании результаты экспериментальной и контрольной группы было предложено оценить топ-менеджменту компании ООО «PR партнер».

Оценка проводилась по нескольким критериям, касающимся эффективности взаимодействия в группе.

Топ-менеджментом ООО «PR партнер» были оценены:

- степень, в которой исследуемая и контрольная группы реализовала свои цели (разработка устраивающей компанию-заказчика качественной и выполненной в срок рекламной концепции для продвижения бренда)

- степень эффективности использования ресурсов каждого члена группы (творческий потенциал)
- степень рациональности и экономичности методов работы (способы взаимодействия, наличие и длительность конфликтов, система взаимодействия, эффективность проведения групповых мероприятий - совещания, мозговые штурмы, процесс распределения задач).
- степень удовлетворения работой экспериментальной и контрольной группы топ-менеджмента компании.

Оценка каждого показателя проводилась по 5-ти бальной шкале.

Для того, чтобы оценить групповое взаимодействие в экспериментальной и контрольной группах, каждому члену группы был предложена тест по оценке социально-психологического уровня развития группы [8, с.125].

Методика «Пульсар», разработанная Л.Г. Почебут и В.А. Чикер в 2000 и предназначенная для оценки уровня развития группы на основе анализа ее социально-психологических состояний. По результатам опроса каждого члена группы можно судить о степени зрелости группы в целом, которая базируется на основных состояниях:

- подготовленность к деятельности – это состояние, которое характеризует степень готовности членов группы к решению поставленной задачи;
- направленность – это состояние, характеризующееся четким, согласованным осознанием членами группы ее целей, интересов, норм, способов и средств деятельности, а также критериев оценки результатов;
- организованность – это состояние, которое характеризуется четким распределением ролей и статусов в группе, наличием формальной и неформальной структуры;
- активность – это состояние, характеризующее способность группы совершать общественно значимую деятельность и выражающее степень реализации физического и интеллектуального потенциала ее членов;
- сплоченность – это состояние, характеризующееся устойчивостью и единством межличностных взаимоотношений и взаимодействий, что обеспечивает стабильность и преемственность деятельности группы;
- интегративность – это состояние группы, которое характеризуется согласованностью внутригрупповых процессов;
- референтность – это такое состояние группы, при котором членство в ней представляется людям наиболее ценным и значимым.

Анализ результатов исследования

Результаты экспертной оценки эффективности взаимодействия в экспериментальной и контрольной группе дали следующие результаты.

Топ-менеджмент компании ООО «PR-партнер» оценил по завершению проекта по 5-ти бальной шкале качество взаимодействия экспериментальной и контрольной групп по 4 критериям:

1. степень реализованости цели;

2. степень использования возможностей каждого члена группы;

3. степень рациональности и экономичности взаимодействия в группе;

4. степень удовлетворенности, полученная компанией, от работы экспериментальной и контрольной группы.

Таблица № 1

Результаты экспертной оценки экспериментальной и контрольной групп топ-менеджментом компании «PR-партнер»

Критерии	Контрольная группа	Исследуемая группа
1.	4	5
2.	3	4
3.	2	4,5
4.	3,5	5
Средний показатель	**3,1**	**4,6**

По результатам можно сделать вывод, что по всем 4 критериям показатели экспериментальной группы выше. Особенно это касается показателей 1,3 и 4.

В резюме руководителем было отмечено, что у экспериментальной группы по сравнению с контрольной:

- сократился временной цикл создания продукта;
- возросла производительность;
- возросло удовлетворение заказчика выполненной работой;
- вырос экономический эффект деятельности.

Обработка результатов теста по оценке социально-психологического уровня развития группы «Пульсар» дала следующие показатели.

Обе группы были протестированы в начале их совместной деятельности и в конце проекта. Им был предложен тест со следующей инструкцией: «Пожалуйста, оцените социально-психологическое состояние коллектива, в котором вы работаете. В опроснике представлены название состояния и его содержательная характеристика. В бланке для ответов поставьте тот балл (от 12 до 1), который, по вашему мнению, соответствует развитию данного состояния в вашем коллективе».

Таблица № 2

Средняя оценка по шкалам теста «Пульсар» по оценке социально-психологического уровня развития группы у экспериментальной группы в начале и конце проекта

Средняя оценка по шкалам теста по оценке социально-психологическо-го уровня развития группы у экспериментальной группы в начале проекта (до прохождения тренинга)	Средняя оценка по шкалам теста по оценке социально-психологического уровня развития группы у экспериментальной группы в конце проекта

Состояние	Баллы	Состояние	Баллы
Подготовленность к деятельности	9,5	Подготовленность к деятельности	9,6
Направленность	6,4	Направленность	11,4
Организованность	7,1	Организованность	9,9
Активность	8,3	Активность	9,7
Сплоченность	6,9	Сплоченность	9,9
Интегративность	6,4	Интегративность	10,2
Референтность	8,2	Референтность	11,3

Таблица № 3

Средняя оценка по шкалам теста «Пульсар» по оценке социально-психологического уровня развития контрольной группы в начале и конце проекта

Средняя оценка по шкалам теста по оценке социально-психологического уровня развития контрольной группы в начале проекта		Средняя оценка по шкалам теста по оценке социально-психологического уровня развития экспериментальной-контрольной группы в конце проекта	
Состояние	Баллы	Состояние	Баллы
Подготовленность к деятельности	9,2	Подготовленность к деятельности	9,8
Направленность	6,3	Направленность	7,8
Организованность	7,2	Организованность	3,6
Активность	7	Активность	6,8
Сплоченность	6,8	Сплоченность	6,7
Интегративность	5,4	Интегративность	5,1
Референтность	7,5	Референтность	6,4

Обработка результатов показала, что в начале у обеих групп – контрольной и экспериментальной – результаты были очень схожи. Они лежали в пределах между группой, относительно сплоченной и имеющей потенциал для развития (шкалы 1,3,4,7) и группой недостаточно сплоченной (шкалы 2,5,6).

В конце проекта, после того, как контрольная группа прошла тренинг и работа была завершена, можно заметить существенную разницу. У экспериментальной группы резко выросли показатели шкал 2-7, тогда как у контрольной группы они упали. Показания шкалы 1 практически не изменились, так как этот показатель «подготовленность к деятельности» говорит о присутствии в группе профессионалов. Что и подтвердили полученные в конце результаты.

По остальным шкалам можно заметить явное расхождение результатов. Причем, у контрольной группы они стали даже ниже, чем были в начале. Это

говорит о том, что группа не смогла найти эффективных путей взаимодействия, распределения ролей и рабочих задач внутри группы, не всегда удавалось быстро справляться с заданиями, а ценность своей принадлежности к группе снизилась.

В исследуемой группе, напротив, возросли показатели направленности, организованности, активности и сплоченности, а показатель интергативности и референтности существенно вырос – с 6,4 до 10,2 и с 8,2 до 11,3 соответственно.

В резюме участниками экспериментальной группы было отмечено, что после прохождения тренинга у них

- возросли качество и скорость принятия решений;
- улучшились микроклимат и взаимоотношения между людьми;
- увеличилась согласованность действий;

Итак, гипотеза о том, что тренинг играет важную роль в формировании эффективного взаимодействия профессионалов в команде, полностью подтвердилась.

Анализ проведенного исследования позволяет в целом сделать следующие выводы.

1. Команда образуется из рабочей группы путем специальных мероприятий, направленных на более полное раскрытие творческого потенциала, создание психологической совместимости всех членов команды, устранение стереотипов и увязывание индивидуальных интересов в поле общей деятельности.
2. Деятельность команды гораздо эффективнее, чем деятельность группы.
3. Эффективное функционирование команд предполагает выведение на новый уровень межличностных отношений в команде. От того насколько развита степень сотрудничества в команде, во многом зависит эффективность последней. В команде важную роль играют межличностные отношения как один из важнейших компонентов организационной культуры.
4. Тренинг влияет на такие факторы как сплоченность, активность, организованность, направленность действий команды. А также повышает сплоченность внутригрупповых процессов и ценность принадлежности к команде каждого ее члена.

Литература

1. Абдурахманов Р.А. Социальная психология. Модуль 4: Психология групп и межгрупповых отношений. - М.: РосНОУ, 2007.
2. Азарнов Н.Н.Социальное взаимодействие и развитие высших психических функций человека. – М.: Вестник РосНОУ, 2011, №1. – С.51-59.
3. Головятенко Т.А. Диагностика готовности будущих педагогов к реали-зации субъектно-деятельностных образовательных технологий. – М.: Вестник университета (Государственный университет управления), 2010, №17- С. 36-37.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Фролов Д. Ф., Грабенко Т. М. Теория и практика командообразования. - ISBN: 5-9268-0271-7, 2011. – 36 с.

5. Маргерисон Ч. Дж. Колесо командного управления: Путь к успеху через систему управления командой - ISBN: 966-8644-17-4, 2004. – 31 с.
6. Столяренко А. М., Амаглобели Н.Д. «Психология менеджмента» учебное пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 78 с.
7. Парыгин Б.Д., Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения / Под ред. В.А. Ядова.- СПб.: Изд-во « Наука», 1996. – 93 с.
8. Почебут Л. Г., Чикер В.А. «Организационная социальная психология». – СПб.: Речь, 2000. – 125 с.

Агапов В.С.,
Кулешова Л.Н.,
Саванович В.В.

Системно - динамические особенности рефлексивного я менеджеров высшего и среднего звена

Агапов Валерий Сергеевич – доктор психол. наук, профессор кафедры акмеологии и профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г.Москва. agapov.vs@mail.ru.

Кулешова Людмила Николаевна – доктор психологических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования РосНОУ, г.Москва. Kuleshova.48@mail.ru.

Саванович Валерий Викторович – кандидат психол. наук. ООО «Независимая инвестиционная компания». Kuleshova.48@mail.ru.

Современное состояние сферы управления определяет необходимость обращения к психологическим источникам повышения производительности труда менеджеров. К таковым можно отнести феномен самосознания — рефлексивное Я как основу развития способности к саморефлексии и самосовершенствованию[10]. В современных исследованиях уделяется внимание феномену Я менеджеров (В.С. Агапов, С.Р. Пантилеев, В.В. Саванович и др.). Управленческая деятельность происходит с вовлечением и качественным изменением рефлексивного Я (В.С. Агапов, Е.И. Мишина, В.В.Саванович и др.).

Управленческая деятельность характеризуется как активная, осознанная, целеполагающая, направленная на поиск нового по замыслу, самостоятельного и оригинального способа решения управленческих задач[1,3]. Как отмечают Р.Ф. Брунер, М. Вудкок, М.Р. Икер, Р.Е. Спекман, Э.О. Тайсберг, Р.Э. Фримен, современные эффективные менеджеры — это не только администраторы, исполняющие принятые бюрократические процедуры управления, они управляют изменениями в организациях, предлагают способы повышения конкурентности и эффективности компаний, находят ресурсы для воплощения планов в жизнь.

Рефлексивное Я менеджеров является основой саморегуляции управленческой деятельности, это феномен проявления самосознания, основанный на сложных мыслительных операциях анализа, обобщения, классификации, опосредствующих

самопознание и оценивание своих поступков, действий, отношений[12]. Рефлексивное Я включает систему оценок своих профессиональных качеств, мотивов и ценностных ориентаций, стиля и эффективности управленческой деятельности, способов взаимодействия с партнерами, а также компетентности, управленческого опыта и перспектив профессионального роста.

Однако в психологии пока нет единого представления о рефлексивном Я менеджеров высшего и среднего звена. В связи с этим особую актуальность имеет выявление системно-динамических особенностей рефлексивного Я менеджеров высшего и среднего звена. Так, в исследовании Савановича В.В. рефлексивное Я менеджеров представлено как феномен проявления самосознания, включающий когнитивный, эмоциональный, волевой и поведенческий компоненты[12,13]. Автором разработана теоретическая модель рефлексивного Я менеджеров, расширяющая научные представления о его структурно-функциональной организации.

В исследовании участвовали руководители высшего звена, решающие проблемы долгосрочного планирования, формулирования глобальных целей, приспособления организации к меняющимся условиям внешней среды и удовлетворения ее запросов. Руководители этого управленческого уровня наделены большей ответственностью, но и в то же время значительно большей самостоятельносью в принятии решений[1,6].

В выборке менеджеров высшего звена выявлен высокий уровень развития рефлексивности и компетентности. Они характеризуются профессионально-важными качествами: способностью к всестороннему анализу причин и следствий принятых управленческих решений, умением четко формулировать цели, сохранять высокую работоспособность в стрессовых ситуациях. Их отличает способность принимать ответственные управленческие решения, высокий уровень самостоятельности, самоконтроля и находчивости. Менеджеры являются эффективными лидерами, принимающими социальные нормы[1]. Менеджеры высшего звена ориентированы на новые модели управления (с многочисленными вариантами сценариев деятельности, способностью к риску и управленческим решениям не только в стандартных, но и в непредвиденных ситуациях), повышающие конкурентоспособность компаний. Их отличает высокий уровень креативности, самостоятельности, самоконтроля и компетентности, сопряженной с осуществлением организационных изменений и стратегическим планированием. Менеджерам высшего звена присущи способность к всестороннему анализу причин и следствий управленческих действий и ответственность за принятые решения[3].

Руководители среднего звена, от которых зависит эффективность решения задач по координации усилий и согласованию планов внутри самой организации, имеют высокий уровень компетентности, связанной с решением типовых управленческих задач, а также знанием структурно - функциональных особенностей организации[4]. Однако они имеют удовлетворительный уровень компетентности,

связанной с осуществлением организационных изменений и стратегическим планированием. В их поведении выражены проявления авторитарности, агрессивности, а также дружелюбия и альтруистичности, противоречиво сочетающиеся в общении. Деятельность этих руководителей определена содержанием работы того подразделения, которое они возглавляют. Работа руководителей среднего уровня управления в отличие от руководителей высшего уровня управления, связана с решением локальных проблем своего подразделения и характеризуется меньшей степенью самостоятельности в связи с необходимостью согласовывать свои действия с вышестоящим начальством.нашем исследовании в данную группу включены начальники отделов и их заместители.

В структуре рефлексивного Я наиболее выражены различия в компетентности, самостоятельности и самоконтроле, более развитых у менеджеров высшего звена, а также в агрессивности и авторитарности, проявленных преимущественно у менеджеров среднего звена ($p < 0,01$).. Анализ психологических особенностей рефлексивного Я менеджеров как системного, многокомпонентного феномена проявления самосознания позволил выявить особенности когнитивного, эмоционального, волевого и поведенческого компонентов и установить качественную специфику внутри- и межкомпонентных связей в его структурно-функциональной организации, содержание которой имеет взаимную согласованность[11].

В исследовании разработана и апробирована программа психологического сопровождения развития рефлексивного Я менеджеров высшего и среднего звена.

Основными направлениями психологического сопровождения являются:

- диагностика, определение уровней развития структурных компонентов рефлексивного Я менеджеров;
- система тренингов, способствующих развитию структурно – функциональной организации рефлексивного Я менеджеров высшего и среднего звена[6,7].

Принцип комплектования тренинговых групп основан на учете уровня развития рефлексивного Я менеджеров и соответствующих методов психологической работы[8,9]. В группах менеджеров высшего звена особое внимание уделено развитию эмоциональной уравновешенности и снижению тревожности. В тренинговых группах менеджеров среднего звена особую роль имеет тренинг, направленный на развитие рефлексии, творческого потенциала, аналитичности мышления и сензитивности.

Психологический тренинг способствует расширению возможностей личностной рефлексии, освоению приемов глубокого анализа феноменов самосознания менеджеров.

Литература

1. Агапов В.С. Изучение профессионального Я личности в когнитивной психологии// Акмеология. №3(39). 2011. С.71-78.
2. Агапов В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований// Акмеология. №3(43). 2012.С.26-31.
3. Агапов В.С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей.-М.: ООО »ПКЦ Альтекс», 2012.
4. Агапов В.С. Системное изучение Я-концепции субъекта в российской психологии// Акмеология.№1.2013.С. 27-30.
5. Агапов В.С., Саванович В.В. Структурные особенности рефлексивного Я менеджеров. Монография. М.: ООО »ПКЦ Альтекс», 2012.
6. Кулешова Л.Н. Развитие личности в процессе компетентностного подхода в профессиональном образовании//Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия:Философские, социальные и естественные науки. 2010.№3.С.110-130.
7. Кулешова Л.Н. Становление и развитие ценностных приоритетов воспитания //Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия:Философские, социальные и естественные науки. 2010.№5.С.55-61.
8. Кулешова Л.Н. Инновационные технологии в системе послевузовского образования специалистов// Психолого- педагогические основы обучения взрослых. Ставрополь. Изд. СтГМА, 2011. С.202-207.
9. Кулешова Л.Н., Шукуева Б.Г. Психологическая структура и содержание профессионального самоопределения формирующейся личности// Психология обучения. №4. 2012.С. 4-15.
10. Саванович В.В. Особенности рефлексивного Я менеджера// Вестник университета.2011.№25. С.36-37.
11. Саванович В.В. Рефлексивное Я менеджера: методология и теория исследования. Монография.- М: Изд-во МГОУ,2011.
12. Саванович В. В. Особенности рефлексивного Я менеджеров высшего звена// Акмеология.2012. №1. Специальный выпуск по материалам секции «Акмеология»V Съезда Российского психологического общества. С.89 – 90.
13. Саванович В.В. Рефлексивное Я менеджера: опыт эмпирического исследования: Монография / Под ред. проф. В.С. Агапова. М.: МГОУ, 2012.

Классификация ситуаций взаимодействия личностей в производственной деятельности

Азарнов Николай Николаевич - кандидат психол. наук,
профессор кафедры практической психологии
Российского нового университета, г.Москва.
azarnov.n@yandex.ru.

Азарнова Анна Николаевна - кандидат психол. наук,
доцент кафедры практической психологии
Российского нового университета, г.Москва.

В результате исследования деятельности личностей в цехах по производству оконных конструкций строительных компаний «Виктори», «Добрые окна», «Московские окна» в 2004-2013гг. было установлено следующее. Действуя с предметами, то есть, изготовляя из сырья продукт с помощью орудий, каждый рабочий цеха время от времени осуществлял действия в направлении других лиц, связанных с ним деятельностью. Подобного рода действия человека вызывали ответные действия, порождая взаимодействие. Взаимодействие – это действия двух и более лиц по отношению друг к другу, обусловленные единством предмета, места и времени их деятельности [1],[2],[3].

Деятельность каждой личности включала, следовательно, как предметные (вещественные) действия, так и действия, которые она осуществляла по отношению к другим лицам, в ситуациях взаимодействия с ними ради преобразования сырья в продукт.

Ситуация социального взаимодействия – это единица, частный случай объективно существующего взаимодействия в цехе, в определенном его месте, в определенный промежуток времени, характеризующийся действиями конкретных рабочих, специалистов, руководителей и т.д. по отношению друг к другу в целях производства продукта.

Каждая ситуация взаимодействия в цехе уникальна, неповторима, предметна и имеет объективное и субъективное содержание. В объективное содержание ситуации, как показывают материалы исследования, входят конкретные рабочие осуществляющие действия по отношению друг к другу по производству продукта в цехе в определенном месте и времени.

Важными психическими составляющими ситуации взаимодействия являются субъективные причины, побуждающие одну личность взаимодействовать с другой (другими), цели, способы, средства, а так же результаты взаимных действий

сторон. Действие каждой личности осуществляется за счет предметных движений, речи, мимики, жестов, функционирования психики в целом[4]. Каждая ситуация включает в той или иной мере социально-психологические явления, порождаемые действиями личностей:

- взаимную сосредоточенность (взаимное внимание или отсутствие его на какое-то время);
- взаимные ощущения и восприятие (или отсутствие данного явления на какое-то время);
- взаимопонимание (или недопонимание, или полное непонимание друг друга);
- межличностные отношения (позитивные, нейтральные или негативные);
- совместимость или не совместимость сторон;
- общее мнение (согласие или разногласие, ссоры, выяснения отношений, конфликты);
- лидирование одной личности или отсутствие указанного явления;
- общее настроение (позитивное или негативное);
- взаимное влияние сторон (посредством внушения, убеждения, манипулирования и т.д.);
- социально-психологический климат и т.д.

Участие каждого рабочего, руководителя цеха в конкретной ситуации взаимодействия в определенном месте и времени оказывает существенное влияние на его психику, строй его мыслей, чувств, переживаний, психическое состояние, мотивы деятельности и т.д. Обусловленные этим изменения в психике человека проявляются в дальнейшем, в его последующих действиях, в последующих ситуациях взаимодействия или общения с другими людьми, в других местах и времени. Многочисленные наблюдения исследователя за рабочими цеха оконных конструкций С.К. «Виктори» свидетельствует о том, что последовательно и параллельно во времени, то в одном, то в другом месте, возникают, развиваются и завершаются ситуации взаимодействия рабочих по решению производственных задач.

Исследование более 180 ситуаций социального взаимодействия в различных производственных цехах, проведенного в 2004-2013 гг., позволило классифицировать их по определенным основаниям и поделить на определенные группы. В частности, выделены:

- ситуации по решению производственных, воспитательных, социально-психологических и других задач в цехе;
- планомерно, заблаговременно организованные и организованные стихийно, по необходимости, ситуации взаимодействия;
- ситуации непосредственного взаимодействия и опосредованного каким-либо техническим устройством (телефоном, компьютером и т.д.)[5];
- долговременные и кратковременные (до 3-5 минут) ситуации социального взаимодействия;
- ситуации взаимодействия на рабочих местах специалистов, в помещени-

ях цеха, на его территории и за ее пределами;

- ситуации взаимодействия двух и более личностей;
- ситуации взаимодействия, протекающие в обычных и экстремальных условиях;
- прерванные (по обоюдному согласию или вследствие вмешательства третьего лица) и завершенные ситуации социального взаимодействия;
- ситуации, в которых рабочие достигают или не достигают (частично достигают) целей по производству продукта;
- ситуации взаимодействия, в которых личности взаимно или в одностороннем порядке либо содействуют, либо противодействуют, либо недостаточно содействуют, либо имитируют, либо отказывают в содействии (совершают обманные действия) друг другу в решении стоящих задач:
- ситуации формального и не формального взаимодействия;
- ситуации взаимодействия рабочих, специалистов, руководителей цеха между собой и с представителями других структурных подразделений компании, а так же других организаций и т.д.

Таким образом, деятельность каждой личности в организации можно представить в виде системы взаимосвязанных действий, включающей действия, совершаемые в ситуациях взаимодействия с другими людьми и действия, выполняемые самостоятельно, но в объективно существующей системе социального взаимодействия.

Литература

1. Азарнов Н.Н. Социальное взаимодействие и развитие высших психических функций человека //Вестник Российского нового университета. Выпуск 1. Проблемы социально-гуманитарных и психологических наук. – М., РосНОУ, 2011. С 51-59.
2. Азарнова А.Н. Социально-психологический анализ взаимодействия медиатора и сторон в ходе медиативных переговоров//Вестник Российского нового университета. Выпуск 1.Психологические науки. Педагогические науки. Иностранные языки. – М., РосНОУ, 2013. С 23-27.
3. Головятенко Т.А. Субъект-субъектное взаимодействие участников педагогического процесса в новой концепции высшего профессионального образования//Вестник Российского нового университета. Выпуск 1.Психологические науки. Педагогические науки. Иностранные языки. – М., РосНОУ, 2013.С. 117-120.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., - Политиздат, 1975.
5. Кузнецова И.А., Николаева Л.П. Дидактические принципы дистанционного обучения//Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения. Отв. За выпуск Б.Ю. Исполатов, О.П. Лебедева, О.К. Семенова. – М: 2009. С. 250-253.

Андропова О.Л.

Исследование удовлетворённости образом телесного я при различных сочетаниях биологического пола и гендерной идентичности

Андропова Людмила Олеговна - кандидат психол. наук, заведующая кафедрой психологии, доцент НОО ВО НП «Тульский институт экономики и информатики». AndropovaLO@mail.ru.

В настоящее время происходит ломка традиционных культурных стереотипов мужского и женского поведения, сферы деятельности и общественное производство всё меньше подчиняются делению на сугубо мужские и женские. Социально-экономические условия современного общества характеризуются ускоряющимися изменениями в системах социальных ролей, часто не совпадающими с традиционными представлениями к установкам мужчин и женщин. Это несоответствие в современном обществе системы разделения половых ролей культурно-историческим традициям ведет к неоднозначности в становлении и проявлении психологического пола личности. В таких условиях становление психологического пола с одной стороны, может идти в направлении большей адаптивности – формирование андрогинности самой личности, то есть проявление как женственных, так и мужественных качеств адекватно возникающим ситуациям. С другой стороны, указанное выше несоответствие может привести к рассогласованию психологического и биологического пола либо к недифференцированному проявлению субъектом качеств, соответствующих стереотипам, как мужественности, так и женственности.А так как образ телесного Я, транслируемый обществом, все еще соответствует культурным стереотипам, у личности появляется неудовлетворенность им, это и определило актуальность нашего исследования.

Итак, целью нашей работы стало выявление связи соответствия биологического пола и гендерной идентичности с удовлетворенностью образом телесного Я.

Методики использованные для проведения диагностического исследования: методика Сандры Бем «Маскулинность – фемининность», опросник «Кто Я?»,

опросник «Образ телесного Я», Тест цветоуказаний на неудовлетворенность собственным телом (TheColor-A-PersonbodydissatisfactionTest, CAPT). Всего в исследовании приняло участие 32 человека, из них 16 мужчин и 16 женщин. Все они являются студентами высших учебных заведений, возрастные рамки респондентов от 19 до 21 года.

В результате проведения методик «Маскулинность-феминность» Сандры Бем; Опросник «Кто Я?», мы выявили, что 38% испытуемых обладают четко выраженными маскулинными психологическими чертами, которые проявляются в силе, атлетичности, мужественности (совокупность соматических, психических и поведенческих признаков, отличающих мужчину от женщины). Также 31% испытуемых обладают выраженными феминными психологическими характеристиками (комплекс психологических особенностей, традиционно приписываемых женщине.Это - характерологические черты мягкости, готовности помочь и пр.). И третья группа из 31% испытуемых обладает андрогинными характеристиками (явление, при котором человек проявляет одновременно (необязательно в равной степени) и женские, и мужские качества; психологическая андрогинность выявляется по высоким показателям одновременно и по шкалам маскулинности (уподобление мужчине) и фемининности (уподобление женщине); андрогинность во внешнем виде является сочетанием мужских и женских признаков) , из них 40% мужчин и 60 % женщин. (см. таб. 1).

Таблица 1

Результаты исследования психологического пола во всей группе респондентов

Психологические черты	Опросник «Кто Я» (ср. баллы)	«Маскулинность-феминность» Сандры Бем (ср. баллы)
Маскулинность	4,844	10,594
Феминность	3,750	10
Нейтральныехар-ки/ Индекс IS(андрогинность)	11,290	-0,263

На основании результатов методик «Маскулинность-феминность» СандрфБем; Опросник «Кто Я?» выделим 2 группы респондентов:

1. Респонденты у которых биологический пол совпадает с гендерным (n=22)

2. Респонденты у которых биологический пол не совпадает с гендерным (n=10) После проведенной диагностики «Образ телесного Я» было выделено два аспекта: самопринятие образа телесного Я и влияние другого на отношение к образу телесного Я, сравнение результатов по подгруппам представлено на рисунке 1.

Рис. 1. Результаты диагностики Опросника «Образ телесного Я»

Первый аспект исследования, «Самопринятие образа телесного Я», связан с эмоциональной оценкой своего тела, удовлетворенностью своими внешними характеристиками, насколько полноценно человек принимает свое физическое Я. Ведь телесное Я человека является одним из важнейших компонентов всего Я-образа, так как тело мы можем наблюдать и оценивать постоянно. Эти люди довольны своим телом, в большей степени удовлетворены уровнем своей жизни, статусом в обществе и межличностными отношениями с родными, близкими и незнакомыми людьми.

Второй аспект — «Влияние другого на отношение к своему телу», который связан с зависимостью человека от мнения других людей, либо конформностью или выраженной мотивацией социального одобрения.

Из данных полученных путем обработки опросника «Образ телесного Я», можно сделать вывод о том, что респонденты с совпадающим биологическим и психологическим полом (n=22) менее зависимы от общественного мнения, более удовлетворены своим телесным Я, а респонденты биологический и психологический пол, которых не совпадает (n=10), подвержены зависимости от чужого мнения, имеют выраженную мотивацию социального одобрения.

Для детального рассмотрения результатов теста CAPT, (TheColor-A-PersonbodydissatisfactionTest) обратимся к рисунку 2.

Рис. 2. РезультатыдиагностикиТеста CAPT

Исходя из показателей по подгруппам, можно сделать следующие выводы: у респондентов с совпадающим биологическим и психологическим полом (n=22) общая удовлетворенность собственным телом (75%), как и удовлетворенность зоной тела обозначающей биологически пол (80,4%) находится на высоком уровне. Так же по результатам видно, что процент удовлетворенности своим

телом не опускается ниже среднего, а это означает, что эти испытуемые довольны своим телом и зоной тела обозначающей биологический пол, комфортно себя ощущают в обществе, уверены в себе, социализированы и не испытывают дискомфорта по поводу своей принадлежности к данному полу.

Респонденты биологический и психологический пол, которых не совпадает (n=10) испытывают недовольство по поводу своих внешних характеристик, неудовлетворенны собственным телом (38%) и зоной тела обозначающей биологический пол (62%), что может свидетельствовать о непринятии испытуемых своего биологического пола, как адекватного.

Для проверки выдвинутой гипотезы мы использовали такой метод статистической обработки данных как U-критерий Манна-Уитни,который подтвердил полученные результаты. Таким образом, нами было установлено, респонденты с совпадающим биологическим и психологическим полом менее зависимы от общественного мнения, а это значит, что они более удовлетворены своим телесным Я, а это значит, что они комфортно себя ощущают в обществе, уверены в себе, социализированы и не испытывают дискомфорта по поводу своей принадлежности к данному полу. Респонденты биологический и психологический пол, которых не совпадает, подвержены зависимости от чужого мнения, имеют выраженную мотивацию социального одобрения, испытывают недовольство по поводу своих внешних характеристик, не удовлетворены своим образом телесного Я и зоной тела обозначающей биологический пол.

Литература

1. Агапов В.С., Смирнова О.Б., Андропова Л.О. Исследование самоотношения педагога: теория и практика: Монография. – Тула, 2013. – 244 с.
2. Андропова Л.О. Акмеологические технологии развития телесного Я личности // Акмеология: Специальный выпуск по материалам XXIакмеологическихчтений аспирантов.ю магистрантов и молодых учёных, 2013. – С. 130 – 131.

Артемова Я.В.

Корпоративная идентичность как личностное образование

Артемова Янина Владимировна - кандидат психол. наук, доцент кафедры общей, возрастной и дифференциальной психологии. Восточно-Европейский Институт Психоанализа, г. Санкт-Петербург. artemovayanina@mail.ru.

Исследование корпоративной идентичности как личностного образования обусловлено тем, что в современных экономических условиях организациям необходимо создавать предпосылки для самореализации и повышения производительности труда персонала. Анализ практики управления современными организациями показывает смещение акцента на личность сотрудника. С одной стороны, в этом реализуется гуманистическая позиция управленческих кадров, которая приобретает все большее влияние. С другой стороны, и эффективность современных организаций в значительной мере становится зависимой от качества межличностных отношений, удовлетворенности трудом и личностно-профессиональным ростом персонала.

Для процессов социальной интеграции персонала в организации существенное значение имеет корпоративная идентичность личности сотрудника. В связи с этим наряду с доминировавшим ранее объектным подходом, исходившим из инструментальной взаимозависимости личностей и общности целей их деятельности, сформировался субъектный подход, согласно которому, необходимым условием эффективной совместной деятельности является осознание личностей себя в качестве членов группы, значимостью для них данной группы и ее оценка.

В то же время психологическая практика позволила выявить противоречия в процессе обеспечения формирования и актуализации корпоративной идентичности личности между:стремлением к личностно-профессиональной самореализации сотрудников и стратегиями преобразований в изменяющихся организациях;структурированием групповых и индивидуальных интересов сотрудников и нивелировкой их личности в изменяющихся организациях;динамично формирующимися представлениями об идеальном и реальном образе организации и сложившимся образе Я сотрудников;личностной и организационной

идентификацией сотрудников, их отношением к себе и выстраиванием реального отношения к другим людям и организации;необходимостью совершенствования процесса формирования и актуализации корпоративной идентичности личности в изменяющейся организации и недостаточностью научных разработок в практике психологического сопровождения изучаемого процесса.

Вызовы экономической реальности современной России и существующие противоречия в процессе обеспечения корпоративной идентичности личности как психологического основания эффективности изменяющихся организаций указывают на необходимость системного анализа изучаемого феномена.

Анализ основных исследований по изучаемой проблеме в широком системном контексте показывает, что научный интерес к идентичности как психологическому феномену находил свое отражение в трудах представителей психоанализа (Дж. Боулби, М. Клейн, Ж. Лакан, М. Малер, З. Фрейд, М. Эйнсворд), аналитической психологии (К.Г. Юнг), эго-психологии (Э. Эриксон, Дж. Марсиа), символического интеракционизма (Дж.Г. Мид, П. Монсон, Ч. Кули), когнитивной психологии (Х. Тэджфел, Дж. Тернер), гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), нарративной психологии (С.К. Герген, Д.П. Макадамс, Т.С. Сарбин), отечественной психологии (Г.М. Андреева, Е.П. Белинская, Н.Л. Иванова, И.С. Кон, Т.Д. Марцинковская, В.С. Мухина, О.А. Тихомандрицкая, Л.Б. Шнейдер). Анализировались сущностные признаки и способы проявления личностной (Н.В. Антонова, О.В. Беляева, И.В. Иванова, О.В. Ходаковская), социальной (Ю.П. Качанов, О.Н. Козлова, В.Н. Павленко, Т.В. Румянцева, В.А. Ядов), этнической (Н.М. Лебедева, И.Ю. Милославская, Т.Г. Стефаненко), профессиональной (Е.В. Конева, С.Н. Старостин) и половой (С.А. Бутковская, В.Е. Каган, И.С. Клецина, Е.В. Кулаева, Н.Г. Макарова, Т.В. Моисеева) идентичности.

В современной психологии изучаются организационная идентификация (О.Н. Бурмистрова, Р. Ван Дик, О.В. Жинкина, Дж. Кэмерон, С.А. Липатов, А.В. Ловаков, Ф. Маел, М. Рикетта, Г. Харрис, Б. Эшффт) и приверженность (Н. Аллен, Ю. Липпонен, Д. Мейер, Р. Моудэй, Е.В. Сидоренко, Дж. Четмэн); роль автобиографической памяти в структуре идентичности (В.В.Нуркова), проявление идентичности личности в малой группе (А.В. Сидоренков, Н.С. Тришкина).

За последнее десятилетие психологами были исследованы: корпоративная безопасность (И.С. Бусыгина, А.А. Деркач, М.Ф. Секач), корпоративная культура (И.В. Грошев, Р.Л. Кричевский, В.А. Спивак), корпоративные ценности (К. Камерон, Р. Куинн), корпоративный имидж (В.Н. Воронин, М.В. Ионцева, Е.Б. Перелыгина); вовлеченность и удовлетворенность сотрудников (А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский, А.Н. Лужнев); доверие (И.В.Антоненко, Т.П.Скрипкина), корпоративные коммуникации (Е.А. Дагаева, С.А. Маничев, Г.В. Суходольский), лояльность (В.И. Доминяк, Я. Карасев, К.В. Харский, В. Ус).

Сохраняя научную традицию изучения идентичности, психология рассматривает структурно-динамические характеристики данного понятия. Идентичность определяется как сложное личностное образование с многоуровневой

структурой. Это связано с тремя уровнями анализа природы человека: индивидным, личностным и социальным.На первом, индивидном, уровне идентичность определяется как результат осознания человеком собственной временной протяженности. Это представление о себе как об относительно неизменной данности, человеке с физическим обликом, темпераментом, имеющим прошлое и устремленным в будущее. Личностный уровень определяет идентичность как ощущение человеком собственной уникальности, что задает тождественность самому себе. Третий уровень анализа идентичности предполагает солидарность человека с социальными, групповыми идеалами и стандартами, что способствует процессу категоризации, это социальная идентичность.

Представители различных научных школ рассматривают идентичность как динамичную структуру, развивающуюся на протяжении всей жизни человека, и определяют ее как сложное целостное личностное образование, имеющее содержательные и формально-динамические характеристики. Идентичность личности рассматривают в совокупности с окружением человека и отмечают ее динамический характер. Психологический подход выделяется ориентацией на индивидуальность и рассмотрением термина в контексте жизненного опыта.

Современная психологическая наука выделяет два направления исследования идентичности. Первое изучает идентичность относительно ее функционирования в структуре психологических систем (как внутреннюю согласованность индивида); во втором – отражается социологическая характеристика (набор символических средств самовыражения).

В отечественной психологии изучение идентичности связано с понятиями: «самоопределение», «самосознание», «Я-концепция», «идентификация». Изучаемое личностное образование должно рассматриваться как часть Я-концепции, которая происходит от знаний субъекта о своей принадлежности к конкретной организации вместе с эмоциональными, мотивационными и конативными проявлениями этой принадлежности.

Результатом идентификации личности с организацией является формирование корпоративной идентичности, сопровождаемое ощущением тождественности и непрерывности во времени. Организационная идентификация и корпоративная идентичность личности выступают в единстве как процесс и состояние, причина и следствие.Корпоративная идентичность – это системное, сложное, многокомпонентное личностное образование, являющееся частью Я-концепции сотрудника организации.

Обнаружено, что в отечественных и зарубежных психологических исследованиях, посвященных изучению корпоративной идентичности, существует связь с такими понятиями как слияние, мотивация, принадлежность, привязанность, лояльность, партнерство, командная работа, корпоративная культура. Современная тенденция изучения корпоративной идентичности – смещение акцента на исследование психологических характеристик личности конкретного сотрудника.

На основе интеграции различных научных точек зрения в исследовании Агапова В.С., Артемовой Я.В. разработана теоретическая модель корпоративной идентичности личности. Корпоративная идентичность личности - динамическая, относительно устойчивая, самоорганизующаяся, переживаемая, целостная система, выражающая функциональное единство взаимозависимых компонентов.

В структуре корпоративной идентичности определены следующие базовые компоненты: когнитивный (рефлексивная переработка знаний о себе и организации; образ Я и образ организации), эмоциональный (субъективное переживание и отношение к себе, к другим сотрудникам и организации; принятие-отчуждение), мотивационный (интерес к работе, уровень притязаний), конативный (оперативный самоконтроль, текущая коррекция оценки себя и оценки организации, обеспечение согласованности образа Я и образа организации, взаимодействие с другими сотрудниками и поступки, реализующие эмоциональную оценку представлений о себе и организации). Раскрыта сущность категорий «корпоративная идентичность личности», «организационная идентификация», «Я-концепция». Показано, что корпоративная идентичность – это системное, сложное, многокомпонентное личностное образование, являющееся частью Я-концепции сотрудника организации.

Литература

1. Агапов В.С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей: Монография. – М.:Альтекс, 2012. – 486 с.
2. Агапов В.С., Артемова Я.В. Типология корпоративной идентичности личности: Монография. – М.: РУДН, 2011. – 120 с.
3. Иванова Н.Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа // Психологический журнал. 2004. Т. 25. №1. С. 52-61.
4. Крылов А.Н. Корпоративная идентичность для менеджеров и маркетологов. М.: Издательство ИКАР, 2004. – 226 с.

Асатурян Е.Г.

Психогимнастика в работе с тревожными детьми старшего дошкольного возраста

Асатурян Елена Грачевна - Российский новый университет, г.Москва. lena-asaturyan@mail.ru.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

В то же время, типовое положение о деятельности ДОУ главной задачей определяет не только уход за детьми, но и их гармоничное развитие, и воспитание, с учётом национальных и региональных особенностей. Гармоничное развитие личности ребёнка возможно при наличии здоровья, определяемого Всемирной Организацией Здравоохранения как состояние физического, психического и социального благополучия ребёнка.

Часто психологическое самоощущение детей, поступающих в школу, характеризуется нехваткой любви, теплых надёжных отношений в семье, эмоциональной привязанности. В результате чего у детей проявляются признаки неблагополучия, напряженности в контактах, страхи, тревога, регрессивные тенденции.

В последние годы по сравнению с предшествующим периодом количество детей с устойчивой тревожностью и постоянными интенсивными страхами, существенно увеличилось в нашей стране. Все это подчеркивает важность изучения данной проблемы.

Вопросы тревоги и тревожности исследовали как зарубежные, так и отечественные ученые: З. Фрейд, Ч. Д. Спилбергер, А.М. Прихожан, Р.С. Немов, Е.Ю. Савина, С.С. Степанова, В. В. Суворова, Н.Д. Левитов, Л.М. Костина.

В отечественной психолого–педагогической литературе можно выделить несколько подходов в понимании тревожности. Некоторые исследователи рассматривают тревожность преимущественно в рамках стрессовых ситуаций, как временное отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в трудных, угрожающих, необычных условиях.

В. С. Мерлин и его ученики считают тревожность свойством темперамента. В их исследованиях получены статистически достоверные корреляции между показателями тревожности и основными свойствами нервной системы (слабостью, инертностью).

Ряд ученых рассматривают тревожность как социально-обусловленное свойство личности. Так, Н. В. Имедадзе называет тревожность «…специфически

социализированной эмоций».

В этом же аспекте анализирует тревожность В.Р. Кисловская. На основании исследования, показывающего, что уровень тревожности надежно коррелирует с социометрическим статусом. В. Р. Кисловская делает вывод о том, что «… тревожность в очень значительной мере является функцией социального общения».

Вопросы по снижению тревожности и ее преодолению исследовали многие психологи. Так, например, И.Е. Рогов разработал коррекционную работу с учащимися, испытывающими открытую тревогу. Психологи Р. Тэммл, М. Дорки разработали тест, направленный на выявления тревожности у детей дошкольного возраста. А.М. Прихожан, разработала методы и приемы психокоррекционной работы с тревожными детьми дошкольного возраста. Вопросы применения игровой деятельности в работе с тревожными детьми исследовали Л.М.Костина, Е.О. Смирнова, О.В. Хухлаева, Е.Ю. Савина и др. Р.В.Овчарова выделила способы преодоления тревожности у дошкольников. Е.Ю. Савина и Н.А. Шанина разработали рекомендации для воспитателей детского сада и родителей, воспитывающих тревожного ребенка. Разработкой психогимнастики занимались Г. Юнова, М.И. Чистякова, Е. А. Алябьева.

М.И. Чистякова разработала психогимнастические упражнения, которые могут использоваться в работе с детьми дошкольного возраста с целью сохранения их психического здоровья и предупреждения эмоциональных расстройств. Вопросы применения психогимнастики в работе с тревожными детьми рассматривала Е. А. Алябьева, она использовала ее с целью профилактики психоэмоционального напряжения у дошкольников. Л. Карманова рекомендует вводить расслабляющие упражнения в повседневную жизнь группы детского сада и применять их неоднократно в течение дня.

Таким образом, теоретический анализ по данной проблеме и результаты эмпирического исследования свидетельствуют, что психогимнастика оказывает положительное влияние на снижение уровня тревожности и помогает преодолевать барьеры в общении.

Литература

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. — Воронеж: ИПП, 2006.
2. Имедадзе Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте //Психологические исследования. – Тбилиси, 2006. - С. 14-17.
3. Крюкова, С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь / С.В.Крюкова, Н.П.Слободяник. – М.: Генезис, 1999.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Педагогика, 2005.
5. Прихожан А.М., Дубровина И.В, Андреева А.Д. Психология: М.: Наука, 2008.
6. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: М.: Педагогика, 2010.
7. Чистякова, М.И. Психогимнастика / М.И.Чистякова. – М.: Просвещение, 1995.

Барбашин Д.Ю.

Психологические способы урегулирования военных конфликтов

Барабашин Даниил - Российский новый университет, г.Москва. daniil_9404@mail.ru.

Анализ современных тенденций развития мировой геополитической ситуации демонстрирует, что средством решения, возникающего конфликта в отношениях противоборствующих стран, все чаще выступает военное столкновение.

Военные конфликты, на сегодняшний день, представляют серьезную угрозу для человечества, по следующим причинам: приносят миллионы жертв, подрывают основы жизни; выступают «детонатором», способствующим развертыванию новой Мировой войны; усугубляют экологическое неблагополучие; оказывают негативное влияние на морально-психологический климат [2].

В связи с этим, актуальным становится психологическое отреагирование на нарастающий конфликт, поиск способов предотвращения военного конфликта; решение конфликта мирным путем.

Конфликт – наиболее острый, категоричный, эмоциональный способ разрешения противоречий в интересах, целях, взглядах, возникающий в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии участников этого взаимодействия и обычно сопровождающийся негативными эмоциями, выходящий за рамки правил и норм [1].

Предпосылкой военного противостояния является политический конфликт.

Под предотвращением политического конфликта понимается деятельность субъектов политических отношений, направленная на нейтрализацию возникшего и осознанного противоречия, ведущего к конфликтным действиям разрушительного воздействия уже текущего конфликта на ту или иную сторону общественной системы[4].

Основными направлениями предотвращения политической конфронтации во внутриполитической жизни являются следующие: социальное маневрирование – перераспределение определенной части общественного продукта; политическое маневрирование – широкий спектр мероприятий, призванных обеспечить преобразование разнообразных интересов в устойчивые политические ориентации, фактически способствующие функционированию существу-

ющей политической власти; политическое манипулирование – целенаправленное воздействие на общественное сознание и, прежде всего, через каналы массовых коммуникаций; создание «образа врага» - перекладывание ответственности за нерешенные актуальные проблемы на другие политические силы и отвлечение внимания основной массы населения от насущных политических и социально-экономических задач; интеграция контрэлиты – персональное включение представителей контрэлиты в состав элиты либо приобщение к осуществлению власти организаций и движений, находящихся под влиянием контрэлиты; силовое давление – установление открытой тоталитарной диктатуры, направленной на насильственное искоренение негативного отношения к системе; объявление чрезвычайного положения, репрессии, запрет оппозиционных партий [2].

Во внешнеполитических отношениях: всеобъемлющая интернационализация жизни мирового сообщества, прежде всего в хозяйственно-экономической, политической, культурной сферах; строгое соблюдение странами и народами принципа мирного сосуществования; снижение уровня военного противостояния - сокращение вооружений (прежде всего – массового поражения); усиление роли системы международных межправительственных организаций в области правового регулирования взаимоотношений между странами и народами; осуществление «стратегии сдерживания» другими странами от военных методов разрешения, возникающих споров.

Особую значимость в процессе урегулирования политических конфликтов играют применяемые методы урегулирования[5]. Как показывает политическая практика, широко применяются следующие методы: «избегания», то есть уклонения одной из сторон от практических действий в конкретной конфликтной ситуации, когда происходит как бы игнорирование противоположной стороны; «откладывания», своего рода уход со сцены открытой политической борьбы, оставление победителю в его полное владение своей территории, сдача своих позиций; «социального исключения», уничтожения (подавления) противника (наиболее распространённые формы этого метода - вооружённое насилие, применяемое как во внутриполитической борьбе, так и на международной арене и законодательное (юридическое) запрещение, т.е., когда одна из сторон (а возможно и обе) вынуждена уйти с открытой арены политической борьбы в связи с постановкой её «вне закона»); компромисс между конфликтующими сторонами (может быть эффективным в том случае, когда отношения между участниками конфликта носят неантагонистический характер, когда стороны имеют какой-то общий интерес) [2].

В современных условиях наиболее распространенным средством достижения примирения сторон являются переговоры [1]. В процессе переговоров стороны обмениваются мнениями, что неизбежно снижает остроту конфликта, помогает понять аргументы оппонента и, следовательно, более адекватно оценить истинное соотношение сил, условия примирения.

Переговоры – коммуникация между конфликтующими сторонами для достижения соглашения относительно предмета переговоров [3].

Виды переговоров: позиционные; рациональные.

Психологу, действующему в условиях военной ситуации, необходимо, на наш взгляд, создать благоприятные психологические условия в процессе решения военного конфликта. Выполнить эту задачу психологу непросто ввиду того, что психологией, разработано мало механизмов психологического предотвращения и урегулирования военных конфликтов.

Как правило, психолог активно действует уже после завершения военных противостояний, помогая восстановить психоэмоциональное состояние участников военного конфликта.

Специалисты-психологи, в условиях, возникающего конфликта, действуют в рядах миротворцев, призванных предотвратить и остановить военный конфликт. Зачастую для урегулирования военно-политических конфликтов, сил миротворцев не хватает. Тем самым, противоборствующие страны вступают в открытый военный конфликт, что ведет к разрушению политических, психологических, экономических, социальных структур участников, приводя их к значительному разрушению.

Таким образом, рассмотрев политическую и психологическую структуры военного конфликта, мы считаем, что необходимо создавать более эффективную модель предотвращения военных конфликтов, усиливать роль психолога в условиях боевых действий, стремится к нахождению путей мирного урегулирования военных противостояний.

Литература

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. - М.: ЮНИТИ. 1999.
2. Арцибасов И.Н., Егоров С.А. Вооружённый конфликт: право, политика, дипломатия.- М.: Знание. 1985.
3. Жуков В.И., Краснов Б.И. Общая и прикладная политология. - М.: Политиздат. 1997.
4. Манохин А.В., Ткачев В.С. Военные конфликты: теория, история, практика. - СПб: Питер. 1994.
5. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. / М., 2013.

Баранова Н.М.

Специфика асоциального поведения подростков

Баранова Нина Михайловна - студентка магистратуры, Российский новый университет, г.Москва. nina_baranova@bk.ru.

В современных условиях поколение безнадзорных и беспризорных детей формируется уже к 12-15 годам. В атмосфере вседозволенности, презрения к гуманистическим идеалам складывается тип молодых людей без веры в завтрашний день, отрицающих семью, профессиональное мастерство, с сильно развитыми потребительскими наклонностями. Постепенно их негативный опыт реализуется прежде всего в беспризорной и безнадзорной среде.

Понятие асоциальное поведение детей близко по смыслу с понятием девиантное поведение. Девиантным поведением считается поведение, отклоняющееся от общепринятых норм – нравственных, а иногда и правовых, включающее антидисциплинарные, антисоциальные, делинквентные (противоправные) и аутоагрессивные поступки. Последние могут быть как патологическими (различные формы патологии личности и личностного реагирования), так и не патологическими (психологическими).

К сожалению, среди взрослого населения всё чаще отмечается асоциальное поведение, которое стимулирует развитие аналогичных процессов в детской и подростковой среде. Сама подростковая среда очень агрессивна. Отношения нередко строятся на нравственной нечистоплотности, унижении слабых, а то и откровенной жестокости. Ненужные семье и школе, дети становятся изгоями общества, терроризируют окружающих, грабят, избивают прохожих.

Система поступков и девиантное поведение подростков постепенно приобретает противоправный характер, что противоречит общепризнанным нормам поведения и проявляется в широком спектре отклонений таких, как употребление алкоголя, бродяжничество, воровство, хулиганство, наркомания и т.д.

Девиантное поведение всегда связано с несоответствием человеческих поступков, действий, видов деятельности распространенным в обществе нормам, правилам поведения, стереотипам, ожиданиям, установкам, ценностям.

Девиантное поведение, выходящее за пределы несоответствия социокуль-

турным нормам и ожиданиям в область противоправных действий, обозначается как делинквентное поведение. Делинквентное поведение обычно начинается с прогуливания школьных занятий и приобщения к асоциальной группе сверстников. За этим следуют мелкое хулиганство, издевательства над младшими и слабыми, отнимание у них карманных денег и сотовых телефонов, угон велосипедов и мопедов, которые потом бросаются где попало. Нередко встречаются мелкое мошенничество, вызывающее поведение в общественных местах, кража денег из дому. Все эти действия не носят характера серьезных преступлений, в несовершеннолетнем возрасте они не являются причиной для привлечения к уголовной ответственности, а служат предметом разбирательства в отделах профилактики преступности несовершеннолетних, в комиссиях по делам несовершеннолетних. Так, кражи для некоторых неустойчивых подростков – путь раздобыть средства для развлечений и удовольствий или способ показать свою смелость и упрочиться в позиции лидера, испытать чувство риска.

Девиантное поведение подростка формируется отрицательной мотивацией и соответствующей направленностью личности. Часто такое поведение возникает у ребенка подросткового возраста в силу педагогической запущенности с особенностями переходного возраста.

Для трудных подростков характерно нарушение положительных связей, и, наоборот, очень прочными оказываются у них отрицательные связи с окружающей средой, связи с более запущенными детьми.

Обратившись к исследованиям, посвященным изучению направленности личности подростков с девиантным поведением, можно выявить следующие тенденции:

- такие подростки отличаются гипертрофированностью материальных, личных, чисто органических потребностей (вкусно поесть, хорошо одеться и т.д.);
- духовные же потребности (познавательные, нравственные, эстетические) находятся у них на низком уровне развития.

Та же направленность характерна и для интересов этих подростков (просто гулять, ходить на дискотеку и т.д.). Их идеалы базируются на «боевиках» и отрицательных примерах из окружающей среды. Принимая негативные установки, подросток все свои действия согласует именно с ними.

Цель педагогов, родителей и значимых взрослых – сформировать у подростка новые, положительные установки и поддерживать их до тех пор, пока они не вытеснят негативные. Успех перевоспитания – найти такую задачу, которая давала бы подростку возможность преодолеть чувство ущемленности, способствовала проявлению взрослости и вместе с тем не была бы антиобщественной.

Литература

1. Алексеева Л.С. Особенности неблагополучных детей и возможности школы в работе с ними / Л.С. Алексеева // Вопросы профилактики правонарушений несовершеннолетних. М., 2005.
2. Беличева С.А., Фокин ЮМ. Охранно-защитная концепция социальной профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних/ С.А. Беличева, Ю.М. Фокин. М., 2001.
3. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А.И. Захаров. СПб., 1997.
4. Педагогика среды и методы ее изучения / Под ред. М.В. Крупениной. М., 1998.
5. Педагогическая психология / под редакцией С.В. Недбаевой, Е.Н. Шиянова. Ставрополь, 2007.
6. Профилактика девиантного поведения молодежи: сост. В.Т. Лисовский. М.; СПб., 1998.
7. Риттер М. Помощь трудным детям. М., 1999.
8. Сафонова Т.Я., Цимбал Е.И. Жестокое обращение с детьми: сущность, причины, социально-правовая защита / Т.Я. Сафонова, Е.И. Цимбал. М., 2003.

Батколина В.В.

Тенденции развития дополнительного профессионального образования в России

Батколина Виктория Валерьевна - доцент кафедры психологии и педагогики девиантного поведения. НОУ ВПО «Российский новый университет», г.Москва. batkolina@mail.ru

Реагирование системы дополнительного профессионального образования на современные социальные вызовы является важной государственной задачей, что отражено в текстах нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012), Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 гг.

Образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [7].

Образование подразделяется на общее, профессиональное, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование) [7].

Образование в истории человечества всегда считалось одним из приоритетных направлений его развития. При этом на его высшую ступень возлагалась особая задача. Высшее образование, как бесспорное достижение человечества, является исторически сложившимся социальным институтом, имеющим множество функций – экономические, социальные, культурные, правовые и другие. Выполняя эти функции, высшее образование участвует в процессе накопления и передачи культурного наследия, научных и профессиональных знаний, опыта социализации личности [1].

Образованный человек объективно понимает и оценивает происходящие события в мире и в жизни людей, осознает себя и свое место в обществе. Его

отличает владение духовными ценностями, основами культуры отношений и поведения, способствующими творчеству, созиданию и самосовершенствованию [5].

Дополнительное образование - вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [7].

Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [2].

Основной задачей дополнительного профессионального образования является систематическое повышение квалификации кадров, специалистов и руководителей, а при необходимости – их профессиональная переподготовка. Этот вид образования позволяет любому гражданину повышать свою квалификацию или проходить профессиональную переподготовку в любой период, на протяжении всей жизни, в доступной форме и подходящем режиме. Этим обусловливается определяющая роль системы дополнительного профессионального образования в кадровом обеспечении развития страны.

Целью профессиональной переподготовки является получение дополнительных знаний, умений и навыков по образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки, техники и технологии, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности [5].

Анализ данной проблемы позволяет сделать вывод о том, что сложившаяся система дополнительного профессионального образования в России направлена на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей граждан, общества, государства, чем обеспечивается ее вариативность. Оно становится гуманистически ориентированным, так как направленно на развитие личности.

Литература

1. Батколина В.В. Повышение эффективности образования взрослых в вузах на основе современных информационных технологий : дис. … канд. пед. наук. – М., 2011.
2. Батколина В.В. Современные информационные технологии в образовании // Вестник Моск. ун-та МВД России. М.,2011. №3.
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 1.12.1993 г.).
4. Новикова М.М. Социальные проблемы управления образованием взрослых в трансформируемом обществе (на примере второго высшего образования : дис. … канд. соц. наук. – М., 2003.
5. Подымова Л.С., Алисов Е.А. Готовность субъектов образовательного процесса

к педагогическому проектированию образовательной среды. // Подымова Л.С., Е.А. Алисов. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. М., 2010. № 12. С. 135-138.

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 01.07.2013 №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. 03.02. 2014г.).

Батурина А.Д.

Сущностные признаки самоактуализации в трудах представителей российской психологии

Батурина Анна Дмитриевна – аспирант.
Институт психоанализа, г.Москва. annalik@mail.ru.

Теория самоактуализации - главный системообразующий элемент гуманистического направления в психологии и педагогике. Сама идея о потенциях человека и о развитии их в течение жизни прослеживается почти во всех трудах философов, начиная с Аристотеля.

В зарубежной психологии проблема самоактуализации впервые была концептуально оформлена на психологическом уровне в работах физиолога и психолога Курта Гольдштейна (1939-1940). Но главное развитие эта проблема получила в трудах представителей гуманистической психологии во второй половине 20 века: Карла Роджерса и, прежде всего Абрахама Маслоу, который развивал и пересматривал идеи самоактуализации в течение всей своей жизни[3].

В его изложении структура самоактуализации имеет фунциональную определяющую, фокус всего процесса в виде:

- самоактуализирующейся личности и способа ее жизнедеятельности,
- постоянного процесса развития личности,
- пиковых переживанийй, дающих возможность обычному человеку кратковременно попасть в состояние самоактуализации ,
- постепенного развития мотивов от бытийных к дифицитарным и, в дальнейшем, к мета потребностям, к метамотивации[4,5].

В трудах российских психологов проблема самоактуализация личности не потеряла своей актуальности и имеет свое развитие в трудах Д.А.Леонтьева, Л.Г. Брылевой, И.А. Витина, В.И.Слободчикова и Е.И.Исаева,, Л.И. Антроповой , Е.Е.Вахромова., А.Г.Асмолова, Б.Г.Ананьева, А.А.Бодалева, А.А.Дергач, М.И.Дъяченко, В.С.Агапова и др.

И.А.Витин[7,8] рассматривает сущностные признаки самоактуализации с позиции этики, психологии и педагогики. В его видении основа самоактуализации заключается в:

- феноменологическом подходе к личности, которая рассматривается не

как часть коллектива, что присутвовало в советское время, а как неповторимая, единственная, уникальная индивидуальность,

- непрерывном процессе работы личности над собой, развитию своих творческих способностей,
- процессе ориентации человека на конструктивную деятельность, возможность к самостоятельной постановки цели и к решению ее,
- реализции лучших личностных качеств, таких как открытость, способность бережно относиться к другим людям,
- развитии идеалов соборности и всечеловечности.

Л.Г.Брылева[2,8] в культурологическом контексте рассмотривает внутреннюю суть самоактуализации как:

- оптимального и наиболее целостного способа личности самоосуществляться в континууме КультураСоциум,
- наличия экзистенциального пути самораскрытия личности, ведущего в глубины Сущности человека, в его сокровенное ядро,
- возможности выхода человека за пределы своего «Я», осуществления встречи человека с Абсолютом,
- самоосуществления человека как целостности ,
- процесса развертывания этой целостной сущности в Культуре.

Подход В.И.Слободчикова и Е.И.Исаева(1995, 2000)[6,7] - философско-антропологический, где внутреннее ядро самоактуализации рассматривается с точки зрения:

- личности как самости, самоопределившейся, персонализирующейся среди других, для других, и через других, для себя,
- процесса становления личности субъектом своей жизнедеятельности, в этом случае особую значимость приобретают нормы, основные смыслы и ценности, которые определяют жизнь человека в обществе,
- необходимость бытия в мире действительности, осознания этой реальности как высоко духовной, открытия субъективной реальности, как проекции самости,
- процесса динамики поведенческих реакций, которые интерпритируются взрослыми, до начала понимания собственного авторства этих реакции в момент открытия подростком своего «Я».

Достаточно активно изучается вопрос самоактуализации в акмеологии, представителями этого направления являются: Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, А.А.Дергач, М.И.Дъяченко, В.С.Агапов и др. С точки зрения акмеологии - сердцевиной вопроса самоактуализации является:

- процесс необходимого движения человека к личной и профессиональной зрелости[7]. Акме, с позиций представителей данного направления — это наивысшая точка развития человека, где он предстает в лучщих своих качествах как личность, как индивидуальность и как субъект своего жизнетворчества.

Более новые тенденции в рассмотрении проблемы самоактуализации с точки зрения Е.Е.Вахромова[7] заключаются в:

- смещении акцента на изучение предельных моментов самоактуализации, то есть на моменты, когда позитивное решение проблемной ситуации осложнено усвоенными раннее шаблонами и стереотипами поведенческих реакций.

С этих позиций А.Г. Асмолов[1,7] подходит к феномену самоактуализации как к:

- процессу нормотворчества, самоосуществления «иных культур», то есть преобразование данных культур и творение новых культур в результате взаимодействия с миром,
- процессу возникновения интерсубъективных социальных миров.
- динамике поведения человека, а с точки зрения личности - истории изменения личности в изменяющемся мире,
- процессу изменения формально-ролевого типа взаимодействия с миром на личностно-смысловой,
- постоянной ситуации неопределенности, в которую попадает человек и где требуется выбор, который крайне сложно осуществить позитивно из-за действия шаблонных нормативов личности, усвоенных им в течении жизни,
- процессу постоянного отвержения или принятия чего-либо, в этом процессе человеку очень важно ориентироваться на личностные и смысловые мотивы.

Именно поэтому автор и называет процесс самоактуализации - процессом постоянного нормотворчества.

Таким образом, с точки зрения российских психологов суть самоактуализации заключается в постоянном процессе:

- через успешную адаптацию к жизненным ситуациям к овладению личной и социальной компетентностью для достижении творческой и надситуативной активности человека.

Особенностью в процессе высших жизненных достижений, акме, является - осознание некоего пятого смылового измерения[7].

Если говорить об общности взглядов западных и отечественных психологов на сущностное содержание проблемы самоактуализации, то точки пересечения этих взглядов находяться в понимании того, что самоактуализация -это динамический процесс; что в этом процессе необходимо присутствие самоактуализирующейся личности, которая неотвратимо будет проходить через проблемные жизненные ситуации и пытаться решать их через преодоления, через шаблоны и стереотипы, находя новые горизонты, расставляя ценностно-смысловые акцентых[3,7].

Сущностные идеи самоактуализации развиваются в настоящее время в гуманистической, экзистенциальной, телесно-ориентированной психотерапии,

логотерапии, педагогике, акмеологии и других междисциплинарных областях. В нашей стране увеличивается количество практико-ориентированных исследований[7] , целью которых является расширение линейки возможностей для практической помощи современному человеку не только развивать компетенции, необходимые для предъявления себя обществу, но и соединять их с реальной жизнью при возможности движения к собственной целостности и жизнестойкости в наших непростых стрессогенных реалиях жизни.

Поэтому представляется важной задачей использовать на практике возможности глубинной сущности самоактуализации. Накоплен огромный теоретический и практический опыт западными, а в настоящее время и российскими психологами. В рамках данной темы мною предпринята попытка исследования структуры и особенностей внутренней мотивации самоактуализации личности через практики телесно-ориентированной психологии. На данный момент заканчивается проведение первого этапа эксперимента. В дальнейшем, при накоплении фактов, результаты работы будут излагаться.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека, М., Академия, Смысл, 200, 620 с.
2. Брылева Л. Г. Мир взрослого... Культурологическая типология самореализации личности и онтообразовательная реальность. Монография. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2004, 156 с.
3. Леонтьев Д.А. Современная психология мотивации. - М.:Смысл, 2002, 343с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Питер, 2008, 478 с.
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики -СПб.: Евразия, 1999, 432с.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995, 384с., с.332-366.
7. Вахромов Е.Е. Развитие теории самоактуализации в отечественной педагогики и психологии. Электронный ресурс. //www hpsy.ru/ public/x 044. htm.
8. Витин И.А. Теория самоактуализации // Психологический институт РАО: материалы симпозиума. — 2002. — № 1.

Бережная Н.Н.

Методы стимулирования поведения в современной начальной школе

Бережная Наталия Николаевна - Российский новый университет, г.Москва. bnn007@yandex.ru.

В педагогике есть много сложных проблем, но, наверное, одной из ключевых и важных является проблема стимулирования, т.е. того, как воздействовать на ребенка, чтобы добиться от него желаемого поведения. В принципе, ребенок считает естественным руководство со стороны родителей и педагогов, но на пути от этой принципиальной готовности до поведения стоит целый ряд значительных препятствий. Стимулировать - значит давать толчок, импульс к мысли, чувству, действию. Основное назначение педагогического стимулирования поведения - формирование положительного отношения к внешним воспитательным воздействиям с целью перевода их во внутренние установки личности. К этой группе методов относят поощрение, наказание и соревнование. Методы положительного подкрепления становятся преобладающим средством стимулирования учащихся начальной школы.

Поощрения в начальных классах определяются характером тех дел, которые выполняются младшими школьниками и их особенностями. Они, например, очень чутки к похвале учителя. Похвала требует определенных условий ее применения, иначе может оказаться медвежьей услугой или быть непедагогичной. Хвалить следует, в основном, за приложенные усилия, а не за то, что дано ребенку от природы: способности или внешние данные. Незаслуженная похвала вызывает зависть товарищей и настраивает их против учителя. Дети очень охотно и преувеличенно приписывают учителям любимчиков, и у учителей действительно и обоснованно есть более приятные для них ученики, но хвалить их нужно с учетом этого момента.

Остановимся теперь на поощрении с помощью учебных оценок. В принципе, оценка является не поощрением или наказанием, а мерилом знаний, но практически никому из учителей не удается уйти от использования оценки как стимулирующего средства, и потому нужно стремиться делать это наилучшим образом.

Существует еще один метод положительного подкрепления, который мож-

но назвать созданием ситуации успеха. Это может быть особая помощь ученику в подготовке уроков, предоставление выигрышного материала для выступления, предварительная подготовка ученика к восприятию сложной темы, организация помощи со стороны сильного ученика и тому подобное. Он также направлен на укрепление веры ученика в себя, но требует от педагога больших усилий, чем просто использование какого-либо поощрения.

Соревновательность - эффективный стимул к улучшению деятельности младших школьников. Соревновательный азарт присущ каждому человеку и становится значительно сильнее в коллективе. Люди буквально не могут жить без того, чтобы хоть в чем-нибудь не чувствовать себя лучше других. В процессе соревнования дети сплачиваются, привыкают помогать друг другу, вырабатывают у себя навыки ответственности, т.е. становятся настоящим коллективом, что всегда педагогически целесообразно, как бы ни менялось отношение к термину “коллектив”. В свое время это очень хорошо понял А.С.Макаренко, который сделал соревнование одним из основных элементов педагогической технологии.

Методы отрицательного подкрепления еще не ушли в прошлое и потому нужно использовать их наиболее грамотно и с наименьшим педагогическим вредом, а не делать вид, что их не существует.

Наказание, безусловно, должно быть справедливым, т.е. применяться не под влиянием плохого настроения педагога. Наказания допустимы за различные виды нечестности, откровенного эгоизма, агрессивности и активного высокомерия по отношению к товарищам. Нельзя строить наказание на критике физических недостатков или каких-либо личностных особенностей ученика, выставляющих его в невыгодном свете, например, неуклюжей походки, дефектов речи и т.п. Наказания за лень и неуспеваемость менее этичны и действенны, поскольку эти недостатки чаще всего являются следствием волевого недоразвития ребенка. В этих случаях нужны не наказания, а помощь. Недопустима дискредитация в глазах ребенка его родителей. Наказывая ученика, педагог должен каким-то образом показать, что его личное отношение к ребенку не меняется и что ребенок имеет возможность восстановить свою добрую репутацию.

При использовании поощрения и наказания главное - избегать крайностей. Рассудительность и понимание индивидуальных качеств ребёнка помогут сориентироваться при использовании дисциплинарных мероприятий. Поощрение и наказание должны стать средством морального воздействия. Тогда в поощрении ребенок начинает больше всего ценить наше одобрение, доверие, уважение, а наказанный, учится правильно понимать, что и почему мы не одобряем и осуждаем.

При всей, на первый взгляд, противоположности поощрений и наказаний, они должны строиться по единому принципу: как можно больше требований к человеку и вместе с тем как можно больше уважения к нему.

Литература

1. Агапов В.С., Фельдман И.Л., Шайденкова Т.Н.Развитие профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов. Москва, 2005.
2. Головятенко Т.А.Субъектно-деятельностные образовательные технологии в работе педагога. Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. № 6. С. 029-031.
3. Недбаева С.В., Шиянов Е.Н., Подымова Л.С., Кулешова Л.Н. Педагогическая психология. Интеграция теории и практики / под редакцией С.В. Недбаевой, Е.Н. Шиянова. Ставрополь, 2007.
4. Макаренко А.С., Сочинения, в 7 томах, М., 1957-1958.
5. Подымова Л.С.Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 1996.
6. Подымова Л.С. Педагогика. учебник для бакалавров / Подымова Л.С., Дубовицкая Е.А., Борисова Н.Ю., Духова Л.И.М., 2012.
7. Струбицкий В.В., Меры поощрения и наказания и методика их применения в нравственном воспитании учащихся, М., 2008.

Берлин Д.А.

Развитие коммуникативной компетентнтности менеджеров

Берлин Дмитрий Александрович - бизнес-тренер, факультет психологии и педагогики, специалист, педагог-психолог. ОСАО «РЕСО-Гарантия» (Российский Новый Университет (РосНОУ), г.Москва. berlin.reso@mail.ru.

В современных рыночных отношениях одним из главных показателей деятельности организации является производимый продукт на единицу времени и получаемая ею прибыль от его реализации. Она в свою очередь формируется во многом благодаря рабочим единицам, т.е. людям, которые трудятся внутри этой системы. Следовательно, чем эффективнее и успешнее их деятельность, тем более продуктивна производительность организации в целом. Деятельность каждого менеджера протекает в постоянной взаимосвязи с другими людьми, как через различные средства коммуникации, так и через непосредственное общение. Как отмечают исследователи, коммуникация занимает от 50% до 90% рабочего времени (С. Н. Герман). Умение строить эту коммуникацию надлежащем образом является одним из важнейших, если не важнейшим фактором, который определяет возможность добиться успеха в трудовой деятельности. Вывод, чем выше способность каждого сотрудника к установлению и поддержанию контакта с другими людьми в компании «Н», тем больше реализуются её основные цели и задачи. Вот почему так важно развивать у персонала коммуникативную компетентность.

В последнее время интерес к коммуникативно-направленному обучению существует, как у наших, так и у зарубежных исследователей (М. Вудкок, Ю.Н. Белокопытов, Э.А. Уткин, Д. Френсис, Р. Марра, А.Г. Ковалёв, А.Н. Попов). Ведь грамотная передача информации от человека к человеку позволяет организовать правильно любую деятельность, которая сможет соответствовать всем поставленным целям и задачам, а также способствовать появлению новых связей и отношений [1,2]. А это в свою очередь напрямую влияет на развитие организация, появление новых перспектив, а также снижение факторов возникновения кризиса. В связи со спецификой деятельности каждой компании, если она хочет быть успешной, ей необходимо разрабатывать свой собственный подход в этом вопросе.

Для того чтобы стать социально полноправным членом общества, человек должен изучать правила взаимодействия с людьми (а они постоянно эволюционируют) [3], выходит что развитие коммуникативной компетентности взаимовыгодно как компании, так и сотруднику - её источнику прибыли.

Нами проведён опрос на соответствие условий организаций к объективной потребности в грамотной вербальной коммуникации у менеджеров. Участвовали менеджеры компаний разных сфер деятельности (туризм, производство, консалтинг, МЛМ и др.) и разных возрастов (от 22 лет до 57 лет), как мужчины (n=20), так и женщины (n=27).

Данные опроса представлены на рисунке 1.

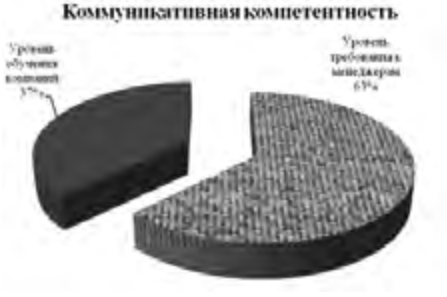


Рисунок 1. Сравнение показателей коммуникативной компетентности.

Результаты исследования показали следующее:

Большинство менеджеров отмечали, что уровень обучения общению с клиентами, коллегами, партнерами и т.д. на момент начала трудовой деятельности (первый месяц) в их организации существенно ниже, чем предъявляемые к ним требования.

Таким образом, создание социально-психологических условий для повышения коммуникативной компетентности управленческих кадров в наше время имеет важное значение для современных организаций.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 1996.
2. Бодалев А. А. Психология общения. - М.: Воронеж, 1996.
3. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. - М., МГУ, 1987.

Божукова Е.М.

Дополнительное профессиональное образование взрослых: опыт зарубежных стран

Божукова Е.М. - Российский новый университет, г.Москва. elena107@mail.ru.

Дополнительное профессиональное образование – одно из перспективных направлений развития образовательной деятельности, важный компонент системы образования, позволяющий интегрировать разные уровни и формы образования в целях более гибкой образовательной траектории, реализовать принцип «образование через всю жизнь». Роль дополнительного профессионального образования определяется ответственностью за обновление и обогащение интеллектуального ресурса общества, осуществление непрерывного образования руководителей и специалистов, обеспечение кадрового потенциала, за социальную защищенность и социальную реабилитацию граждан. [3, с.43] Устойчивое развитие экономики достигается в условиях, когда трудоспособное население постоянно и непрерывно обучается. Создание гибкой мобильной системы повышения квалификации и переподготовки кадров обусловлено необходимостью удовлетворять постоянно возрастающие потребности общества в совершенствовании и обновлении знаний. Именно в сфере дополнительного профессионального образования особенно ярко проявляется такой принцип государственной политики в области образования, как непрерывность образования.

Вся система профессионального образования за прошедшие годы претерпела серьезные изменения. Коснулись они и дополнительного профессионального образования: возросло его значение в системе непрерывного профессионального образования; расширен спектр услуг; возрастает потребность общества в компетентных специалистах; формируются новые требования к образовательным технологиям, используемым в системе дополнительного профессионального образования. [2, с.27]

В большинстве развитых стран мира в последние десятилетия также происходит реорганизация системы профессиональной подготовки кадров с целью решения двух задач – обеспечение экономики кадрами, способными восприни-

мать и развивать новейшие технологии, и предоставление возможности трудоспособным гражданам включиться в меняющуюся трудовую жизнь и избежать безработицы. [1, с.66] Все отчетливее проявляются различия между высшим и дополнительным образованием в части ориентации на рынок труда. Программы дополнительного профессионального образования отличаются от программ высшего профессионального образования не только учебными планами, но и тем, что обеспечивают подготовку слушателей по специфическим видам профессиональной деятельности и выводят специалиста на рынок труда.

В Австрии юридически не закреплено понятие «дополнительное образование», однако имеется система образования для взрослых, понятие которой закреплено в федеральном акте, что узаконило создание специальных институтов образования для взрослых. Обучение граждан ведут также частные заведения, предлагающие хорошую профессиональную подготовку, и публичные библиотеки. Кроме того, в Австрии организованы послеуниверситетские международные курсы. Каждый гражданин Австрии может совершенно свободно посещать лекционные занятия в университетах, но это не дает ему право сдать экзамены и получить диплом. [4,с.163]

В Бельгии, как и в Австрии, нет системы дополнительного профессионального образования в том понимании, которое закрепилось в России. В рамках профессионального образования Министерство образования Бельгии реализует проект, предполагающий ознакомление и обучение безработных граждан старше 40 лет и моложе 25 лет. [4,с.170] Программа призвана обеспечить доступ к образованию обозначенным целевым группам населения с помощью внедрения трех коротких образовательных модулей на уровне местного самоуправления.

В Италии реализуются программы «образование для всех возрастных групп» в основном в рамках среднего образования. Однако наблюдается процесс внедрения программ обучения для людей немолодого возраста в университеты, который в последнее время идет достаточно интенсивно.

Система высшего образования Чехии предполагает двухуровневую подготовку: бакалавриат (три года) и магистратура (два года). Системы образования для взрослых, как в других странах Европы, в Чехии нет.

В системе образования Дании имеются учреждения продолженного образования, к которым относятся университетские центры, одно или двухгодичные курсы базовой подготовки и предвузовской ориентации, а также учреждения открытого образования. Образование для взрослых рассматривается как способ улучшения качества жизни человека и сокращения безработицы.

Финская система образования ставит своей целью обеспечение достаточно высокого уровня знаний и просвещенности всего населения своей страны. Принцип непрерывного обучения – обучаться в любом возрасте – охватывает все ступени образования. Образование в течение всей жизни является основой финской национальной политики в области образования.

В Швейцарии повышение квалификации организуют в большинстве случаев частные учебные учреждения. Головной организацией является Швейцарский союз повышения квалификации (ШСПК), основанный в 1951 г. и включающий сегодня примерно 420 членов. В Швейцарии не существует единой национальной политики в области повышения квалификации. Оно является той областью образования, которая меньше всего отрегулирована законом. Общее повышение квалификации находится в ведении кантонов, а профессионально ориентированное – конфедерации.

Интересной представляется образовательная система Швеции, где вузы, начиная с 2003 г., проводят оценку предыдущего обучения и опыта абитуриентов, которые не имеют достаточной квалификации или документального подтверждения получения такой квалификации.

Деятельность системы профессионального образования в Испании регламентируется Законом «О квалификациях и профессиональном образовании», согласно которому профессиональное обучение охватывает все мероприятия в области обучения, открывающие доступ к трудоустройству и активному участию в социальной, культурной и экономической жизни и позволяющие работникам выполнять трудовые функции, используя необходимые умения. Для обеспечения соответствия профессионального обучения потребностям рынка труда и координации деятельности в трех сегментах профессионального образования (регулируемое профессиональное образование, обучение для рынка труда, непрерывное профессиональное обучение) в Испании разрабатываются Национальные программы профессионального обучения.

В Германии государство активно участвует в развитии и поддержке профессионального образования и обучения. Все большее распространение получает система поддержки профессионального образования, которая предполагает совместный контроль за профессиональным образованием и обучением со стороны экономических и социальных партнеров. Участие немецких университетов в программах образования для взрослых поощряется специальными правительственными грантами.

В Великобритании политика в области профессионального обучения в основном определяется на местном уровне, и центральную роль играют работодатели, которые лучше других осведомлены о потребностях в системе обучения. Реализация непрерывного образования в Великобритании связана с созданием новых специальных и использованием традиционных учебных заведений, организацией различных форм повышения квалификации в коммерческих фирмах и компаниях. Дополнительное образование можно получить и вне стен образовательного учреждения. Наибольшим спросом пользуются курсы коммерции, права, естественных и технических наук, медицины. Но не все программы отвечают национальным и международным стандартам.

Во Франции образование взрослых обеспечивается властями и различными организациями, которые нередко конкурируют или дополняют друг друга.

Функции по управлению непрерывным образованием возложены на Министерство национального образования и Министерство труда. Отделения непрерывного образования существуют в каждом университете современной Франции. Они обеспечивают профессиональную подготовку и повышение квалификации как наемных работников, так и безработных.

В Японии непрерывное образование является частью трудового процесса. В 1990 году был принят закон «О непрерывном образовании». В целом за неделю служащий японской фирмы может обучаться около 8 часов, в том числе 4 часа – в рабочее время. Такой подход повышает взаимозаменяемость служащих и сопровождается постепенным обновлением знаний на постоянно действующих семинарах. Результаты непрерывного образования соответствующим образом оцениваются и вознаграждаются. [4,с.201]

Анализ данной проблемы показал, что отсутствие системы дополнительного профессионального образования в зарубежных странах определяется большей вариативностью их систем образования, проявляющейся в индивидуальном образовательном маршруте студента в процессе подготовки. При этом основной функцией дополнительного образования является сохранение профессиональной пригодности работников на протяжении всего трудоспособного периода жизни.

Следует отметить, что в отличие от зарубежных систем образования российская менее вариативная, сложившаяся система дополнительного профессионального образования направлена на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей граждан, общества, государства, чем обеспечивается ее вариативность.

Литература

1. Гриценко, Н.Н. Подготовка кадров с учетом потребностей рынка труда. Опыт стран Европейского Союза / Н. Н. Гриценко // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2012. – № 2. – С. 65–69.
2. Дьяконов, С. ДПО в структуре исследовательского университета / С. Дьяконов, В. Иванов, В. Кондратьев // Высшее образование в России. М., – 2011. – № 12. –С. 18–32.
3. Иванов, В. Г. Инженер в системе повышения квалификации / В. Г. Иванов, С. В. Барабанова // Высшее образование в России. – М., 2008. – № 6. – С. 40–43.
4. Митина, А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие / А. М. Митина. – М.: Наука, 2004. – 304 с.

Болдин П.В.

Психолого-педагогические условия преодоления учебно-профессионального инфантилизма студентов

Болдин Павел Вадимович - студент-магистр по направлению психолого-педагогическое образование. Российский новый университет, г.Москва. Imortal6@yandex.ru.

Современное российское общество остро нуждается в высококвалифицированных профессиональных кадрах. Большинство профессий перестают быть жестко операциональными, заданными, поэтому успешность специалиста зависит не столько от сформированности профессиональных навыков, сколько от общепсихологической культуры специалиста, его профессиональной и личностной зрелости.

Как отмечают исследователи (В. Подвойский, М. Лазарев, А. Утенков)[6], работодатели негативно оценивают такие качества молодых специалистов, как отсутствие навыков трудовой жизни и построения взаимоотношений в коллективе, неустойчивость поведения, излишнюю эмоциональность, слабую теоретическую и практическую подготовленность, завышенные требования, т.е. все то, что свидетельствует о социальной незрелости человека, недостаточном уровне его социализации. Совокупность данных явлений характеризуется общим понятием – инфантилизма – социального, учебного, и профессионального.

Феномен инфантилизма является достаточно распространенной характеристикой современной молодежи. Как отмечает видный отечественный психолог А.Г. Асмолов[2], социальная роль «вечного ребенка» освобождает личность от ответственности за совершенные поступки.

Перед высшим образованием встает проблема формирования зрелой личностибудущего специалиста. К сожалению, проблеме преодоления учебно-профессионального инфантилизма студентов не было уделено должного внимания в психолого-педагогических исследованиях.

Первым ввел термин «инфантилизм» Э. Ласег в 1864 г., определявший его как относительно равномерную задержку темпа психического и физического развития человека.

Долгое время проблема инфантилизма рассматривалась главным образом в

медицине – в контексте эндокринных нарушений, задержки физического и сексуального развития, различных наследственных аномалий. В психиатрии ряд исследователей (Э. Крепелин, Э Кречмер, П.Б. Ганнушкин и др.) рассматривали инфантилизм в контексте расстройств личности.

Зарубежные психологи [5]трактовали проблему по разному, в зависимости от принадлежности к той или иной научной школе. Приверженцы глубинной психологии связывали проблему инфантильности с незрелостью защитных механизмов личности и застреванием на детских конфликтах.

Так, основоположник психоанализа, З. Фрейд связывал инфантилизм с таки защитным механизмом как регрессия, то есть, возврат к более ранним способам переживания и реагирования. Он связывал инфантилизм с истерией и истерическим неврозом. А. Адлер одним из препятствий личностного роста называет избалованность. Избалованные дети, по мнению А.Адлера, имеют трудности в развитии чувства социального интереса и кооперации.

По мнению Э. Фромма, классическим примером зависимости и инфантилизма является невроз. Невротик — «человек, продолжающий сопротивляться полному подчинению, но в то же время связанный с фигурой «волшебного помощника», какой бы облик «он» ни принимал. Невроз всегда можно понять как попытку — неудачную попытку — разрешить конфликт между непреодолимой внутренней зависимостью и стремлением к свободе».

Э. Берн считает, что каждому человеку присуще детское начало («Я-ребенок», наряду с двумя другими – «Я-взрослый» и «Я-родитель»), отвечающее за творчество, оригинальность, получение приятных впечатлений. По мнению Э. Берна, нет незрелых людей, «есть люди, в которых Ребенок совершенно некстати и неумело берет на себя управление всей личностью, а у так называемых «зрелых» людей контроль за поведением почти все время осуществляет Взрослый».

В отечественной науке [3]термин «инфантилизм» трактуется достаточно широко. Его используют при рассмотрении интеллектуальной недостаточности разной этиологии (В.В. Ковалев), как особенность физического и социального развития подростка (А.Е. Личко), как характеристику личности (А.П. Петровский).

Среди отечественных психологов Л.С. Выготский[4] одним из первых обратил внимание на проблему инфантилизма.

Развитие ребенка предусматривает не только возникновение новообразований, но отмирание, обратное развитие свойств, присущих более раннему возрасту. Инфантилизм проявляется, согласно Выготскому, в расстройстве процесса инволюции, в результате чего, та система, которая должна была уйти на задний план и уступить место новообразованию, остается. Переходя в более зрелый возраст, ребенок имеет наряду с новыми, более зрелыми чертами, характеристики психики, свойственные более раннему возрасту.

А.И. Кудрявцев обращает внимание на преобладание нарушений регуляции поведения при инфантилизме. На первый план, при этом, выходят такие феномены как незрелость воли, задержка созревания морально-нравственной сферы,

незрелость самосознания.

А.А. Серегина[7], на основе анализа большого количества отечественных и зарубежных работ, посвящённых инфантилизму, приходит к выводу, что инфантилизм глубокое понятие и его невозможно рассмотреть во всей полноте в рамках лишь одной науки. Она предлагает рассматривать этот феномен в единстве трех его компонентов – социального, физического (телесного) и психологического.

В контексте высшего образования, проблема инфантилизма трансформируется в проблему учебно-профессионального инфантилизма студентов. На данный момент эта проблема крайне бедно освещена в исследованиях.

Детерминанты учебно-профессионального инфантилизма были выделены в исследовании А.В. Утенкова[8]. Автор определяет учебно-профессиональный инфантилизм как сложный комплекс, личностные проявления которого представлены системой специфических адаптивных процессов, связанных с низкой волевой активностью, отсутствием достаточной смысловой активности, недоразвитием содержательных интересов. Среди ведущих детерминант выделяются следующие.

1. Отсутствие действительных способностей и склонностей к выбранной деятельности, вследствие чего – отсутствие познавательного интереса к изучаемым предмета.
2. Отсутствие адекватной субъектной позиции по отношению к собственному профессиональному становлению и развитию.
3. Неадекватно завышенный уровень притязаний к структуре и содержанию образовательного процесса при несоответствующем уровне собственных усилий.

Для преодоления учебно-профессионального инфантилизма автор предлагает проведение психолого-педагогической коррекции, сущность которой состоит в совместном со студентом выявлении целей, путей и формирования позитивных форм учебной и профессиональной адаптации.

Психолого-педагогическая коррекция может быть эффективной при наличии и соблюдении ряда условий: наличие у педагога установки на необходимость оказания поддержки студенту; достаточный уровень психолого-педагогической подготовки педагога; сложившийся в реальной практике стиль взаимоотношений, при котором поддержка становится возможной; учёт в коррекционной и поддерживающей, а также профилактической работе возрастных и индивидуальных особенностей.

Н.Д. Апраксина[1] дает свое определение рассматриваемого феномена, дополняющее предыдущее. Учебно-профессиональный инфантилизм определяется ею как учебно-профессиональный инфантилизм представляет собой дезадаптацию студентов к требованиям учебно-профессиональной среды, проявляющийся в формировании системы негативных мотивационно-ценностных ориентации по отношению к профессионально-личностному развитию, в не-

способности применять полученные знания на практике, в отсутствии самостоятельности студента, ответственности, активной позиции; осознанного выбора, анализа и контроля поведения, в непринятии помощи со стороны педагогов и семьи.

Для преодоления названного негативного феномена, Н.Д. Апраксина выделяет ряд необходимых условий:

- выявление предпосылок возникновения, особенностей и уровней проявления учебно-профессионального инфантилизма,
- формирование развивающей социокультурной среды на основе института кураторства,
- создание у педагогов вуза установки на оказание поддержки студентам,
- развитие готовности студентов к принятию помощи и поддержки педагогов,
- организация процесса взаимодействия родителей и студентов в аспекте преодоления негативных проявлений исследуемого явления,
- создание возможностей самореализации студентов в вузе

Итак, мы рассмотрели историю изучения проблемы инфантилизма и осветили основные взгляды на сущность учебно-профессионального инфантилизма и основные пути его преодоления. Можно видеть, что несмотря на важность и значимость изучения данного явления в современных условиях, рассматриваемой проблеме уделяется недостаточно внимания.

Литература

1. Апраксина Н.Д. Преодоление учебно-профессионального инфантилизма студентов в процессе социокультурного развития в вузе:автореф. дис. канд. пед. наук – Москва: МГПИ, 2008.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Смысл, 2001.
3. Буянов М.Н. Психический инфантилизм (краткая история и современное состояние проблемы)// Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова М. 1971 – вып. 10, с. 1579-1588
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии/Под ред. В.В Давыдова. М.: Педагогика, 1982.
5. Менделевич В.Д. Наркозависимость и коморбидные расстройства поведения. М.: МЕДпресс-информ, 2003
6. Подвойский В., Лазарев М., Утенков А.Учебно-профессиональный инфантилизм: теория и практика. Saarbrugcken, Deutschland. LAP LAMBERT AcademicPublishing., 2013
7. Серегина А.А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи:автореф. дис. … канд. псих.наук – Москва: РГСУ, 2006.
8. Утенков А.В. Психологические детерминанты инфантилизма:автореф. дис. … канд. псих.наук – Москва: МПГУ, 2012.

Буслаева Е.Л.

К проблеме религиозности человека

Буслаева Елена Леонидовна - кандидат психол. наук, доцент кафедры психологии. Столичная финансово-гуманитарная академия, г.Москва. moselena2201@yandex.ru.

В психологии религии диалектико-материалистического направления выделяются два уровня исследования религиозной личности: теоретический и эмпирический, использующий разнообразные методы, выработанные социологией и социальной психологией.

Особый интерес представляет исследование структуры и типологии сознания современного верующего. С началом «перестройки», периода коренных социально–экономических изменений в жизни нашей страны произошли серьезные изменения в мировоззрении россиян.

Ряд современных ученых считают обращение к Вере проявлением естественного духовного возрождения личности. Но значительная часть ученых отмечают компенсаторно–иллюзорный характер подавляющего числа религиозных обращений под влиянием негативных социально-экономических и политических явлений в российском обществе [4]. Сложность и неоднородность в сознании человека представлений о религиозности и конфессиональной принадлежности выявляют социологические и психологические исследования, в которых акцент делается и на динамический аспект, и на глубина религиозного опыта.

Существуют разные типы религиозных ориентаций. Есть люди колеблющиеся, и есть люди убежденные в своих взглядах. Есть фанаты. Есть подражающие, поступающие по принципу «так принято», «как все, так и я», и практически не испытывающие религиозных потребностей.

Наиболее известной является типология религиозности американского психолога Г. Олпорта, который предложил различать «внешнюю» и «внутреннюю» религиозную ориентацию. При внешней религиозной ориентации религия для людей – привычка или же культурная традиция. Человек с «внутренней» религиозной ориентацией усвоил ценности своей религии и живет согласно этим убеждениям [5].

Религиозность человека включает в себя систему психических явлений индивида: идеи, представления, образы, переживания, привычки, установки, потребности, через призму которых верующий человек в иллюзорной форме

оценивает окружающий мир и свое собственное бытие.

Интересны выводы Т.А.Бажан, сделанные при анализе проблемы религиозной потребности, которые говорят о том, что сами по себе исследования в западной и отечественной психологии различны в своих подходах. Для исследований в западной психологии религии общим является представлении об изначальной религиозности человека и можно условно выделить три группы понимания феномена религиозной потребности: стремление человека к гармонии с бесконечным, потребность решить проблему смысла жизни, благоговейный трепет перед святым.

Для исследований в отечественной психологии религии общим является представление о том, что религиозная потребность не является первичной потребностью, формируется в процессе социализации личности, представляет динамический стереотип психической жизни, может быть направлена не только на реальный объект или состояние, но и на религиозную деятельность (потребность в молитве, обряде), может участвовать в реализации других потребностей социального, психологического и даже биологического свойства [2].

Очень ценной является идея А. Маслоу о том, что познать человеческую личность возможно лишь используя идеографические методы исследования. Так, чтобы определить, какими потребностями мотивированы религиозные чувства человека, необходимо получить сведения о религиозном воспитании, о влиянии на индивида множества внешних воздействий, поддерживающих или опровергающих религию и многое другое. Необходимо узнать являются ли его религиозные чувства глубокими или поверхностными, искренними или надуманными.

А. Маслоу допускает, что человек, не посещающий церковь, может быть более религиозным, чем тот, кто ходит в церковь регулярно. Просто последний может руководствоваться мотивами, далекими от религиозности как таковой. Это может быть стремление избежать общественной изоляции, нежелание расстраивать родственников, осознание своей принадлежности к определенному общественному слою и т.д. Таким образом, совершенно необходимо узнать, что именно значит, для индивида религия как для личности, и только тогда можно будет оценить ее роль в его жизни. На формирование «религиозности» и личностных особенностей верующего, по мнению ученых, влияет религиозное воспитание в семье, самостоятельность в выборе вероучения, продолжительность идентификации с определенным вероучением (формирование установок, стереотипов религиозного сознания и поведения). Семья играет огромную роль в воспроизводстве религиозности в новых поколениях [3].

Социологические и психологические исследования выявляют сложность и неоднородность представлений о религиозности и конфессиональной принадлежности в сознании современного верующего. Исследователи выделяют различные типы верующих: «воцерковленные» и «невоцерковленные»; с преобладанием «внешней», «внутренней» и «околорелигиозной» мотивацией.

Факторы, влияющие на религиозность современного человека можно разделить на объективные и субъективные. К объективным факторам относится религиозность родителей, воспитание ребенка, семейные религиозные традиции и т.д. К субъективным факторам – личные внутренние убеждения индивида.

В условиях бурно развивающихся процессов религиозной идентификации в современном российском обществе представляется важным исследование психологических характеристик и структуры религиозной идентичности, которая лежит в основе человеческого самосознания.

Литература

1. Абульханова К.А. Российская проблема свободы, одиночества и смирения// Психологический журнал, 1999, т. 20, №5, с. 5-14.
2. Бажан Т.А. Оппозиционная религиозность в России. – Красноярск, 2000.
3. Маслоу А.Г. Дальние пределы психики. М., 1997.
4. Митрохин Л.Н. Религиозная ситуация в современной России/ Социологические исследования 1995г. №11.
5. Олпорт Г. Личность в психологии. М.; Спб., 1998.

Былим Т.А.

Пищевая зависимость, как вид аддиктивного поведения

Былим Татьяна Анатольевна – психолог. ФКУ «ГБ МСЭ по Ставропольскому краю». ГБОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт г. Ставрополь. tanbylim@mail.ru.

В большинстве развитых стран Европы от 15 до 25 % взрослого населения страдает ожирением. ВОЗ рассматривает ожирение как глобальную эпидемию, охватывающую миллионы людей. Избыточный вес и ожирение по значимости являются пятым в мире фактором риска смерти. Ожирение уменьшает продолжительность жизни при небольшом избытке веса в среднем от 3-5 лет, при выраженном ожирении до 15 лет. В результате излишнего веса и ожирения 2,8 миллиона взрослых людей ежегодно умирают. Часто развиваются тяжелые сопутствующие заболевания. [1]К ним можно отнести: артериальную гипертонию, сахарный диабет 2 типа, атеросклероз и связанные с ним заболевания, репродуктивную дисфункцию, остеохондроз, желчекаменную болезнь. Ожирение снижает устойчивость к инфекционным и простудным заболеваниям, кроме того, резко увеличивает риск осложнений при травме и оперативных вмешательствах. В настоящее время в России наблюдается неуклонный рост больных ожирением. Появлению ожирения способствует пищевая зависимость. Часть клиентов, которые к нам обращаются, еще или уже не имеют выраженного ожирения, но постоянно испытывают желание поесть, даже когда желудок уже наполнен. Сохранение нормальной физической формы достигается ими с помощью колоссальных усилий сознательного регулирования процесса питания, или чрезмерных физических нагрузок.

Учитывая направление исследования, нас интересует нарушение пищевого поведения с точки зрения аддиктивного поведения (вид девиантного поведения) (Донских Т.А., Короленко Ц.П., Краснопёрова Н.Ю., Краснопёров О.В, Менделевич В.Д. и др).

Девиантным поведением по Менделевичу, считается любое поведение по степени направленности, выраженности или мотивам, имеющее отклонения от критериев той или иной общественной нормы. При этом критерии опираются на нормы регламентации и следования правовым указаниям (нормы законо-

послушания), моральные и нравственно-этические предписания (т.н. общечеловеческие ценности), этикет и стиль. Одни нормы имеют однозначные и абсолютные критерии, расписанные в указах и законах, другие – относительные, передающиеся из уст в уста, транслирующиеся в виде верований, традиций или семейных, общественных и профессиональных регламентаций. [5]

Аддиктивное поведение – (с англ. Языка – склонность, пагубная привычка) – используются какие-либо вещества или специфическая активность для получения желаемых эмоций и ухода от реальности; зависимые люди полагаются на что-то или кого-то для адаптации или получения удовлетворения).

Объекты зависимости: алкоголь, психоактивные вещества, пища, игры, секс, религия.

1. Формы зависимости:
2. Химическая зависимость,
3. Нарушение пищевого поведения (голодание, переедание),
4. Гэмблинг – зависимость от игр,
5. Сексуальные аддикции – зоофилия, фетишизм, некрофелия, садомазахизм и др.
6. Деструктивное религиозное поведение,
7. Интеренет-зависимость.

Термин «addictus», относится к юридической сфере (Wursmer, 1995). И обозначает «приговаривать свободного человека за долги к рабству», т.е. аддикт (зависимая личность) – это тот, кто связан долгами (Stowasser, 1940). Менделевич метафорически называет зависимым (аддиктивным) поведением глубокую, рабскую зависимость от непреодолимой вынуждающей силы, которая обычно переживается и воспринимается как идущая извне, будь то алкоголь, наркотики, сексуальный партнер, деньги, пища, азартные игры, власть – т.е. любой объект, требующий от человека тотатьного повиновения и получающий его. Такое поведение со стороны выглядит как добровольное подчинение. [3]

Аддиктивное поведение – это один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления человека к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций (Короленко, Донских, 1988). [4]

Человеку, склонному к аддиктивным формам поведения не удается найти для себя в реальной жизни какую-нибудь деятельность, которая сможет привлечь его внимание надолго, заинтересовать, обрадовать или вызвать иную выраженную и существенную эмоциональную реакцию. Жизнь представляется ему не интересной из-за ее однообразия и обыденности. Его настроение можно охарактеризовать как «скучное», «серое», «апатичное». Своими действиями он старается изменить неудовлетворяющее его психическое состояние. Активность в обыденной жизни, наполненной социальными ожиданиями и

требованиями снижена. То, что считается в обществе нормальным, им не принимается: соблюдение каких-либо правил, принятых в обществе и семье, занятия какой-нибудь деятельностью. При этом он может проявлять высокую активность для достижения аддиктивных форм удовольствия, которые временно вырывают его из эмоциональной бесчувственности и приносят удовлетворение.

У лиц с аддиктивными формами поведения выделяют следующие психологические особенности (Segal, 1989):

1. Сниженная переносимость трудностей повседневной жизни наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций;
2. Скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством;
3. Внешняя социабельность, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами;
4. Стремление говорить неправду;
5. Стремление обвинять других, зная, что они невиновны;
6. Стремление уходить от ответственности в принятии решений;
7. Стереотипность, повторяемость поведения;
8. Зависимость;
9. Тревожность.

Проведенный анализ показывает, что пищевая зависимость является разновидностью аддиктивнойформы девиантного поведения, так же, как и другие виды зависимостей. Пищевая зависимость препятствует гармоничному и эффективному развитию личности на всех этапах возрастного развития, является барьером в эффективной личностной самореализации. [2] На наш взгляд такое нарушение можно предотвратить и минимизировать его проявления в личностном развитии, если будут созданы специальные условия. Речь при этом необходимо вести об интеграции социальных условий (направлены на совершенствование государственной политики в области здорового питания людей, на разработку программ, обеспечивающих возможность человеку в процессе онтогенеза проявлять физическую и социальную активность по самосовершенствованию); педагогических условий (направлены на воспитание культуры пищевого поведения человека на всех этапах личностного развития); психологических (призваны обеспечить минимизацию проявления нарушений пищевого поведения посредством программы психологической поддержки личности на тех или иных этапах возрастного развития).

Литература

1. Коркина М.В., Лакосина Н.Д., Личко А.Е. Психиатрия: Учебник. - М.: Медицина, 1995. – 520 с.
2. Крылов В.И. Пограничные психические заболевания с нарушениями пищевого поведения. - Спб, 1995. - 95с.
3. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. - М.: «МЕДпресс», 1998. -592 с.
4. Менделевич В.Д. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007.—768 с.
5. Разживина Н.В. Особенности личностных диспозиций подростков, склонных к девиантному поведению, в условиях общеобразовательной школы. дисс. к. психол. н.: 19.00.07 – Р.-на- Д, 2013. -186 с.

Варегина О.А.

Научный и религиозный подходы к изучению фанатизма личности

Варегина Ольга Александровна - педагог-психолог.
ООО «Семейный центр «Мамкомпания», г.Тула.
vareginaolga@mail.ru.

В самом общем виде явление фанатизма можно определить как «вынужденную реакцию оказавшейся под угрозой психики», что предположительно заложено в человеке филогенетически в виде инстинкта самосохранения. Но фанатиками тем не менее не рождаются, ими становятся при определенных дефектах социализации (фанатизм как свойство личности) или в особых экстремальных жизненных ситуациях (фанатизм как состояние).

На основе изучения научной литературы установлено, что в философии исследование проблемы фанатизма связывалось, в первую очередь, с анализом феномена веры и феномена чувств, эмоций, аффектов (Б.Спиноза, Д.Юм, Э. Фромм). Для осмысления феномена фанатизма действительно требуется обращение к идеям религиозных мыслителей (П.Бейль, С.Н. Булгаков, П.А.Флоренский, С.Л.Франкл и другие), известных философов (У.Джеймс, И.Кант, Ф.Ницше, К. Ясперс, и другие), но также и к трудам представителей психоанализа (З.Фрейд, Э.Фромм, К.Юнг), исследователей массовой психологии (Г.Лебон, С.Московичи, Г.Тард).

А.Бандура, Р.Чалдини, С.Милграм, Г.М.Андреева и другие подчеркивали, что в феномене фанатизма одной из главных является проблема социального влияния, с помощью которого облегчается возможность манипулирования людьми [1]. Г.В.Залевский говорит о фанатизме как основании деструкции системы ценностей и духовного нездоровья личности и социальных сообществ [4].

По мнению Э.Фромма, фанатизм обусловлен чувством уверенности в собственной правоте [8], концепция Р.Чалдини трактует фанатизм как психологическую форму проявления неуверенности в истинности собственной веры.

З.Фрейд подчеркивал хрупкость и уязвимость человеческого разума, совести и социальной организации. Всегда, во всех конфликтах и в условиях угрозы идентичности, этот фанатичный «параноидный потенциал» проявляет себя часто совершенно неадекватно [7].

М. Кляйн усматривает корни фанатизма не столько в Эдиповом комплексе, сколько в элементарных базовых позициях ребенка к материнскому объекту — к «плохой» и «хорошей» матери. И радикальное расщепление мира на «хороший» и «плохой» с глубинно-психологической позиции, является основополагающей характеристикой всякого фундаментализма и фанатизма. [4]

Фанатизм рассматривается и в контексте психоаналитической теории совести, функцию которой берет на себя Сверх-Я. Уровень достигнутого развития совести является решающим в определении меры и формы фанатического потенциала. [2]

П.Концен, рассматривая фанатизм через призму психологии идентичности, считает его не очень твердой константой личности, а скорее тем, что приобретает власть над чувствами индивидов и групп людей. В каждом человеке имеют место предубежденности, готовность проявить ненависть, каждый готов выдать фанатические эмоциональные реакции или фанатические временные состояния. Но есть группа людей, у которых фанатизм является их свойством, занимающим на длительное время ядро их идентичности. [4]

Теоретическое осмысление феномена фанатизма происходило также в рамках области психиатрии. Так, П.Б. Ганнушкин описывает фанатиков как разновидность психопатии, более конкретно – паранойяльной психопатии. Данные акцентуации отличает сверхценность устремлений и, в терминологии автора, преобладание аффективно-волевой сферы над интеллектом. Такое описание подчеркивает очень сильную эмоциональную окрашенность фанатизма.

Общей характеристикой фанатизма, по мнению Н.В. Виничука, является выработка человеком стереотипа подчинения собственных интересов и устремлений интересам конфессии, команды, музыкального коллектива, сосредоточение внимания и сил на поддержке идола и оказания всемерной и активной помощи [4].

В.В. Ким затрагивает вопросы веры как основания фанатизма, а вождилизм, национализм, фашизм – как механизмы формирования фанатизма [5], и М.Н. Кузнецовой, где фанатизм, на примере религиозного, рассматривается как метод воздействия на общество [6]. Е.А. Гагарина в своем исследовании проводит сравнительный анализ профилей личности музыкальных и спортивных фанатов. [3]

Нами выделены основные положения относительно феномена фанатизма в различных науках, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Основные научные подходы к изучению фанатизма

№	Подходы	Особенности	Преимущества и недостатки
1.	Философско-религиозный	В данном подходе понятия «фанатизм» и «вера» связываются. Представители всех концепция в рамках подхода придерживаются тенденции рассматривать фанатизм как динамичную структуру, развивающуюся на протяжении всей жизни человека. Фанатизм не допускает сосуществования разных идей и мировоззрений, причины его в суевериях, иррациональной вере, невежестве. В разные периоды философской науки и религии дискурс включал обсуждение понятий близких к понятию «фанатизм», таких, как «жертвенность», «культ» и др.	*Преимущества:* первые попытки исследования и определения фанатизма. Благодаря философско-религиозному подходу начали формироваться традиции осмысления проблемы фанатизма личности в контексте чувственной, эмоциональной сферы человеческой жизни. *Недостатки:* В трудах религиозных мыслителей, наоборот, рассматривается только феномен веры как основы религиозного фанатизма.
2.	Обще-психологический	Психологический взгляд отличает опора на индивидуальность и рассмотрение термина в контексте формирования личности, более конкретно – идентичности личности в подростковом и юношеском возрасте. Идентичность представляет собой выражение внутренних процессов и не всегда имеет связь с социальными институтами, но дает человеку возможность воспринимать свои предпочтения и ценности как часть жизненного опыта.	*Преимущества:* фанатизм рассматривается как активный процесс, сопровождающийся формированием идентичности. *Недостатки:* фанатизм рассматривается в контексте возрастных особенностей, не затрагивая влияние социума.
3.	Социально-психологический	Изучаются социальные установки, способствующие процессу формирования фанатизма. Данное явление рассматривается в контексте общества. В данном направлении предполагается, что фанатизм находится на стыке двух направлений социальной психологии: психологии массового поведения, в рамках которого это явление исследуется как еще одно проявление группового поведения, и социальной психологии личности, где данное явление рассматривается как феномен массового сознания, формирующийся через социально-психологические механизмы воздействия.	*Преимущества:* подчеркивается важность социального влияния при формировании фанатизма. *Недостатки:* решающее значение в формировании фанатизма придается «омассовлению» общества и его всецелому влиянию на человека, не рассматривая возрастные особенности и индивидуальные факторы и предпосылки.

4.	Психиатрический	Фанатизм рассматривается как основание деструкции системы ценностей и духовного нездоровья личности, как сверхценное психологическое увлечение на границе нормы и патологии, как разновидность психопатии (более конкретно - параноийяльной психопатии), а также как аддиктивное поведение, форма нехимической зависимости.	*Преимущества:* затронут вопрос последствий негативного влияния фанатизма на психическое здоровье. *Недостатки:* фанатизм рассматривается исключительно как патология, как психическое расстройство.

Таким образом, рассматривая основные подходы к состоянию проблемы формирования и проявлений музыкального фанатизма, как одного из видов фанатизма личности, можно говорить о том, что накоплен большой опыт исследований и разработок в этой сфере. Можно заметить, что в философии и в психологии отмечают динамический характер фанатизма. Психологический взгляд отличает опора на индивидуальность и рассмотрение термина в контексте формирования эго-идентичности в подростковом возрасте. Также фанатизм личности рассматривается в совокупности с окружением человека и влиянием общества.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология.– М.: Аспект Пресс, 2004.– 365 с.
2. Бердяев Н.А. О фанатизме, ортодоксии и истине// «Человек». 1997, №9. С. 35-47.
3. Гагарина Е.А. Сравнительный анализ профилей личности спортивных и музыкальных фанатов// Психология человека в современном мире. – М.: ИП РАН, 2009. С.222-225.
4. Залевский Г.В. Фанатизм как основание и характеристика деструкции системы ценностей и духовного нездоровья личности и социальных сообществ// Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.– 344 с.
5. Ким В.В. Фанатизм как социальный феномен: дис…канд.филос.наук. – М., 2003.– 245 с.
6. Кузнецова М.Н. Религиозный фанатизм: понятие, сущность и пути преодоления: Дисс…канд.филос.наук. Омск, 2003.– 207 с.
7. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого Я/ Психологические этюды. – Минск, 1991.– 480 с.
8. Фромм Э. Психоанализ и религия// Сумерки богов/ Сост. и общ. ред. А.А. Яковлева.– М.: Политиздат, 1990.– 398 с.

Васюков Е.М.

Задачи и перспективы развития психологии субъектов профессиональной деятельности в таможенных органах

Васюков Евгений Михайлович - аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХиГС (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), г.Москва. vasyukov79@yandex.ru.

Особенности выполнения задач таможенной службы предъявляют к современному сотруднику в этой сфере профессиональной деятельности ряд специфических психологических требований. Наиболее важными среди них представляются следующие: знание основ психологии профессиональной деятельности в таможенных органах; знание психологии личностных особенностей субъектов, осуществляющих деятельность в таможенных органах; умение анализировать конкретные психологические и социально-психологические ситуации, складывающиеся в процессе принятия и реализации решений по таможенной службе, учитывая их последствия; знание этнопсихологических особенностей субъектов, представляющих таможенные органы ведущих экономических партнеров России, умение общаться с их представителями с учетом этих особенностей.

При всей очевидной актуальности психологических знаний, умений, навыков в сфере профессиональной деятельности в таможенных органах, относительно новая отрасль психологической науки – психология таможенной деятельности, призванная разработать целый ряд методологических и методических вопросов, связанного с раскрытием и обоснованием специфики профессиональной деятельности и личности сотрудников в сфере таможенной службы, остается пока еще в стадии становления и развития [1].

С этой точки зрения важным является определение первоочередных задач, стоящих перед психологией таможенной службы [2]. На наш взгляд, к основным из них относятся следующие.

1. Анализ специфики таможенной деятельности, определяющей особенности психологических качеств, необходимых для субъектов, осуществляющих деятельность в этой сфере.
2. Изучение внутренней структуры, психологических механизмов развития

и проявления поведения и мотивов в профессиональной деятельности в таможенных органах.

3. Разработка психологического обоснования для планирования и моделирования современных методов, форм и средств профессиональной подготовки сотрудников для работы в таможенных органах.
4. Изучение закономерностей функциональных проявлений психики в условиях таможенной службы (скорость и точность реакции, продуктивность психических процессов, устойчивость работы органов чувств и т. д.).
5. Исследование психических состояний, возникающих в стрессовых ситуациях, разработка и адаптация к условиям таможенной деятельности, методик преодоления стресса.
6. Изучение социально-психологических явлений в коллективах таможенных органов

Особо актуальной с психологической точки зрения является проблема морально-психологического климата таможенных коллективов. С точки зрения психологии труда, социально-психологический климат может рассматриваться в качестве показателя уровня психологической включенности человека в деятельность, меры психологической эффективности этой деятельности и уровня психического потенциала личности и коллектива, не только реализуемых, но и скрытых, а так же неиспользованных резервов и возможностей.

Говоря о совершенствовании социально-психологического климата необходимо в первую очередь определить факторы, определяющие состояние социально-психологического климата.

Наблюдения и исследования позволяют выделить основные группы факторов, которые влияют на самочувствие и работоспособность сотрудников и способствуют совершенствованию каждодневного трудового процесса [3]. Это прежде всего служебно-функциональные факторы (условия труда и оборудование рабочих мест; обеспеченность труда техникой, связью, защитными средствами и т.п.; организация труда, режим труда и отдыха, график работы и т.п.; обоснованность и четкость распределения функций между работниками; функциональная определенность структуры деятельности каждого сотрудника, четкость его обязанностей, прав и ответственности; отношение руководства к вопросам организации труда работников). На состояние сотрудников влияют также экономические факторы, такие как система оплаты труда, своевременность получения денежного содержания, установление границ окладов в соответствии с затратами труда, справедливое или несправедливое распределение материальных вознаграждений, льгот, премий, надбавок. Немаловажную роль играют в процессе совершенствования профессиональной деятельности управленческие факторы: стиль и методы управления персоналом, отношение руководителей к работникам, сплоченность управленческого звена, преемственность в оценке и выборе способов воздействия на подчиненных, социальная дистанция между руководителями и подчиненными, этика взаимодействия управленче-

ского и исполнительного звена и др.). К психологическим факторам в этом плане относятся взаимоотношения работников между собой, степень социально-психологической совместимости, уровень конфликтности, состояние взаимодействия между подразделениями; взаимоотношения сотрудников с непосредственным руководителем, групповое мнение, нормы и традиции поведения, характер восприятия и оценки работниками друг друга [4].

Таким образом, очевидно, что для совершенствования профессиональной деятельности сотрудников таможенных органов необходимо совершенствовать преобладание делового, творческого настроения в течение рабочего дня; развивать чувство групповой сплоченности и товарищества; обеспечивать высокий уровень профессиональной подготовленности работников; развивать хорошие взаимоотношения между руководителями и подчиненными; обеспечивать равномерность распределения объема работы и нагрузок на каждого члена коллектива; отслеживать объективность разрешения конфликтных ситуаций; создавать атмосферу справедливости и гласности в оценке деятельности членов коллектива, а также распределения вознаграждений, решения материальных и жилищных проблем.

Исследование проблем социально-психологического климата в таможенных органах показало, что в большинстве случаев причиной неудовлетворенности рядовых сотрудников таможенных органов являются условия труда, удобство рабочих мест, оптимальный режим сочетания труда и отдыха, материально-техническая обеспеченность деятельности, неопределенность должностного положения, неясность обязанностей, полномочий и ответственности, неравномерность загруженности персонала, нечеткость критериев и показателей оценки результатов труда.

Особо укажем на роль руководителя в формировании благоприятного социально-психологического климата в таможенных органах. Так, практика показывает, что жесткий и порой грубый стиль управления, необъективность и несправедливость руководителей в оценках деятельности рядовых сотрудников, привлечение руководством подчиненных к выполнению ими несвойственных функций отрицательно влияют на весь процесс профессиональной деятельности сотрудников. Это относится к руководителям различного ранга инспекторам, начальникам отделов, начальникам структурных подразделений и т.д.. Именно руководители призваны самым активным образом участвовать в постоянном, устойчивом воспроизводстве таких психических состояний, как симпатия и притяжение, положительный эмоциональный фон общения, межличностная привлекательность, чувство сопереживания, соучастия, возможность в любой момент оставаться самим собой, быть понятым и положительно воспринятым (независимо от своих индивидуально-психологических особенностей). При этом особо нужно выделить чувство защищенности, когда каждый знает, что в случае неудачи (в сфере труда, быта, семьи) за его спиной «стоит» коллектив, что он обязательно придет ему на помощь. Сюда же можно отнести возмож-

ность оптимальных вариантов разрешения возможных противоречий и конфликтов, социально-психологическую несовместимости людей, недостаточного учет неформальных статусов работников в коллективе, отклонения в групповых нормах, мнении и традициях.

Если в повседневной работе с персоналом стараться устранять указанные отрицательные моменты, то это обстоятельство, несомненно, будет способствовать развитию благоприятного социально психологического климата и хорошего трудового настроя сотрудников.

Таким образом, формирование благоприятного социально-психологического климата трудового коллектива и управление им является одним из важнейших условий роста производительности труда и повышения качества работы. Это можно рассматривать и как задачу, решение которой связано с перспективой развития таможенных органов, моделированием новых, более совершенных, чем прежде, человеческих отношений и человеческих общностей.

Изучение социально-психологического климата можно строить на основе практических аспектов: таких как наблюдение, беседа, анализ результатов деятельности, анализ движения кадров и состояния служебной дисциплины, обобщение независимых характеристик и психологических методов, требующих специальной подготовки, социометрический опрос, анкетирование, шкалирование.

Литература

1. Аграшенков А. В. Основы таможенного дела. М., 1998.
2. Дегтярев В.Г. Принципы и методы организации процессов управления в таможенных органах. СПб., 2004.
3. Леденев С.В. Вопросы совершенствования управления таможенной деятельностью на современном этапе // Проблемы теории и практики таможенного дела. Ч.1. – М.: РИО РТА, 1997.
4. Теория и методология таможенного дела. Сборник научных трудов. Проблемы совершенствования организации и деятельности таможенной службы. М., 1999.

Власова Н.В.

Психологические особенности профилактики наркомании в подростковой среде

Власова Наталия Викторовна - кандидат психол. наук, доцент кафедры психологии НОУ ВПО СФГА «Столичная-финансово-гуманитарная академия», г.Москва. L1025173@yandex.ru.

Одной из самых значимых проблем современной психологической практики является профилактика и коррекция наркомании. Особенно уязвимым в употреблении наркотических веществ является подростковый возраст. Так, по данным исследований, проведенных в последнее десятилетие, до 60% подростков пробуют наркотические вещества в 14-16 лет и еще 4,4% - в 17-19 лет.

Проблема выбора превентивных мер для подростков, составляющих группу «риска» наркотизации, нуждается в разработке практических рекомендаций по проведению эффективной психокоррекционной и профилактической работы по предупреждению употребления наркотически действующих веществ.

Д.Б. Эльконин [5] отмечает, что «профилактическая диагностическая программа должна, прежде всего, соответствовать адресуемой возрастной группе, содержать ее основные возрастные особенности, поскольку каждый возрастной период характеризуется совершенно специфической социальной ситуацией развития».

Также мы разделяем точку зрения С.В. Березина [1] который считает, что «для эффективной превентивной профилактики вредных привычек у подростков (в том числе и наркомании) необходимо создание новой методологии, основанной на принципах системности и конструктивного альтернативизма».

В то же время, проведенные нами исследования, убеждают в том, что эффективная профилактическая работа невозможна вне работы с семьей, в которой воспитывается подросток.

Прежде всего, это работа с родителями подростков, направленная на установление в семье гармоничных отношений между всеми ее членами, так как при гармоничных отношениях отсутствуют внутрисемейные причины приобщения подростка к наркотикам. И, кроме того, семья с гармоничными внутрисемейными отношениями имеет высокую устойчивость к влиянию асоциальных

уличных подростковых компаний, в которых употребляют наркотики.

Создание гармоничного родительского отношения включает в себя: эмоциональное тепло и заботу по отношению к своему ребенку, эмоциональное принятие его, понимание возрастных особенностей подростка, оказание поддержки его в трудных ситуациях; родители должны серьезно воспринимать и интересы подростка.

Наши наблюдения за подростками показали, что основные проблемы современного подростка лежат в его эмоциональной сфере. В связи с этим, хотелось бы предложить формирование психокоррекционных групп с учетом особенностей в эмоциональной сфере подростков.

Заметим, что психокоррекционные программы должны, прежде всего, опираться на методики по развитию эмпатии, т.к. «именно сниженный уровень эмпатии создает ситуации затруднительного общения» [2].

Серьезного внимания заслуживает и психокоррекционная работа, направленная на формирование адекватной Я-концепции. Развитие позитивной самооценки в структуре Я-концепции, создание у подростка чувства определенности и самотождественности возможны лишь при условии адаптации в социальной среде и принятии требований и оценок среды в качестве элементов образа Я, а в последствии и Я-концепции.

Также не менее важным нам представляется и формирование и развитие коммуникативных ресурсов подростков, способствующих формированию здорового жизненного стиля и высокоэффективного поведения. К ним мы относим: формирование самопринятия, позитивного отношения к себе, критической самооценки и позитивного отношения к возможностям своего развития; овладение умением адекватно оценивать проблемные ситуации и разрешать жизненные проблемы, управлять собой и изменять себя; развитие навыков эмпатии, аффилиации, слушания, разрешения конфликтных ситуаций, выражения чувств, принятия решений.

Для разрешения эмоциональных проблем часто предлагают «включить специально подготовленных подростков в процесс профилактики по принципу дополнительности в качестве субъектов оказания помощи сверстникам» [4].

Эффективными, на наш взгляд, будут и программы, направленные на формирование конструктивных стратегий решения, возникающих у подростка проблем, таких как: достижение цели собственными силами, обращение за помощью к другим людям, включенным в данную ситуацию или обладающим опытом разрешения подобных проблем, тщательное обдумывание проблемы и различных путей ее решения, изменение своего отношения к проблемной ситуации, изменения в себе самом, в системе собственных установок и привычных стереотипов.

Оптимизация профилактической работы с подростками по проблеме наркомании предусматривает также и формирование потребности в самовоспитании. Так, А. Совиньский [3] полагает, что «полная структура процесса самовос-

питания состоит из следующих этапов:

- идеализация – присвоения и принятия идеала или личностного эталона;
- самопознание – формирование в себе образа собственной личности с определенной точки зрения;
- начальная самооценка – переживание самооценки как следствие сравнения себя с принятым идеалом или эталоном;
- стремление к совершенству – переживание мотивации к совершению конкретных изменений в собственной личности;
- самореализующие действия – определение реализующей программы самовоспитания, т.е. требований и задач, касательно своих действий;
- самовоспитательные действия – начало самоформирующей деятельности;
- конечная самооценка – систематический самоконтроль и самооценка собственного поведения и полученных эффектов работы над собой».

Таким образом, проведенные нами исследования позволили нам выявить ряд факторов, способствующих проведению эффективных профилактических мероприятий по предупреждению употребления наркотиков в подростковом возрасте. В заключении хотелось бы отметить, что чаще психокоррекционная работа носила групповой характер, однако в некоторых случаях не исключена, а порою даже необходима, индивидуальная работа с подростками.

Литература

1. Березин С.В., Лисецкий К.С., Психология ранней наркотизации. Самара: Самарский университет, 2000.
2. Психология подростка. Полное руководство / Под ред. Реана А.А. – СПб.: прайм-Еврознак. 2003.
3. Совиньский А.Я. Самовоспитание старшеклассников в современной школе. Новосибирск: НГУ, 2012.
4. Шабалина Л. С. Проблема детской наркомании СПб.: Медицина, 2007.
5. Эльконин Д.Б., Детская психология. М.: Академия, 2008.

Гильмутдинова Р.У.

Критерии, показатели и уровни креативной компетентности бакалавров

Гильмутдинова Рада Уеловна - аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва. Ra-da_kaz@mail.ru.

Проблема определения критериев и показателей поднимается в работах И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой, Л.В. Макаровой, А.К.Марковой, Г.Н.Подчалимовой, А.А.Реан, и ряда других исследователей. Авторы по-разному подходят к выделению, описанию критериев и показателей оценки уровня социально-психологического феномена.

Обратимся к имеющимся на данный момент пониманиям сущности критериев.

В толковом словаре русского языка Ожегова приводится следующее определение: Критерий – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки. [9] Под критерием (с греч. criterion – средство для суждения) в словаре иностранных слов понимается существенный, отличительный признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация изучаемого объекта. [10]

А.С.Белкин и Е.В.Ткачев подчеркивают, что критерий - это мера суждения, признак, служащий основой для оценки какого-либо явления. [2]

Наиболее полно сущность понятия «критерий» отражена в работах В.И. Загвязинского. Под критерием он понимает обобщенный показатель развития процесса, успешности деятельности, по которому выполняется оценка происходящих явлений. [6]

По мнению Е.И.Мишиной критерий выражает сущностные изменения изучаемого явления, определяет предел, полноту проявления в конкретном выражении. На основе изученной литературы, она делает вывод, что большинство исследователей соглашается с тем, что значения критерия выступают мерилом уровня соответствия объекта своей сущности. [8]

Несомненно, все авторы сходятся во мнении, что критерии позволяют оценить изучаемое явление наиболее эффективно.

Существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев в социально-психологическом исследовании: а) критерии должны отражать основные закономерности какого-либо явления; б) должны способствовать установлению связей между всеми компонентами исследуемой системы; в) качественные показатели должны выступать в единстве с количественными. [3, 7]

В.П. Беспалько отмечает, что критерии должны быть научно обоснованы и достаточны для определения качества и степени сформированности изучаемого явления; они должны измеряться определенными показателями. [4]

С учетом изложенных требований и на основе разработанной нами теоретической модели структуры креативной компетентности бакалавров, в качестве критериев оценки изучаемого явления мы выделяем: когнитивный, рефлексивный, эмоциональный, деятельностный, волевой и мотивационный.

Показатель является оценкой состояния или уровнем развития исследуемой реальности по выделенному критерию (С.В.Бажанова, В.Г.Зазыкин, А.Н.Ситников). Отличительным признаком показателя от критерия является то, что критерий представляет собой средство, а показатель – оценку. Выступая общим по отношению к показателю, критерий более стабилен, а показатель более динамичен. По показателю можно судить о состоянии и развитии явления, об его изменении.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова приводится следующее определение: показатели — это данные, по которым можно судить о развитии, ходе или состоянии чего-нибудь. [9]

В нашем исследовании под показателями подразумевается то, по чему можно судить о компонентах структуры креативной компетентности бакалавров.

На основе теоретического анализа научной литературы мы выделили показатели креативной компетентности бакалавров, которые рассматриваются в исследовании как составляющие критериев и являются их признаками.

Показателями когнитивного критерия креативной компетентности являются: воображение, познавательный, познавательные потребности, интеллект, концептуализация, сложность, диапазон эквивалентности, толерантность к нереалистическому опыту, представление о природе человека, синергия.

Рефлексивный критерий включает следующие показатели: рефлективность, компетентность во времени, принятие агрессии, сампринятие, самоуважение, супер Эго, уверенность в себе, самомнение, сенситивность.

Показателями волевого критерия являются: склонность к риску, сила Я, смелость, поддержка.

Показатели эмоционального критерия: сила интуиции, управление своими эмоциями, эмпатия, импульсивность, эмоциональная чувствительность.

Мотивационный критерий объединяет показатели: любознательность, мотивация к успеху, самомотивация, ценностные ориентации, эго-напряженность.

В деятельностный критерий входят показатели: спонтанность, практичность, радикализм, экспрессивность, чувствительность, дипломатичность, тревожность.

Выделенные критерии и их показатели послужили основой для определения

и характеристики уровней креативной компетентностей бакалавров. Уровень– это степень развитости критерия и его показателей, положение или ранг на некотором континууме, измерение эффективности выполнения, определенный количественный и качественный результат. [5]

В психолого-педагогической литературе наиболее распространено деление трех уровней: низкого, среднего и высокого (А.А. Бобров, Л.Н. Трубина, А.В. Усова). В.А. Беликов называет эти уровни репродуктивный, эвристический, творческий. [1]

Каждый уровень включает специфическую характеристику, которая определяется на основе показателей выделенных критериев, а также представляется в виде перечисления возможных косвенных признаков их проявления. Все уровни тесно связаны друг с другом, и каждый предыдущий усваивает последующий, включаясь в его состав.

С учетом разработанной системы критериев и показателей изучаемого феномена можно выделить следующие уровни проявления креативной компетентности бакалавров.

Высокий уровень проявления изучаемого феномена характеризуется способностью личности без особых затруднений создавать качественно новый продукт, находить неординарные пути решения поставленных проблем, беспрепятственно решать задачи повышенной сложности путем сопоставления имеющихся знаний и интегрирования их с личным жизненным опытом, способность переноса жизненного опыта из одной сферы в другую, стремление к саморазвитию, развитию своих способностей, увеличению достижений.

Для среднего уровня проявления креативной компетентности бакалавров характерны некоторые затруднения при выполнении сложных мыслительных операций, трудности при создании чего-либо нового, мышление близкое к стандартному, поставленные задачи в основном решаются проверенным путем с редким обращении к жизненному опыту из других сфер деятельности, человек в целом удовлетворен своим жизненным статусом и развитием способностей, к саморазвитию не стремится, но и не избегает возможности расширения опыта.

При низком уровне проявления изучаемого феномена наблюдается отсутствие новых идей, способности и желания создавать уникальные продукты, у людей этой группы стандартизированное мышление, решение жизненных и профессиональных проблем всегда осуществляется проверенным путем, человек не способен переносить опыт из одной сферы деятельности в другую, отсутствует интерес к сложным, неординарным задачам, которые всегда вызывают затруднения и в целом кажутся нерешаемы; развитие своих способностей не представляется необходимым и отвергается, стремление и желание саморазвития отсутствуют.

Уровни проявления креативной компетентности бакалавров определяют степень соответствия результатов жизнедеятельности индивида выдвигаемым требованиям, обеспечивая им личностно-профессиональный рост. В процессе

проявления креативной компетентности личности может наблюдаться переход от одного уровня к другому.

Совокупность разработанных критериев, показателей и уровней развития креативной компетентности бакалавров охватывает содержательную составляющую изучаемого феномена и позволяет оценить продуктивность изучаемого процесса.

Литература

1. Беликов В.А. Формирование у учащихся понятия «система познавательной деятельности» // Совершенствование процесса формирования научных понятий: Тезисы докладов. — Челябинск, 1986. — С. 26—27.
2. Белкин А.С., Ткачев Е.В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы). Екатеринбург: УрГПУ, 2005. – 248с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько — М.: Педагогика, 1989. — 191 с.
4. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика. — 1968. — № 4. — С. 52—69.
5. Большой толковый психологический словарь/ А.Ребер. – М: Вече – Аст 2001. Т.2. – 399с.
6. Загвязинский В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования. — Педагогика — 1997. — № 2. — С. 9—14.
7. Загузов Н.И. Технология подготовки и защита кандидатской диссертации. – М., 1993. – 114с.
8. Мишина Е.И. Критерии, показатели, уровни становления личностной рефлексии будущих специалистов. – М.: РУДН, 2010. – 30с.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 80000 слов и фразеологических выражений. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.
10. Словарь иностранных слов / Под ред. Н.Г. Комлева — М.: ИНФРА-М, 2006. — 174 с.

Гильфанова Ж.

Развитие памяти у детей младшего дошкольного возраста

Гильфанова Жанна - Российский новый университет, г.Москва. gjanna73@yandex.ru.

Известно, что память – одно из необходимых условий для развития интеллектуальных способностей (А.Р.Лурия, Л.С.Выготский, А.А.Смирнов, Г. Эббингауз, П.И.Зинченко). Память создает, сохраняет и обогащает знания, умения, навыки, без чего немыслимы ни успешное учение, ни плодотворная деятельность [9]. Но если до недавнего времени основное внимание ученых было обращено на школьный возраст, где, как казалось, ребенок приобретает необходимые каждому знания и умения, развивает свои силы и способности, то теперь положение коренным образом изменилось [10].

Значение памяти в жизни детей дошкольного возраста очень велико. Абсолютно все, что он знает, умеет, есть следствие способности мозга запоминать и сохранять в памяти образы, мысли, пережитые чувства, движения их системы. Ребенок, лишенный памяти, как указывал И.М.Сеченов, вечно находился бы в положении новорожденного, был бы существом, не способным ни чему научиться, ничем овладеть, и его действия определялись бы только инстинктами.

Однако не у всех детей дошкольного возраста одинаково хорошо развита память. Многие взрослые считают, что хорошая или плохая память дана ребенку от рождения, но это вовсе не так. Ребенок не рождается с готовой памятью. Она развивается, как и сам ребенок, под влиянием общения и совместной деятельности с взрослыми [8]. Дети со слабой памятью – это чаще всего те дети, которым взрослые не уделяли нужного внимания и которым внушали, что у них плохая память. Важнейшим условием развития памяти являются специальные усилия ребенка – запомнить что-то для того, чтобы потом припомнить.

Дошкольный возраст – это возраст интенсивного развития памяти. Принято считать, что в этот период память является ведущим познавательным процессом, психической функцией. Память схватывает значимые для ребенка события и сведения и сохраняет их [5,6].

С помощью памяти ребенок овладевает наиболее совершенными способами общения с окружающими, у него развивается мышление. Л.С.Выготский считал дошкольный возраст сензитивным периодом развития памяти. Как справедли-

во заметил Л.С. Выготский, ни одно из специфических человеческих психических качеств, таких, как мышление, память, воображение, волевая регуляция действий, не может возникнуть лишь путём вызревания органических задатков [7]. Для формирования памяти, мышления, воображения, волевой регуляции, требуются определённые социальные условия жизни и воспитания (П.И.Зинченко, З.М.Истомина, В.С.Мухина и др.). Поэтому единственный правильный путь, ведущий к ускорению познания, состоит в применении методов обучения, способствующих интеллектуальному развитию (разумеется, без ущерба физическому развитию, а в гармоническом единстве с ним) [11]. Обучение детей младшего дошкольного возраста, основанное на использовании специальных дидактических игр, относится к таким методам [3].

На развитие памяти существенное влияние оказывают все виды деятельности ребенка, но игра среди них занимает ведущее место (Е.О.Смирнова, М.Н.Дедулевич, З.М.Богуславская). Однако не всегда уделяется должное внимание развитию памяти детей младшего и дошкольного возраста, или ее развитие сводится к заучиванию стихотворений, не всегда учитывается возможность проведение дидактических игр в целях развития памяти [1].

Теоретический анализ проблемы позволил сделать вывод о том, что память - это отражение прошлого опыта человека, проявляющееся в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении того, что он воспринимал, делал, чувствовал или о чем думал. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения.

К основным процессам памяти можно отнести: запоминание, сохранение и забывание, узнавание и воспроизведение.

В основу видовой классификации памяти положены три основных критерия:

- объект запоминания. Соответственно этому различают такие виды памяти, как образная, словесно-логическая, двигательная и эмоциональная;
- степень волевой регуляции памяти. С этой точки зрения различают произвольную и непроизвольную память;
- длительность сохранения в памяти. В данном случае имеют в виду кратковременную, долговременную и оперативную память.

В процессе исследования выявлены особенности развития памяти у детей младшего дошкольного возраста. Память по скорости развития опережает другие процессы, но в этом возрасте преобладает непроизвольная память – ребенок лучше всего запоминает все яркое, необычное, интересное. Память младшего дошкольника в основном носит непроизвольный характер. Это значит, что ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запомнить. Запоминание и припоминание осуществляются в деятельности и зависят от ее характера. Ребенок запоминает то, на что было обращено его внимание в деятельности, что произвело на него впечатление, что было интересно.

Качество непроизвольного запоминания предметов, картинок, слов зависит

от того, насколько активно ребенок действует по отношению к ним, в какой мере происходят их детальное восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия. Непроизвольное запоминание является косвенным, дополнительным результатом выполняемых ребенком действий восприятия и мышления. Важным моментом в развитии памяти в младшем дошкольном возрасте становится то, что она начинает занимать существенное место в развитии личности ребенка. Ребенок начинает помнить самого себя [2].

В процессе работы была рассмотрена сущность и методика проведения дидактических игр с детьми младшего дошкольного возраста, выявлено влияние дидактических игр на развитие памяти детей младшего дошкольного возраста. Дидактическая игра – специально созданная игра, выполняющая определенную дидактическую задачу, скрытую от ребенка в игровой ситуации за игровыми действиями. Приемы запоминания и припоминания ребенок не изобретает сам, их организует взрослый. Считаем, что ребенку надо помогать запоминать, его надо учить контролировать правильность запоминания, использование различных дидактических игр в работе с детьми дает большой заряд положительных эмоций, помогает детям закрепить и расширить знания об окружающем, что способствует хорошему развитию памяти.

Завершая, отметим, что игры должны создавать у детей хорошее настроение, вызывать радость. Ребенок радуется тому, что узнал что-то новое, радуется своему достижению, умению произнести слово, что-то сделать, добиться результата, радуется первым совместным с другими детьми действиям и переживаниям. Эта радость является залогом успешного развития детей на ступени младшего возраста и имеет большое значение для дальнейшего воспитания.

Литература

1. Артемова Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников: Кн. Для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1992.
2. Беляева Л. Игра и книга // Дошкольное воспитание. М., 2004. - №8-С.35-41.
3. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. для воспитателя детского сада. - М.: Просвещение, 1991.
4. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: Кн. Для воспитателя детского сада. – 2-е изд. - М.: Просвещение, 1991.
5. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология: Уч. пос. для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1988.
6. Возрастные особенности психического развития детей / Под ред. И. В. Дубровиной и М. И. Лисиной. - М., 1982.
7. Выготский В.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1996. -№6 – 62-76с.
8. Дорошенко О.В., Шевырева Т.В. Современные средства обучения в словарной работе с детьми с особыми образовательными потребностями/ М., – 2008.

– № 5. 2008. – С. 71 – 74.

9. Феоктистова С.В.Психология. Москва, 2010.

10. Феоктистова С.В., Хмелькова М.А. Психолого-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса как условие успешной адаптации детей к школе. М., 2013.

11. Хмелькова М.А.Проблема качества образовательной деятельности современных дошкольных учреждений. М., 2013. № 1. С. 132-139.

Головятенко Т.А.

Развитие духовно-нравственных отношений будущих педагогов

Головятенко Татьяна Альбертовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики девиантного поведения. Российский новый университет, г.Москва. niagara_tat@mail.ru.

Сегодня в российской системе образования, на фоне деформации ценностных ориентаций, снижения значимости духовно-нравственных качеств, потери духовных ориентиров в российском обществе, происходит переосмысление философских оснований, общих целевых установок, методов и средств воспитания и формирования личности. Проблема духовно-нравственных отношений выходит на первый план [1],[12].

В последнее время многими учеными признается важность гуманистической парадигмы в вузах (К.А. Абульханова, В.С. Агапов, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, И.А. Зимняя, В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова, Г.А. Шабанов и др.), которая является составной частью духовно-нравственных отношений.

Проведенный анализ показывает, что проблема духовности и нравственности имеет в научной мысли богатую историю. Она привлекала к себе внимание еще с античных времен Пифагора, Платона, Аристотеля, Сократа, А. Августин и др. Позднее к ней обращались Н.А. Бердяев, П.П. Блонский, Б.С. Братусь, К. Гиллиган, В.В. Зеньковский, И. Кант, А.С. Макаренко, Н.А. Коваль, Л. Колберг, Ж. Пиаже, В.И. Слободчиков, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, и др.

Понятие «духовно-нравственные отношения» используется в научной литературе не так давно.В исследованиях Б.Б. Айсмонтаса, В. Момова, Л.И. Рувинского, И.Ф. Харламова, В.А.Яковлева и др. используют понятие «нравственные отношения», определяющие нравственные отношения как общественную форму проявления и регулирования индивидуальных поступков.

Термин духовные отношения встречается в основном в философских исследованиях В.Г. Горбачева, А.К. Уледова и др. и определяетдуховные отношения через связи, которые складываются между людьми в ходе их совместной духовной деятельности.

В настоящее время в отечественной педагогике и психологии актуализируется необходимость духовного воспитания подрастающего поколения (К.А.

Абульханова, В.В. Знаков, Н.А. Коваль, В.А. Сластёнин, В.Д. Шадриков и др.). Ученые в своих работах раскрывают понятие духовности и его значимой роли в жизни человека, а также обращается внимание на сущность духовного воспитания учащейся молодежи. Так, К.А. Абульханова духовность определяет через способ личностной психической организации, отвечающий принципам человечности, возвышенности, гармонии. По мнению В.В. Знакова, духовную сферу личности нельзя рассматривать только через призму интеллектуальной, умственной деятельности. Духовность субъекта можно понять только в контексте культуры и мироздания, - считает он. И.В. Михалец указывает на необходимость внесения в содержание образовательного процесса святоотеческого наследия, возрождения духовно-нравственных начал в психологии и педагогике. По ее мнению, в творениях Святых Отцов православной церкви накоплен богатейший опыт, в котором заключено решение многих проблем, связанных с процессом формирования и развития в человеке высоких личностных начал [8].

Практически все исследователи данной проблемы подчеркивают, что основным качеством педагога является активная социальная позиция [2], [3],[6], поэтому базой для ее формирования могут выступать педагогические технологии развития духовно-нравственных отношений. Главной особенностью, которых является их гуманистическая направленность[7],[11].

В большинстве толковых словарей технология определяется как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. Технологичность становится доминирующей характеристикой деятельности современного человека и означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости. Технология - не дань моде, а стиль современного научно-практического мышления, утверждаетакадемик В.А. Сластёнин [10].

Педагогические технологии развития духовно-нравственных отношений необходимо строить на принципах сотрудничества преподавателя и студента. Такие технологии предполагают кардинальный разворот к личности, уважение и доверие к ней, ее достоинству, принятие ее личных целей, запросов, интересов [4].

Центральным звеном технологии развития духовно-нравственных отношений являются реальные субъектыпедагогического процесса, которые не просто обучаются и обучают, а полностью живут и работают в процессах своей учебы или преподавания. Это не «человеческие факторы», а реальные, живые люди, поэтому мера эффективности педагогической технологии развития духовно-нравственных отношений зависит от того, «…в какой степени полно представлен в них человек во всей его субъектности и субъективности»[5].

В основу данной педагогической технологии положен диалогический подход, а ее ведущими инструментами осуществления являются «организация смыслотворчества и рефлексивная деятельность педагога».

В системе подготовки педагога смыслотворчество сопряжено с созданием

им своего индивидуального смысла о сущности, структуре профессиональной педагогической деятельности, с выражением отношения к этой деятельности, своей готовности к ней. Конечным результатом смыслотворчества выступают обогащение, появление индивидуального смысла, расширяющего границы индивидуального сознания [10].

Стремление студента понять и осмыслить свое место и функцию своей будущей профессиональной деятельности в окружающем мире, постичь педагогический смысл происходящих в нем явлений формируется в процессе постоянной собственной рефлексии, деятельности учащихся, педагогического взаимодействия [9].

Рефлексия - это процесс и результат фиксирования участниками педагогического взаимодействия состояния своего развития, саморазвития связана с взаимооценкой, отражением педагогом внутреннего мира, состояния развития учащихся и наоборот, саморефлексия - процесс самоидентификации субъекта профессиональной деятельности со сложившейся педагогической ситуацией.

Технология развития духовно-нравственных отношений в значительной степени обусловлены готовностью участников педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества, предполагают гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики всех участников. Они требуют такого уровня внутренней детерминированной активности личности, при котором они не идут на поводу у обстоятельств, складывающихся в педагогическом процессе, а могут творить сами эти обстоятельства, вырабатывать свою стратегию, сознательно и планомерно совершенствовать себя [10].

Оценивая состояниеданной проблемы, мы пришли к выводу, что одним из основных условий модернизации российского образования могут стать педагогические технологии формирования духовно-нравственных отношений. Их значимость, на наш взгляд, состоит в том, что в духовно-нравственной среде оказывается каждый студент, и это позволяет выявить каждому свои наклонности. Их реализация приводит к саморазвитию личностей студента и преподавателя как субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Агапов В.С., Фельдман И.Л., Шайденкова Т.Н. Развитие профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов. М., 2005.
2. Азарнов Н.Н. Методология социально-психологических исследований. // Вестник Российского нового университета. 2008. № 1. С. 153-167.
3. Батколина В.В. Использование информационных технологий в образовании. // Вестник Российского нового университета. 2011. № 1. С. 165-168.
4. Безуглов И.Г., Шабанов Г.А. О профессиограмме выпускника университета по

специальности «Психология». М., 1999.

5. Головятенко Т.А. Подготовка педагогов к реализации субъектно-деятельностных образовательных технологий. Монография. М., 2013.
6. Завгородний В.С., Лобанова Е.В.Дистанционные образовательные технологии. Методические рекомендации студентам.М., 2003.
7. Иванова О.Ю. Развитие субъектности студентов вуза методами психокоррекции в процессе дистанционного обучения // Дистанционное и виртуальное обучение М., 2013.
8. Михалец И. В. Психолого-педагогические условия развития духовно-нравственных отношений будущих учителей. Автор. дис. канд. психол.наук. Тамбов, 2004.
9. Подымова Л.С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности. Автор. дис. … д-ра пед. наук / МПГУ. М., 1996.
10. Сластёнин В.А. Педагогическое образование: вызовы XXI века. Доклад на международной научно-практической конференции «Педагогическое образование: вызовы 21 века». М.:МАНПО, 2010.
11. Феоктистова С.В. Психология. М., 2010.
12. Юдина Е.И. Первые уроки музыки и творчества. М., 1999.

Горелова Л.П.

Педагогическое взаимодействие в процессе адаптации дошкольников к условиям детского сада

Горелова Людмила Павловна – воспитатель.
ГБОУ СОШ №1455, ЗАО, г.Москва. lpgorelova@mail.ru.

Период адаптации настолько серьезен в жизни ребенка, что требует решительных действий со стороны взрослых для его облегчения. Главными воспитателями своих детей являются родители, поэтому основные усилия коллектива детского сада должны быть направлены на повышение уровня их педагогической культуры.

Наиболее распространенная форма взаимодействия с родителями – родительское собрание. Главная цель проведения этих встреч – помочь родителям в осознании ответственности за воспитание и здоровье детей. Надо беречь и уважать, чувствовать и понимать и тогда заботы и хлопоты окупятся огромной человеческой радостью. Однако на формальное проведение встреч в виде отчетов и помогающих бесед, родители не всегда охотно откликаются. Поэтому нам пришлось изменить метод и форму проведения родительских собраний. Перешли от монолога к диалогу.

Первое собрание в нашей группе мы провели задолго до прихода детей в детский сад, которое проходило за круглым столом с чаем и пирогами. Родителям очень понравилась такая форма проведения собрания, и мы сделали это традицией. Мы стали использовали музыкальное сопровождение, длительное поддержание живого разговора. На первом собрании мы предложили родителям «Волшебный справочник добрых слов и выражений», сюрпризные моменты оживляли беседу.

Во время первой встречи мы ставили перед собой цели:

1. В индивидуальных беседах выяснить условия жизни ребенка дома, получить сведения о состоянии его здоровья, привычках, особенностях характера, режиме, взаимоотношениях между взрослыми членами семьи;
2. Рассказать о задачах работы группы, познакомить с программой «Детский сад - Дом радости», по которой работает наша группа, помочь родителям осознать важность обучения и развития ребенка, необходимость его со-

циализации в среде незнакомых взрослых и сверстников

3. Познакомить их с сотрудниками дошкольного учреждения, которые будут работать с детьми
4. Рассказать о режиме дня и расписании занятий в группе

На первом собрании мы объявили конкурс для родителей, на лучший девиз и речевку для группы «Лучики», за который родители получили благодарность.

Покидая собрание, каждый родитель осознал, что рядом с ним особый мир – мир его ребенка, которого нужно вырастить здоровым, счастливым и гармонично – развитым.

В течение двух недель после собрания совместно с мамами, папами, бабушками и дедушками, мы пытались максимально приблизить обстановку в группе к домашней. Уют и комфорт необходимы для благоприятного восприятия предлагаемого материала.

Это создавалось за счет использования сочетающихся красок спокойных тонов, тюля, штора на окнах, салфеток на столе, цветов и зелени. Создавая «миры» красоты, семьи («миры» в программе Н.М. Крыловой – это так называемые мини-уголки избыточной информации), мини-музей, мы заразили своим энтузиазмом родителей. И теперь они являются главными нашими помощниками в пополнении мини-музея и «миров».

Воспитание детей неразрывно связано с педагогическим просвещением родителей. Наша задача – привлечь родителей к сотрудничеству и подвести к знанию и пониманию педагогических принципов.

Работа с семьей по педагогическому просвещению разнообразна. Одной из наиболее эффективной формой является наглядная информация. В период адаптации в уголок родителей мы разместили такие рекомендации как:

- Адаптационный период в детском саду
- Влияние семьи на развитие ребенка
- Кризис трёх лет
- Первый раз в детский сад
- Все о детском питании
- Учимся, играя

Если ребенок видит хорошие, доброжелательные отношения между родителями и воспитателями, он гораздо быстрее адаптируется к новой обстановке. Еще А.В. Суворов писал «Искренность отношений, правда, в общении - вот дружба».

Интересные события, которые проходили в нашей группе в период адаптации:

- Фотовыставка «Наши первые шаги»;
- Выставка поделок родителей и детей из природного и бросового материала «Осенняя сказка»;
- Открытое занятие для родителей и педагогов «Право ребенка на отдых».

И завершением этапа адаптации детей, родителей и воспитателей явился

досуг – развлечение «Новоселье». Целью, которого, было наше единство с семьей, и сделать нашу работу более содержательной и интересной.

Работа с родителями это как ходить по тонкому льду – оступился и утонул. Поэтому мы учитывали и учитываем чувства, интересы родителей, не ущемляя их уверенность в себе, чтобы не нарушать доверительных отношений. Мы старались использовать, и используем такие принципы взаимодействия с родителями в адаптационный период:

- Доброжелательный стиль общения педагогов с родителями;
- Индивидуальный подход;
- Сотрудничество и наставничество;
- Готовимся серьезно;
- Динамичность.

Таким образом, наше взаимодействие с родителями в адаптационный период, которое опирается на знание возрастных и индивидуальных особенностей и родителей и детей, их потребностей и интересов, позволяет разрешать, и во многих случаях снимать, проблему адаптационного периода.

Литература

1. Зенина Т. Н. Родительские собрания в детском саду / Т.Н. Зенина. Педагогическое общество России. М.: 2009.
2. Крылова Н.М., Иванова В.Т. Детский сад – Дом Радости. Младшая группа. Часть III. / Н.М. Крылова, В.Т. Иванова. – Пермь: ПГПИ, 1992.
3. Метенова Н. М. Родительские собрания. Методика проведения и практические материалы / Н.М. Крылова. М.: 1999.
4. Метенова Н.М. Взрослым о детях. Родительские собрания. М.: 2000
5. Николаева Л.П. Здоровье детей – важный фактор обучения и воспитания. В сборнике: Ребенок и север: Проблемы и перспективы формирования здоровья детей и молодежи в экстремальных условиях среды обитания / Е.М. Лапицкая.М.: 1999. С. 125-126.
6. Педагогическая психология / под редакцией С.В. Недбаевой, Е.Н. Шиянова. Ставрополь, 2007.
7. Феоктистова С.В. Психология. М., 2010.
8. Хмелькова М.А. Психологическое сопровождение педагогического процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения. Дис… канд. психол. наук. М. 2012.
9. Сайт: http://doshvozrast.ru

Гутник Е.П.

Нравственность, труд и творчество как основные аспекты воспитательной работы

Гутник Елена Петровна - воспитатель, педагог дополнительного образования, руководитель студии «ТриУмф». ГБУ «Центр содействия семейному воспитанию «Берег надежды»», г.Москва. LeDi_03@ mail.ru.

Воспитание, как отмечается в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ)- это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [1].

В системе образования я работаю более 20 лет, но почувствовать себя нужной и востребованной я смогла только тогда, когда связала свою педагогическую деятельность с детским домом.Воспитателем я работаю уже 12 лет, в группе мальчиков подростков.Помогаярасти и развиваться детям, достигая вместеуспехов, сообща справляясь с некоторыми неудачами, понимаешь, чтомой педагогический труд приносит свои плоды. Стараюсь для ребят быть близким человеком, другом и помощником. Когда приходишь на работу и видишь глаза детей, которым я нужна, это значит,что в жизни выбралаправильный путь. Результатомтакого подхода к детям стали поиски новых форм и методов в работе с воспитанниками, которые я применяю на практике.

Выбирая методику помощи ребенку, необходимо, прежде всего, найти проблему, вызвавшую затруднение. Попытка разобраться в том, что является основой воспитательной системы в детском доме, и составляет проблему данного исследования.

Цель данной работы состоит в том, чтобыоценить эффективность моделивоспитательной системы, основанной на взаимосвязитрудового, творческого инравственногоаспектоввоспитания инацеленнойна успешную социализацию подростков. В ходе работы над проектом решались следующие задачи:

- Подобрать и использовать наиболее продуктивные формы и методы нравственного развитияребенка в процессе трудовой деятельности;
- создать условия для проявления и раскрытия творческих способностей всех участников учебно-воспитательного процесса;

- способствовать формированию развивающей, нравственно и эмоционально благоприятной внутренней и внешней среды становления личности воспитанника.

Мы ожидали, что в результате реализации данного проекта не только будут сформированы трудовые умения и навыки, но и будет повышен уровень воспитанности в отношении к труду и учебе, а также дети будут мотивированы на трудовую деятельность, подходя к ней творчески и правильно оценивая её с нравственной точки зрения.

Анализируя педагогическую литературу и практический опыт в области воспитания, мы пришли к выводу, что основу эффективной воспитательной системы составляют не просто труд, нравственность и творчество, как отдельные компоненты, но и их неразрывная взаимосвязь.

Правильно организованное участие детей в трудовой деятельности является ведущим фактором творческого развития и воспитания нравственных качеств личности. Следовательно, толькоединство трудового, нравственного и творческого компонентов обеспечивает положительный воспитательный эффектв становлении личности.

В развитии ребенка все взаимосвязано, взаимообусловлено.Педагогу необходимо определить его «точки роста», зону ближайшего развития, спрогнозировать его реальные перспективы, создать условия для самореализации во всех сферах деятельности. С педагогической точки зрения«три кита» воспитательной системы: труд, творчество и нравственность– это целенаправленное, организованное сочетание направлений, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом.

Полагаем, чтосистематический подход в воспитании личности воспитанникаможет коренным образом изменить состояние ребенка, изменить ритм и стиль его жизнедеятельности, взаимоотношений с окружающими. В этом случае«три кита» воспитательной системыявляются своеобразным «пусковым механизмом» дальнейшего развития личности ребенка и его социальной адаптации.

В ходе практической реализации проекта был проведен ряд воспитательных мероприятий инновационного характера, в которых применялась разработанная нами модель:

1. Цикл воспитательных часов «Я и моя профессия»: на занятиях профориентационного характера каждая профессия разбиралась с точки зрения наличия в ней трех компонентов (труд, творчество, нравственность), при этом оценивалась степень заинтересованности воспитанников.
2. Конкурсная игра «Усадьба мастеров» на сравнение уровня трудовых, творческих и социальных навыков между сборными командами воспитанников детского дома.
3. Ряд мероприятий «Трудовой десант» с включением нравственного компонента: работа на приусадебном участке, помощь в проведении работ, свя-

занных с ремонтом детского дома.

4. Рейд «Зеленые команды» - по уборке загрязненной лесопарковой зоныи благоустройству района Ново-Переделкино.
5. Цикл встреч: «Преодолеть себя» с бывшими воспитанниками детских домов, добившихся больших успехов в своем деле,посещение воспитанниками экскурсии «Преодоление» в музее Николая Островского. В этом разделе мы к нашей модульной системе добавился еще один компонент - духовный.

Для оценки эффективности разработанной системы применялась методика «Педагогическое наблюдение». Цель наблюдения: зафиксировать уровни концентрации внимания и интереса, а также оценить особенности поведения подростков в процессе трудовой деятельности. Наблюдение проводилось за группой подростков 13-17 лет в течение45 минут с периодичностью 15 мин. Предметом наблюдения служили: концентрация внимания (сосредоточенность на задании, точность и полнота его выполнения); проявление интереса (настроение, соревновательный азарт, внешний вид); особенности реакции (качественная характеристика поведения).

Для сравнения были взяты три типа трудовой деятельности детей:

- «*труд + нравственность*» (работа на приусадебном участке, когда помимо компонента физического труда в деятельности присутствуют экологическая и общественно-полезная составляющие);
- «*труд + творчество*» (конкурсная программа «Усадьба мастеров», когда помимо трудового компонента в данной деятельности присутствуют художественная и интеллектуальная составляющие);
- «*труд + нравственность+творчество*» (районное мероприятие «Зеленые команды» - соревнование команд различных учреждений, включающее в себя экологическую викторину, музыкальный конкурс, соревнование по уборке и благоустройству лесопарковой зоны района; в данной деятельности присутствуют все три компонента модульной системы).

Таким образом, разработаннаяи использованнаяв работе с детьмимодельвоспитательной системы, основанной на взаимосвязитрудового, творческого инравственногоаспектоввоспитанияинацеленнойна успешную социализацию подростка, успешно внедрена в воспитательный процесс.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в российской федерации» ПринятГосударственной думой21 декабря 2012 года (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).
2. Макаренко, А.С.О воспитании / А.С. Макаренко– М.: Политиздат, 1990. – 415с.
3. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания / Л.М. Маленкова 2-е издание. - М: Педагогическое общество России, 2004.
4. Ушинский, К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К.Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. I. -М., 1974. – с. 306-326.

Интеллектуальное я подростка

Демидова Алевтина Геннадьевна - руководитель Центра тестирования и мониторинга образовательного процесса. Московский университет имени С.Ю. Витте, г.Москва. al.demidowa2011@yandex.ru.

Экспериментально-психологические теории интеллекта, разрабатываемые в рамках различных зарубежных и отечественных подходов, ориентированы (в отличие от тестологических теорий) на выявление механизмов интеллектуальной активности [2,3].

Понимая единую сущность представлений об интеллекте, мы сочли возможным представить существующие экспериментально-психологические концепции в едином континууме обозначенным осями эмоции, разум и тело – социум. В плоскостиразум и тело – социум можно все концепции разместить на параболе (кривая нормального распределения) точкой. Зеркальные точки, в которых максимально представлена телесность и социальность с минимальным движением по оси разума, можно представить соответственно регуляционной (организованный) и социокультурной (культурный) концепциями. Следующая пара точек расположенная на параболе ближе к оси разума это генетическая (способный) и функционально – уровневая (рассудительный) теории представления интеллекта. Продвижение по параболе предполагает увеличение умственной составляющей и снижение телесной и социальной, что может быть представлено следующей парой: процессуально-деятельностная концепция (умелый) и онтологическая (понимающий). Симметричные точки соответствующие информационной (знающий) и образовательной (ученый) концепциям максимально представлены радикалом разума.

Подобную параболу можно построить не относительно оси разума, а относительно оси эмоций. Нам кажется, что пересечение этих дух парабол происходит в точке, которую можно отождествить с феноменологической концепцией, отражающую интегративную представленность всех составляющих - умный. Мы рассмотрели идеальный вариант симметричного расположения точек на параболе, тогда как индивидуальный вариант может соответствовать неповторимой фигуре параболической конфигурации расположенной в пространстве. Точка касания этих параболических конструкций, на наш взгляд, дает представление о правильности принимаемого решения по какой либо проблеме - уме.

Данная модель представленная в динамике, обусловленной изменением ситуации, позволяет судить обинтеллектуальных возможностях человека.

Возможность моделирования интеллекта именно в осях телесности и социальности с учетом эмоционального радикала, как нам кажется, не является случайным и отражает аспекты «образа Я». По мнению Р. Бернса, реальное, идеальное зеркальное Я имеет сложное, неоднозначное по своему строению происхождение, состоящее из следующих аспектов отношения: физическое, эмоциональное, умственное и социальное Я [1].

М.А. Холодная считает онтологический подход наиболее перспективным в изучении интеллекта и умственного развития, при котором носителем свойств интеллекта является индивидуальный ментальный (умственный) опыт, включающий ментальные структуры (системы психических образований), ментальное пространство (динамическая форма состояния ментального опыта, которая актуализируется в соответствии с решением проблемы). Ментальная репрезентация – это актуальный умственный образ конкретного события [4,5,6].

Исследование проблемы связи интеллекта и личности на основе тестологических теорий дало незначительные корреляты обозначенных характеристик [2,3]. В нашем же исследовании мы основываемся, во-первых, на экспериментально-психологических теориях и раскрываем через дифференциацию интеллекта структурную составляющую Я образа. Во-вторых, мы используем самооценку в оценивании интеллекта, которая по сравнению с объективной оценкой более личностна. Между интеллектуальными и личностными структурами в возрастном диапазоне от 9 до 15 лет обнаруживаются взаимосвязи, состоящие в том, что по мере взросления ребенка интеллект все больше влияет на такие личностные структуры как «образ Я».

В обозначенном возрастном диапазоне самопрезентация подростков в интеллектуальных характеристиках выглядит следующим образом. В девять лет дети в первую очередь говорят о своих потенциальных способностях. В десять наряду с характеристикой способный появляются понимающий (отражающая процессуальную способность понимать материал, который объясняют на уроке) икультурный. В одиннадцать лет к способностям присоединяется характеристика «знающий», отражающая начальную стадию прохождения этапа овладения методами и умениями. В двенадцать, тринадцать на первый план выходят характеристики: знающий, понимающий и способный. И в четырнадцать и в пятнадцать лет подростки в первую очередь говорят о своих способностях, но для черырнадцатилетних характерна констатация своего ума, тогда как более старшие говорят о понимании, но уже в плане межличностного общения.

Такие характеристики как ученый, рассудительный (что естественно) и умелый, организованный (что проблемно)занимают последние места в интеллектуальном портрете. К сожалению недостаточный уровень при рефлексии своей умелости свидетельствует о неблагополучии в плане личностного развития подростка. Все подростковые возраста говорят о своих способностях,

поэтому генетический подход в объяснении особенностей подросткового возраста, как нам кажется, не является случайным.

Наиболее подхожие интеллектуальные профили у 9 и 13, 14 летних (r = 0,9; 0,8), тогда как 10 –12 летние отличаются нестандартным вариантом презентации себя. Так же являются схожими интеллектуальные профили старших подростков 13 – 15 лет (r = 0,58; 0,87; 0,72 соответственно).

Литература

1. Бернс Р.Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М.: Академия, 1996. – 224 с.
3. Когнитивная психология. Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.:ПЕР СЭ, 2002. –480с.
4. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. Томск, 1983.- 189 с.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.–272 с.

Дёмина С.Ю.

Взаимодействие педагогического коллектива доу и родителей в процессе семейной социализации воспитанников

Дёмина Светлана Юрьевна - старший воспитатель. Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы лицей информационных технологий №1537 структурное подразделение детский сад №2704, г.Москва. cvetlana-demina@mail.ru.

Решение задач социализации подрастающего поколения в современных условиях жизни нашего общества диктует необходимость изменения характера деятельности дошкольного учреждения как первой ступени в системе непрерывного образования. Государственная политика в этой области отражена в Законе Российской Федерации «Об образовании», ориентирующая на построение новой системы дошкольного образования, в центре которой находится личностное развитие ребенка.

Ближайшим окружением ребенка является семья. Семья - это вид социальной системы, характеризующийся определенными связями и отношениями ее членов, проявляющими себя в круговых парных взаимодействиях в их структуре, иерархии, в распределении ролей и функций. Семья - одна из величайших ценностей человечества. По утверждению Могилевской Г.Л., семья имеет многогранную систему внутренних отношений. Характер этих отношений оказывает на развитие детей очень сильное воздействие. Наиболее плодотворны для них такие внутрисемейные отношения, которым присущи взаимная забота, атмосфера сердечности и человеческой близости. Близость с родителями и старшими означает для детей такие отношения, при которых взрослый отдает ребенку самые сокровенные богатства своей души, отдает бескорыстно, не требуя ничего взамен, а ребенок, впитывая все лучшее, в свою очередь обогащает взрослого целебной чистотой своих эмоций, открывает ему бесхитростные тайники своей души. [5]

Встатье 44. п.1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»прописано, что родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание

детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. [1].

В ходе взаимодействия в семье происходит социализация ребенка, усвоение им определенной системы ценностей, норм, знаний, национальной и общечеловеческой культуры.

По мнению И.Ю. Шилова, семейная социализация понимается двояко: с одной стороны как подготовка к будущим семейным ролям и, с другой стороны, как влияние, оказываемое семьей на формирование социально компетентной, зрелой личности.

Для успешной семейной социализации дошкольника родители должны стремиться к тому, чтобы у ребенка не сформировалась тенденция к постоянному ожиданию неудачи и разочарования. Родителю необходимо понимать роль поддержки ребенка в процессе воспитания. А для того, чтобы поддержать ребенка, необходимо:

- опираться на сильные стороны ребенка.
- избегать подчеркивания промахов ребенка.
- показывать, удовлетворенность ребенком.
- уметь и хотеть демонстрировать любовь к ребенку.
- уметь помочь ребенку разбить большие задания на более мелкие, такие, с которыми он может справиться.
- проводить больше времени с ребенком.
- внести юмор во взаимоотношения с ребенком.
- знать обо всех попытках ребенка справиться с заданием.
- уметь взаимодействовать с ребенком.
- избегать дисциплинарных поощрений и наказаний.
- принимать индивидуальность ребенка.
- проявлять эмпатию и веру в своего ребенка.
- демонстрировать оптимизм. Не забывать, что существуют слова, которые поддерживают ребенка, и слова, которые разрушают его веру в себя.

И.В. Гребенниковым и Л.В. Ковинько определены условия семейного воспитания, способствующие эффективности семейной социализации:

- Общество проявляет заботу о семье, повышает престиж материнства и отцовства.
- Структура семьи соответствует потребностям общества и педагогически целесообразна: имеются мать, отец, несколько детей; желанными в составе семьи являются дедушка и бабушка.
- Основой жизни семьи является честный общественно полезный труд взрослых. Ценность такого труда незаметно, естественным путем, как бесценное: наследство передается детям.
- Основой отношений между супругами является взаимная любовь, долг друг перед другом, доверие, ответственность за выполнение граждан-

ского долга по воспитанию детей.

- Семья дружный коллектив, где один за всех и все за одного.
- Этот коллектив имеет общие перспективы, направленные на достижение лучшего будущего всей семьи в целом и каждого ее члена в отдельности.
- Семья стремится к тому, чтобы круг общения взрослых и детей был как можно более широким и содержательным.
- Родители постоянно повышают уровень своей педагогической культуры и занимаются педагогическим самообразованием, принимают активное и примерно равное участие в воспитании детей, имеют тесную связь с образовательными учреждениями.
- В семье существуют единство и согласованность педагогически целесообразных требований к детям. Эти требования пронизаны любовью, доброжелательностью и уважение к ним.
- Родители, воспитывая детей, постоянно контролируют свою педагогическую деятельность, учитывают ошибки своего прошлого опыта воспитания, предвидят то, как нынешние воздействия скажутся на детях через несколько лет в будущем [2].

Благоприятный нравственно-психологический климат в семье влияет на формирование таких качеств и чувств как уверенность в себе, доверие к людям, жизнерадостность, спокойствие, способствует успешному выполнению трудовой и учебной деятельности.

Объективно складывающиеся взаимоотношения в семье характеризуют структуру семьи, семейную целостность. В здоровой семейной структуре устанавливается подвижное равновесие, проявляющееся в оформлении психологических ролей каждого члена семьи, формировании семейного «Мы», способности членами семьи самостоятельно решать противоречия и конфликты.

Семья и детский сад – два воспитательных феномена, каждый из которых по своему дает ребенку социальный опыт, но только в сочетании друг с другом они создают оптимальные условия для всестороннего развития ребенка.Но заменить друг друга они не могут, поэтому очень важноустановление взаимодействиямежду дошкольным образовательным учреждением и родителями. От успешного взаимодействия педагогов ДОУ и родителей во многом зависит качество семейного воспитания, и, следовательно, дальнейшее развитие ребенка. Всестороннее развитие детской личности требует единства, согласованности всей системы образовательных воздействий взрослых на ребенка. Семейная социализация воспитанников в условиях ДОУ может быть реализована при помощи организации семейных досугов, по содержанию включающих в себя: общение; спортивно-оздоровительную деятельность; игры; отдых на природе; прогулки; интеллектуально-познавательную деятельность, детско-родительскую проектную деятельность, любительскую деятельность прикладного характера, общественно активную деятельность, творческие объединения, вечера встреч, праздники, коллекционирование, участие в конкурсномдвижении.

Эффективность взаимодействия педагогов ДОУ и родителей по семейной социализации воспитанников значительно повысится, если:

- установлено взаимное доверие во взаимоотношениях между специалистами ДОУ и родителями;
- соблюдается педагогический такт по отношению к родителям;
- учитывается своеобразие условий жизни каждой семьи, специфика внутрисемейных взаимоотношений, уровень психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания;
- активизируется педагогический потенциал семейного воспитания;
- обеспечивается индивидуальный и дифференцированный подходы к работе с родителями;
- органично сочетаются индивидуальные, групповые, коллективные формы и методы интерактивной работы с родителями;
- реализуется профессиональное единство всех специалистов ДОУ в работе с семьями воспитанников.

Совместные мероприятия ДОУ и семьи побуждают к творческому сотрудничеству родителей, детей и воспитателей, устраняет отчужденность между ними, вселяет уверенность в успехе совместной работы, решают многие проблемы и помогают семейной социализации дошкольников.

Литература

1. Федеральный законот 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. Гребенников И.В., Ковинько Л.В. Семейное воспитание. Краткий словарь. - М., 1990.
3. Исаенко В.П. Праздники в нашем доме. - М., 1992.
4. Матейчик К.З. Родители и дети. - М., 1992.
5. Могилевская Г.Л. Семейный климат. - М., 1975.
6. Осорина М.В. Секретный мир детей. - С.-Пб., 2000.

Долженко А.А.

Особенности адаптации младших дошкольников к детскому саду

Долженко Анна Анатольевна - студенткаРосНОУ
Российский новый университет, г.Москва. anyasneg@yandex.ru.

Традиционно под адаптацией понимается процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособление к ее условиям. Это универсальное явление всего живого, которое можно наблюдать как в растительном, так и в живом мире. Адаптация является активным процессом, приводящим или к позитивным (адаптированность, т.е. совокупность всех полезных изменений организма в психике) результатам, или негативным (стресс). При этом выделяются два основных критерия успешной адаптации: внутренний комфорт (эмоциональная удовлетворенность) и внешняя адекватность поведения (способность легко и точно выполнить новые требования).

С приходом в детский сад у малыша начинается новый этап в его жизни. Отрыв от дома и близких,встреча с новыми взрослыми, незнакомыми себе подобными, могут стать для ребёнка серьезной психической травмой. От того, как пройдет привыкание ребенка к новому распорядку дня, к незнакомым взрослым и сверстникам, зависит его физическое и психическое развитие, дальнейшее благополучие существования в детском саду и семье.

Наша группа работает по научно-методической системе воспитания «Детский сад – Дом Радости» Н. М. Крыловой. Считаем, что в период адаптации необходимо приводить «домашнего» ребенка так:

- в 1-й день на 1 час (до завтрака);
- на 2-й — на 2 часа (включить малыша в музыкальное занятие и опять забрать домой);
- в 3-й — 3 часа (включить малыша в прогулку);
- в 4-й — 4-5 часов (включить его в обед). И даже, если он не будет обедать, дома он восстановит силы.

Самое трудное - предупредить или остановить плач как форму протеста или форму выражения страдания от разлуки с мамой. Лучшее средство преодоления такого состояния - это занятие с малышом. Если он все время занят, то ему некогда будет грустить.

Период адаптации очень сложен и для педагога. Одних детей надо занимать,

а в это время новичок плачет. Плач плохо действует на остальных, они тоже начинают волноваться. Поэтому «Детский сад – Дом Радости» рекомендует присутствие второго воспитателя, который снимает такие трудности. Внимание этого воспитателя полностью занято новичком. Вот почему весь сентябрьмы работаем вместе с коллегойполный рабочий день:

- сначала один воспитатель ведет прием детей и родителей в раздевалке, а другой — занимается в группе с малышами;
- затем один педагог проводит умывание с мальчиками, а другой — обучает девочек хороводным играм;
- один проводит опробование (опробование- это изучение, пробование продуктов и развитие речи: Что сказали глазки? Что сказали ручки? Что сказал язычок? Что сказали зубки?) и завтрак, а другой — первое занятие и т.д.

На следующий день воспитатели меняются содержанием работы. Второй педагог постоянно присутствует, внимательно наблюдает за работой коллеги и помогает.

Наблюдение показало, что сотрудничество двух воспитателей в этотпериод адаптации детей является необходимым условием. В этот период с детьми разучивались хороводные, пальчиковые, малоподвижные игры, цель которых научить соотносить слово и выразительное движение рук, пальцев, мимики, научить детей работать в коллективе. За один месяц наши воспитанники (некоторым из которых не было еще и трех лет)выучили сорок три игры. Любой переход к другому виду деятельности сопровождался игрой или стихотворением с движениями. Детям некогда было вспоминать о том, что они находятся не с мамой, в чужом помещении, с чужими взрослыми.

В группах, где выстроены партнерские отношения между воспитателями и помощником воспитателя вырабатывается единый стиль взаимодействия.

Статистические данные проведенной работы показали, что адаптация младших дошкольников возраста к детскому садупрошла успешно. Легкая форма адаптации наблюдалась у 89% детей, средняя форма – 11%. Необходимо отметить, что средняя форма адаптации наблюдалась у детей, которые пришли в группу с 1 октября, а тяжелая форма адаптации отсутствовала полностью (см. рис. 1).

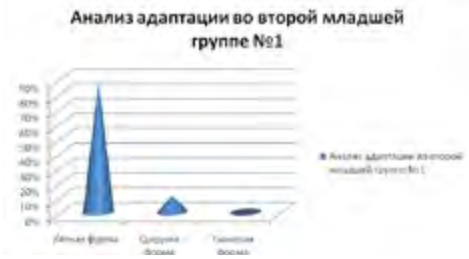


Рисунок 1.Диагоностикаадаптациимладших дошкольников.

Теоретический анализ работ А.И. Баркан, Т.А. Данилиной,А.И. Захарова, В.Я. Зедгенидзе, Р.Калининой, Л.Семеновой, Г.Яковлевой, Н.М. Степиной и др. выявил основные психолого-педагогические характеристикимладших дошкольников и специфику их эмоциональных состояний в период адаптации к ДОУ. Практика показала, что успешной адаптацией дошкольников к ДОУ является сотрудничество всего педагогического коллектива ДОУ.

Литература

1. Иванова В.Т. О красоте профессии воспитателя, или Беседы обо всем на свете. Образовательные проекты / В.Т. Иванова СПб, 2011.
2. Крылова Н.М., Иванова В.Т. Дом радости. Младшая группа. Сентябрь. Книга I: научно методическое пособие для специалистов дошкольного и предшкольного образования, воспитателей групп полного и кратковременного пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении, домашнего воспитателя ребенка четвертого года жизни/ Н.М. Крылова, В.Т. Иванова. – Пермь: ПГПИ, 2010.
3. Крылова Н.М., ИвановаВ.Т. Детский сад – Дом Радости. Младшая группа. Часть III. – изд. 2 доп. и перераб.: Книга для воспитателей / Н.М. Крылова, В.Т. Иванова. – Пермь: ПГПИ, 1992.
4. Крылова Н.М. Лесенка успеха, или Три грани научно-методической системы детского сада/Н.М. Крылова– СПб: Образовательные проекты, Агенство образовательного сотрудничества, 2011.
5. Педагогическая психология/ под редакцией С.В. Недбаевой, Е.Н. Шиянова. Ставрополь, 2007.
6. Феоктистова С.В. Психология. М., 2010.
7. Хмелькова М.А. Психологическое сопровождение педагогического процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения.Дис… канд. психол. наук. М. 2012.
8. Сайт - http://www.dom-radosty.ru

Дорогина О.Ю.

Компетентностный подход в стратегии аттестационной деятельности организации

Дорогина Ольга Юрьевна – аспирантка. ФГБНУ Всероссийский научно-исследовательский институт технической эстетики. epyfis@mail.ru.

Важным условием обеспечения эффективности деятельности организации является внутренняя кадровая политика, которая по существу должна опираться на формирование развивающей среды в организации с тем, чтобы повышать уровень профессионализма сотрудников. Уровень профессионализма сотрудников, в свою очередь, в соответствии с результатами психологических исследований, зависит от уровня профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность является особым видом компетентности, именно особым видом общенаучной категории «компетентность».

Компетентность — наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области.

Компетентность (лат. Competens — подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) — качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным;

Компетентность — способность к осуществлению реального, жизненного действия и квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; поскольку у любого действия существуют два аспекта — ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентности определяет превращение ресурса в продукт;

Компетентность — потенциальная готовность решать задачи со знанием дела; включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение её решать; постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, то есть обладание оперативным и мобильным знанием;

Компетентность — это обладание определённой компетенцией, то есть знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить

объективные суждения и принимать точные решения.

Компетентность – (competentia – принадлежность по праву) - трактуется как обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо, высказывать веское, авторитетное мнение, осведомлённость, авторитетность в определённой области.[2]

Компетентный сотрудник – это субъект деятельности, имеющий право по своим знаниям и полномочиям делать или решать что-либо, судить о чём-либо, имеющий право решать задачи как подведомственные.

Компетентный сотрудник является субъектом деятельности организации в плане ценности человеческого ресурса организации, который необходимо сохранять и развивать для обеспечения стратегического развития самой организации в целом. Для этой модели стратегического развития играет роль распределение компетенций. Компетенции понимаются в нашем исследовании как ещё одно важное понятие и категория – она рассматривается как определённая законом или нормативным актом совокупность полномочий, прав и обязанностей, которые должен осуществлять сотрудник организации. С точки зрения проведения аттестационных мероприятий в понятиях «компетентность» и компетенция» определённым образом просматривается ряд взаимосвязанных качественных особенностей, которые по сути своей отражают общую внутреннюю архитектонику компетентности как таковой, которая включает в себя несколько компонентов – эти компоненты взаимосвязаны между собой.[3]

Так, В.Г. Зазыкин и А.А. Деркач выделяет пять компонентов, которые определяет как главные компоненты компетентности специалиста:

1. Первый – гностический или когнитивный компонент, характеризующий наличие необходимых профессиональных знаний.
2. Второй – регулятивный компонент, позволяющий использовать имеющиеся профессиональные знания для решения собственно профессиональных задач.
3. Третий – рефлексивно-статусный компонент, дающий право за счёт признания авторитетности действовать именно так.
4. Четвёртый - нормативный компонент, определяющий круг полномочий, сферу профессионального ведения специалиста.
5. Пятый – коммуникативный компонент, необходимость которого обусловлена тем, что многие виды профессиональной деятельности всегда осуществляются в условиях делового общения и взаимодействия. Поэтому компетентность проявляется прежде всего в общении.[4]

Во-первых, это владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); во-вторых, готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект); в-третьих, опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); в-четвёртых, отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); в-пятых, эмоционально-волевая регуляция процесса и ре-

зультата проявления компетентности.

В реальной современной действительности вместо использования компетентностного подхода в кадровой политике организаций наблюдается формализованный подход, который характеризуется использованием устаревших, изживших себя методов и процедур подготовки к аттестации сотрудников. Для повышения эффективности деятельности любой организации необходима система подготовки к проведению аттестационных мероприятий с предварительным проведением анализа существующего положения с кадровым составом, в частности с компетентностной структурой кадров.

Компетентностный подход в подготовке аттестационных мероприятий в организации запрашивает разработку научных критериев компетентности и её диагностического инструментария. В этом ключе необходимо определиться с категорией «организация». Социальная организация в широком смысле представляет собой «сознательно координируемое социальное образование с определёнными границами и функционирующее на относительно постоянной основе для достижения общей цели или целей»[5]

Для организаций, созданных человеком, характерно наличие функций управления и планирования. Необходимо отметить, что организация, входящая в более крупную организацию, является для последней ресурсом, в том числе может быть товаром. [2]

Любая организация существует во времени в виде целевой структуры и целевых процессов. Объективные условия формирования и развития любой организации закономерно приводят к этапу её деструкции, распада. Для того, чтобы как можно дольше существовать и развиваться, организации необходимо проводить мониторинг объективных условий и факторов существования организации – как внешних, так и внутренних. К внутренним условиям сохранения и развития организации относятся такие условия, которые обеспечивают должный уровень компетентности персонала (сотрудников организации). [1]

Определение уровней компетентности сотрудников в организации основывается на подготовке аттестационных мероприятий, которые в первую очередь учитывают компетенции каждого отдельно сотрудника. Так, разделение в толковании «компетентности» и «компетенции» наиболее точно определила А.К. Маркова. «Компетенция – это определённая сфера, круг вопросов, которые человек уполномочен решать. Иногда можно услышать, что в области моей компетентности (я умею, я могу это решать), но не в моей компетенции (меня не уполномочили это решать); или, что реже: это в моей компетенции (я имею право это решать), но я чувствую, что у меня недостаёт компетентности для этого».[6]

В заключении следует сказать, что при проведении аттестационных мероприятий в организации, а также при подготовке аттестационных мероприятий необходимо учитывать несколько моментов. Необходимо при подготовке к проведению аттестации предварительно разработать критерии диагностики

компетентности сотрудников каждого отдела (управления). Учет компетентностного подхода позволит предварительно готовить аттестационные мероприятия с наибольшей прогностической эффективностью.

Литература

1. Бакирова Г.Х. Психология развития и мотивации персонала. – М: Юнити, 2009.
2. Большой российский энциклопедический словарь (БРЭС) – новое универсальное справочное издание. Автор: В.И. Красных. Издательство АСТ, Астрель.- 2005
3. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. СПб., Изд-во Питер.- 2003,- с. 178.
4. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология управления. Казань,-Центр инновационных технологий.- 2008,-с.254
5. Кабаченко Т.С. Психология управления. М. Роспедагентство.1997, с. 12
6. Маркова А.К. Психология профессионализма, - 1996.

Дорошенко О.В.

Формирование коммуникативной компетентности у дошкольников

Дорошенко Оксана Викторовна - кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой специального дефектологического образования. НОУ ВПО «Российский новый университет», г.Москва. doroshenko_oksan@mail.ru.

В настоящее время наиболее актуальной становится проблема формирования коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что у большинства из них собственно речевая недостаточность приобрела сегодня наиболее недифференцированный вид. Она, как правило, сопряжена с обилием дополнительных дефектов со стороны двигательной, сенсорной и познавательной деятельности ребенка.

Под коммуникативной компетентностью мы понимаем речевые навыки, позволяющие человеку эффективно взаимодействовать с другими людьми, выполнять нормы и правила жизни в обществе. Термин «компетенция» (в переводе с латинского «соответствие», «соразмерность») означает круг вопросов, в которых данное компетентное лицо обладает знаниями, опытом.

Коммуникативная компетентность, согласно психолого-педагогическим исследованиям, включает следующие компоненты: эмоциональный (чувствительность к другому); когнитивный (познавательный); поведенческий (способность к сотрудничеству) [1; 3].

В процессе коммуникации перед детьми возникает необходимость договориться, заранее спланировать свою деятельность, а также происходит становление субъектного отношения к другим детям, то есть умение видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы, готовность помогать.Дети дошкольного возраста не всегда могут адекватно выразить словами свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта между детьми, между взрослым и ребенком, для успешной социализации. Поэтому именно в дошкольном возрасте необходимо начинать формирование коммуникативной компетентности.

Накопленныйнамипрактическийопытпоказал,что однимизнаиболееэффективныхметодовформированияумениястроитьсамостоятельноесвязноевыска-

зывание является моделирование.

Использование метода моделирования в обучении имеет два аспекта. Во-первых, оно служитметодом познания окружающего мира и, во-вторых, может рассматриваться в качестве обучающего средства, без которого невозможно наглядное отображение действительности.

В процессе обучения моделирование может выполнять следующие функции: а) служить методом анализа и фиксации закономерных свойств и отношений; б) быть чувственной опорой для абстрагирования и обобщения; в) являться программой связного высказывания.

В современной психолого-педагогической литературемоделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др.). Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. Использование заместителей и наглядных моделей (условных обозначений-символов, схематических рисунков, опорных объектов и т.п.) развивает познавательные способности ребенка.

Нами был использован метод наглядного моделирования с целью совершенствования связного высказывания детей на занятиях по развитию речи на основе ознакомления с окружающим миром при изучении лексических тем в соответствиис перспективным планом педагогов.

Включение наглядных моделей в процесс обучения содействует закреплению понимания природоведческих понятий, причинно-следственных зависимостей, способствует закреплению использования различных частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и формированию целостного речевого высказывания. Этот прием работы становится наиболее эффективен, если он используется на занятии в продуктивных видах деятельности детей (рисование, конструирование и др.), что способствует активизации познавательной деятельности детей и повышает их мотивационных уровеньречепорождения.

Занятия с использованием моделирования строятся таким образом, чтобы они содержали образцы речевого поведения, что способствует развитию речи, активизирует имеющиеся у детей речевые средства. Важно создать такие условия, чтобы дети высказывались по собственному желанию. При создании моделей педагогу необходимо обращать внимание на формирование навыковсамостоятельных речевых высказываний. Так как моделирование – это благоприятный вид деятельности для формирования связной речи у детей, то специфика обучения рассказыванию состоит в развитии умения последовательно и логично строить речевое высказывание по этапам планирования будущей модели, о результатах ее выполнения, о будущей истории с этим объектом.

Работа по созданию моделей объектов осуществляется в следующей последовательности:

1. Моделирование объекта всегда начинается с его основной части.

2. Педагог, демонстрируя часть модели, называет ее. Дети выполняют аналогичную работу.
3. Определяется расположение данной части модели. Этот вид работы направлен на коррекцию зрительно-пространственной ориентировки на плоскости.
4. Соотнесение части модели с геометрическими фигурами (например, овал – туловище).
5. Фиксация модели осуществлялась в виде аппликации модели в индивидуальной тетради.

Собирая модель, дети создают объемное или плоскостное изображение, которое способствует лучшемузапоминанию образа объекта. Огромное значение в процессе работы с моделями, мы уделяли словесной регуляции выполняемых действий. Так, все действия детей, связанные с восприятием, преобразованием пространственных отношений, сенсомоторной координации сопровождались планированием своих действий и словесным отчетом по результатам. Необходимо отметить, что о предмете, который ребенок сделал самостоятельно, он охотнее составляет рассказ и т.д.

Кроме создания плоскостных или объемных объектов, моделирование можно использовать и как вспомогательное средство построения плана будущего высказывания. Так, при составления повествовательного рассказа «Весна» педагог вместе с детьми последовательно создает его структурно-семантическую модель, символическую план-схему: «солнце – снежинка – цветок (подснежник) – ручей – дерево – птица (скворец)». Каждый символ отображает рему высказывания. В результате проделанной работы перед каждым ребенком оказывается план будущего связного высказывания.

Систематическое проведение такого рода занятий способствует постепенному приобретению навыка речевой коммуникации, что предполагает самостоятельное осуществление детьми выбора моделей или необходимых для рассказывания наглядных опор, а также овладение каждым ребенком умением составлять связныерассказы. Применение наглядных моделей в работе над связной монологической речью детей позволяет впоследствии более успешно обучить детей составлению речевого высказывания по заданной теме, а также сочинению рассказа по замыслу. Несмотря на то, что деятельность наглядного моделирования является для них достаточно сложной, применение метода моделирования в обучении связной речи служит эффективным средством, облегчающим процесс восприятия, усвоения, переработки информации и дальнейшего ее репродуцирования.

Результаты проводимого нами экспериментального обучения свидетельствуют о широких возможностях использования моделирования как практического метода познания окружающего мира и развития коммуникативной компетентности дошкольника.

Литература

1. Дубина, Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников / Л.А. Дубина. – М.: Книголюб, 2006.
2. Дорошенко, О.В. Инновационный подход к проблеме развития связной речи старших дошкольников с нарушениями речи // Модернизация образования в современном мире: Материалы 2-ой Всероссийской научно-практической конференции 19 июня 2009г. / О.В. Дорошенко / Отв. ред. А.И. Воротникова. – Тамбов: ООО «Орион», 2009. – С. 90 – 93.
3. Коноваленко, С.В., Кременецкая, М.И. Развитие коммуникативных способностей и социализация детей старшего дошкольного возраста / С.В. Коноваленко,
М.И. Кременцкая. – СПб.: Детство-пресс, 2011.
4. Подымова, Л.С., Алисов, Е.А. Готовность субъектов образовательного процесса к педагогическому проектированию образовательной среды / Л.С. Подымова,
Е.А. Алисов. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.
– М., 2010. – № 12. – С. 135-138.
5. Фельдман, И.Л., Агапов, В.С., Шайденкова, Т.Н. Профессиональное самопознание педагога / И.Л. Фельдман, В.С. Агапов, Т.Н. Шайденкова. – Тула, 2010.
6. Хмелькова М.А. Психологическое сопровождение педагогического процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения: дис…. канд. психол. наук. – Москва, 2012.

Захарьящева В.В.

Особенности профессионально значимых качеств будущих инженеров

Захарьящева Виктория Викторовна - канд. хим. наук, доцент кафедры химии. МГРИ-РГГРУ (Российский геологоразведочный университет им.С.Орджоникидзе), г. Москва. viktoria071@mail.ru.

Главная цель образования XXI века сформировать многомерную творческую личность, целостно воспринимающую мир, способную активно действовать в профессиональной и социальной сферах, обеспечивая динамическое устойчивое развитие человечества.

Проблемаподготовки современного специалистаотражена в трудах следующих исследователей: Шукшунова В., Лозовского В., Булановой- Топорковой М., Худолий Н.Г., Артамонова А.Д. , Ловецкого Г.И., Шаповалова Е.А.,Блажей А., Дриенски Д, Перлаки И. Мартынюка И.О., Давыденко Л.Н., ВоробьевойЕ.М.,Ходорковского И. К.,Похолкова Ю., Чучалина А., Боева О.,Попковой Н.,Бражновой М.,Шевелёва В.А. и др.

Подготовка специалиста нового поколения,по мнению Н.Г.Худолий, невозможна без свободы творчества, позволяющей созидать себяи заниматься самотворчеством, а для этого необходимо создание условий для развития индивидуальности каждого, ориентацию на свободу творчества, привидение в движениевнутренних механизмов самодвижения.

Каждый вид профессиональной деятельностипредъявляет человеку свои требования, это касается и инженерной деятельности.

Инженерная деятельность -труд сложный, насыщенный творческими элементами. Особенности его связаны со свойствами предмета труда. Таковым для инженеров выступает главным образом техника.

В ходе становления инженерной деятельностисложились определенные признаки, типичные для этой профессиональной группы. Ихможно свести к знаниям, способностям, призванию, роли инженера в общественной практике; его жизненным позициям, потребностям, мотивам, интересам, особенностям характера…

По мнению И.О. Мартынюка,инженерная деятельность не принадлежит к разряду тех профессий, где без явновыраженных природных задатков и трудно надеяться на успех. Встречаются, конечно,инженеры-самородки, у которых обостренная интуиция, технические знания и умения синтезируютсятаким образом, что впору предполагать существование мистического « технического чутья» [1].

Опыт массовой подготовкиспециалистов в различных областях инженерии подтверждает, что качества, необходимые для занятий инженерным делом, приобретаемы. Их можно сформироватьи развитьв ходе профессиональной подготовкии по мере накопления практических навыков решения инженерно-технических задач. Такого же мнения придерживаются Блажей А., Дриенски Д, Перлаки И,указывая что названные качества являются результатом обучения и воспитания, а также итогомстановления личности в ходе профессиональной деятельности [2].

Вопрос о том,каким должен быть представитель инженерной профессии активно обсуждаетсяв разные периоды развития нашего общества.

Высшая школадолжна подготовить специалиста, не только достаточно усвоившего научные основы своей специальности, но и овладевшего методами их практического приложения к соответствующей отрасли производства

Славныестраницы истории страны написанынашими инженерами. Это они в 50-х годах проектировали первую атомную электростанцию и первую космическую ракету. Это они в 60-е годы создали первый МГД -генератор и первое оборудование для промышленногопроизводства синтетических алмазов. Это они в 70-е годытрудились над крупнейшимв мире радиотелескопомРАТАН – 600 и т. д. Как констатируют ряд авторов: В.Е. Шукшунов, В.В. Ленченко, Е.М. Тарасова, А.Г. Никитенко - это творением их умов и рук мы, уже привыкшие ничему не удивляться, удивляемся сегодня [3].

Инженерный труд занимает в нашей стране огромное место – не только и не столько по количеству инженеров, сколько по их реальному вкладу в нашу жизнь.

Полемика о том, каким должен быть инженер сегодня является достаточно актуальной.

Следует отметить, что образ современного инженера многолик, содержание его профессиональной деятельности разносторонне, трудовые функции многочисленны (Шаповалов Е.А.,Мартынюк И.О., Кугель С.А., Никандров О.М., Владимиров А.И., Смирнова Е.Э., Араяовская Я., Ходорковский И. К., Зинченко П.В.,ВражноваМ. и др.)

Социально-профессиональный портрет инженера наших дней по своей сущности уникален. Во-первых, инженер -это работник сложного умственного труда. Для занятий инженерной деятельностью в наше время необходимо высшее техническое образование. Во-вторых, быть инженером -значит регулярно применять научные знания, причем применять их творчески. В-третьих, никто, кроме инженера, не в силах соединить науку и производство таким образом, чтобы обе стороны в этом союзе оказались в выигрыше. Только инженер владеет искусством обращать на пользу человека факты чистой науки.

Ленинградские социологи под руководством В.А. Ядоваобследовав 1100 инженеров, работающих в проектно-конструкторских организациях выделили в результате анализа собранных данных три система комплекса деловых качеств, необходимых специалисту в областиинженерии.

Первый из них -творческий комплекс -включает самостоятельность, творческий подход к делу, инициативность, интеллектуальные способности, опыт и знания.

Второй комплекс - исполнительский - образуется из таких деловых качеств, как старательность, аккуратность, тщательность, исполнительность, дисциплинированность, усидчивость, добросовестность, трудолюбие.

Третий комплекс, обозначенный как комплекс ответственности-организованности, состоит из качеств, в одинаковой степени необходимых как для творческой, так и для репродуктивной работы. Сюда относятся оперативность, настойчивость, работоспособность, ответственность, организованность.

Ряд исследователей указывают важность биогенной группы личностных качеств, являющихся условием успешной профессиональной самореализации инженера, К ним, в первую очередь,относятся психофизиологический потенциал человека, состояние его здоровья.

Формирование личности будущего инженера, по мнению КурдюмоваГ.М., немыслимо такжебез воспитанияу него гордости за избранную специальность, профессионального патриотизма, приверженности к родному институту, отечественной науке.

По мнению ряда авторов В. Шукшунова,В. Лозовского, М. Булановой и др. в результате получения университетского технического образования должны сформироваться следующиекачества современного инженера:

Профессиональные качества: интегративное мышление и системный анализ, интеллектуальная кулътура, креативный уровень профессиональной деятельности, способность к принятию конструктивных альтернативных решений на основе диалога, способность прогнозировать ситуацию в профессиональной сфере, ответственность за результаты профессиональной деятельности.

Гражданские личностные качества: гуманистическое мировоззрение, нравственность, духовность, достаточно высокий креативный уровень, устойчивый порог эстетическихи социокультурных потребностей, кросскультурное мышление, выработка способа жизнедеятельности на основе личностных ориентаций.

Другими словами, специалист должен иметь творческое инженерное мышление, способность всесторонне анализировать любую профессиональную задачу, быстро адаптироваться к революционным переменам в своей и смежных специальностях, иметь стремление и навыки постоянно повышать свой профессиональный уровень.

Литература

1. Мартынюк И.О. Инженер в зеркале времени. Киев. 1989. 159 с.11
2. Блажей А., Дриенски Д, Перлаки И. Научно-техническая революцияи инженерное образование. М. Высшая школа. 1988. 285с.
3. Высшее техническое образование: взгляд на перестройку: науч.-теорет. Пособие / В.Е. Шукшунов, В.В. Ленченко, Е.М. Тарасова, А.Г. Никитенко. – М., Высш. шк., 1990. – 119 с.

Зотова Г.А.

Нравственные ценности и их роль в развитии личности ученика.

Зотова Галина Александровна - социальный педагог.
МБОУ «Сергиево-Посадская гимназия имени И.Б.Ольбинского»,
г. Сергиев Посад. annushec@mail.ru.

Сегодня всё большую актуальность и значимость в воспитании приобретает вопрос о нравственных ценностях. Ученики задают прямые вопросы и хотят получитьответы на них. Им важно услышать нашу оценку событий, явлений жизни с точки зрения нравственных норм. Порой такую оценку дать очень непросто. Как донести педагогу мысль о том, что распад идеологической системы и духовных ценностей общества, упадок культуры вызвали замещающий вариант псевдоценностей? Необходимым для понимания многих подростков становится ответ на вопрос: «Нравственные категории добра, совести, долга в современном обществе являются анахронизмом или вечными созидающимиценностями?»

В любой культуре всегда существовало нравственное воспитание. Его основу при этом составляли традиции, религиозные заповеди, светская мораль.

Понятие «нравственность» является сложным, потому что чаще всего воспринимается субъективно и относительно. Если его понимать как внутреннюю установку человека, то с чьих позиций определяется, хороша эта норма или плоха? Каким должно быть поведение человека, чтобы оно считалось нравственным?

Нравственные категории помогают раскрыть понятие нравственности. Ещё в детстве нас учили понимать, что добро –это хорошо, а зло – плохо. Нравственные категории, к которым применима оценка «хорошо» становятся ценностями. Сегодня происходит осмысление традиционных ценностей в новых условиях, порой жестоких и разрушительных. Но базовые ценности вечны и не меняют свои места. Человек сам отвергает их во имя корысти и сиюминутных интересов.

Существующие базовые ценности являются даром «духовной деятельности всего человечества» для последующей его жизни. Они открыты «усилиями человечества в многовековой его истории» и «обусловливают существование человечества на земле, гарантируют продолжение и развитие общественной жизни». [3, с.141] Человек и ценностное к нему отношение, проявляемое вбезусловном уважении. Жизнь как дарованный способ существования человека на земле и благо-

говение как проявление отношения к ней.

Великий русский педагог К.Д.Ушинский писал: «Основной целью воспитания человека может быть только сам человек, так как всё остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека». [2, с.261] В системе современного образования категория «человек» является ключевой: «она указывает на цель, она определяет средство воспитания, она есть результат и главный критерий оценки воспитания». [1,с.141] Быть человеком, признавать ценность человека как личности, понимая и уважая его - таковы идеи гуманистической школы.Воспитывать учеников - значит, вводить их в мир ценностей, оснащая привычными социальными нормами, научив делать свободный осознанный выбор в жизненных ситуациях. Рассматривая цель воспитания как идеальное представление о результате воспитательного процесса в сознании отдельного педагога, можно говорить о его эталонном внутреннем видении. Качество такого эталонного желаемого представления определяется уровнем культуры педагога. К сожалению, учитывая духовную разруху общества, падение культуры, можно говорить «о низком уровне эталона воспитательного результата и далеко не прекрасном образе человека как цели воспитания в сознании многих педагогов и в общественно разрушенном - тоже». [1,с.39]

Содержание воспитательного процесса составляют ценностные отношения, представляемые в богатом культурном наследии. Открывая для школьника мир ценностей, педагог одновременно научает умениям их выстраивать: видеть, слышать, говорить, думать. Важно наполнить деятельность ребёнка проживаемым ценностным отношением. Для этого нужно стремление за конкретным предметом видеть ценность человека, жизни, общества, природы, красоты. Помня о целостности мира, педагог открывает для себяширокие возможности проведения с детьми глубинных размышлений на основании самых простых и обычных предметов, событий, явлений. На уроках и классных часах анализируются события с точки зрения нарушенных ценностных отношений. Обсуждения, дискуссии - это те необходимые формы занятий, при проведении которых безусловно уважаемо мнение всех и каждого. Основополагающим в развитии нравственного отношения является эмоциональный элемент. Сопереживание, сочувствие определяют меру сопричастности к происходящему. Для ученика важно личностное отношение педагога к конкретной ситуации, происходящим событиям и явлениям в целом. Поэтому совместное восприятие этического объекта и проживание отношения к нему является очень ценным. Возбуждая активность формирующейся личности, вовлекая её в продуктивные виды деятельности,мы способствуем её саморазвитию, самовоспитанию и самосовершенствованию. Известно, что личностные свойства и качества каждого человека формируются в процессе жизнедеятельности. Без собственной деятельности, активности, воли, самоанализа своего поведения ученик не может приобрести личностный опыт. Нельзя воспитать без его желания и активного участия в процессе воспитания.

Выдающийся педагог-гуманист В.А.Сухомлинский говорил, что только «вос-

питание, побуждающее к самовоспитанию», и есть «настоящее воспитание» [2,с.244] Важно стимулировать поиски и раздумья ребят в ответах на важнейшие нравственные вопросы: «Какой я есть?», «Каким я должен стать?», «Как построить свою жизнь?». Когда ученик видит творение своих рук как результат своего труда, находит новые смыслы в своей деятельности, ощущает поддержку, это побуждает его к самовоспитанию. Он непременно найдёт в себе силы для преодоления трудностей не только в учёбе, но и « в борьбе за самого себя, за свою нравственную красоту и совершенство» [1,с.162]

Учитель призван стать той силой, которая способна побудить школьника взглянуть на самого себя, а затем и управлять самим собой. С этого и начинается настоящее воспитание.

Литература

1. Сухомлинский В.А. Избр. произв. В 5т.- Киев, 1979-1980.- 244с.
2. Ушинский К.Д. Избр.труды в 4-х кн.- Кн.4.-М.2005.- 285с.
3. Щуркова Н.Е., Мухин М.И., Желаннова А.В., Новое воспитание в новой школе. – М.: Изд. «Аркти», 2012.- 261с.

Иванова Г.А.

Особенности педагогического творчества воспитателя дошкольников

Иванова Галина Александровна – воспитатель. ГБОУ СОШ № 1411 (структурное подразделение дошкольного образования), г. Москва. is555@inbox.ru.

Дошкольное детство – особый период в жизни каждого человека, в этом возрасте продолжается формирование положительных качеств, личности ребёнка. В это время важно научить ребёнка проявлять доброе отношение к природе, к окружающим, к сверстникам.Воспитатель должен уметь решать большое количество профессиональных задач в различных ситуациях. Сейчас особое внимание уделяется развитию творческого потенциала воспитателя. Он должен обладать современным мышлением и психологической культурой. «В связи с этим проблема субъектности, профессионализма и креативности специалистов приобретает особое значение» [1, с. 6], [2].«Педагогическая деятельность по своей природе – творческая» [5, с.53]. В статье Г.Ф.Приваловой говорится: «Общество XXI в. как никогда нуждается в педагоге высокой квалификации, с развитым мышлением, проявляющим инициативу, творческую самостоятельность, поскольку только человек, умеющий нешаблонно мыслить и действовать, может стать полноценным педагогом, способным принимать оптимальные решения в самых сложных педагогических ситуациях»[12, с. 74]. Сейчас дошкольное образование становится самостоятельным уровнем образования, но является первой ступенью в системе непрерывного образования. Одним из главных в дошкольной организации является воспитатель, причём он должен быть не просто воспитателем, а педагогом - исследователем, творческой личностью[6].

Для учёныхпроблема творчества является интересной и достаточно изученной. Данной теме уделяли внимание многие философы (А. Бергсон, И. Кант, Платон, Ф. Шеллинг, и др.), педагоги (Я. А. Коменский, А.С. Макаренко, В.А.Сухомлинский, Л. Н. Толстой, и др.), психологи (В.М. Бехтерев,Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.А.Потебня,В.П. Полонский, Я.А. Пономарёв,В.В.Савич,Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, многие другие) [16]. Творчество – понятие сложное,

многоаспектное, его изучение имеет длительную историю, но, как не странно, нет чёткого определения данному понятию.В своей работеО.В.Дыбина пишет: «В философской и психолого-педагогической литературенет чёткого определения феномена творчества. Каждая наука, исходя из специфики своего предмета и методов исследования, рассматривает и раскрывает какую-либо одну сторону творчества. В этой связи понятие «творчество» трактуется неоднозначно не только в рассматриваемых науках, но и разными авторами в одной и той же науке» [16]. Проследим, как характеризовали термин «творчество» учёные.

С. И. Ожегов в словаре русского языка пишет: «Творчество – создание новых по замыслу культурных, материальных ценностей» [11].Краткий философский словарь даёт следующее понимание творчества: «Творчество – деятельность общества, социальных групп, классов, отдельных личностей, в ходе которой создаётся новое, никогда ранее не существовавшее. Творчество – это созидание нового в интересах социального прогресса, возрастания степени свободы человека, гуманизации общественных отношений, обеспечивающих всестороннее, гармоническое развитие личности» [8].

П. Энгельмейер даёт такую формулировку: «Творчество человека есть только продолжение творчества природы. Как то, так и другое составляют один ряд, не прерывающийся никогда и нигде, ибо творчество есть жизнь, а жизнь есть творчество» [15,с. 21].Своё видение творчества у Е.Л Яковлевой: «Творчество-реализация человеком собственной индивидуальности», Я. И. Пономарёв рассматривает творчество как взаимодействие, ведущее к развитию[3].

По мнению Е. П. Ильина существует несколько видов творчества. Он выделяет творчество научное, техническое, художественное, музыкальное, литературное, педагогическое творчество с различными подвидами. Нас особо будет интересовать педагогическое творчество.Е. П. Ильин пишет: «Педагогическое творчество - это поиск и нахождение нового в сфере педагогической деятельности. Первая ступень этого творчества – открытие нового для себя, обнаружение нестандартных способов решения педагогических задач. Эти способы уже известны, описаны, но не были использованы педагогом. Следовательно, речь идёт о субъективной, а не объективной новизне, или о том, что называется инновацией. Возможно и использование старого метода, приёма в новых условиях. Вторая ступень – открытие нового не только для себя, но и для других, т.е. новаторство». «Частным видом педагогического творчества является импровизация-нахождение неожиданного педагогического решения и его воплощение «здесь и сейчас»» [3, с. 22-23] . Нечаева Т.А заметила, что: «педагогическое творчество –это одно из проявлений творчества вообще, и вместе с тем, оно характеризуется «высшей ступенью» профессиональной деятельности учителя, которая направлена на совершенствование или создание новых форм, методов и средств целостной педагогической деятельности»[10, с. 158].Поэтому важно, чтобы педагог был талантливым, творческим, смог поделиться всем этим со своими детками. Педагогическое творчество вклю-

чает различные формы и способы творческой самореализации. Это могут быть проекты, круглые столы, презентации.

Е. Лопухина, Д. Меренков пишут: «Креативное, творчески ориентированное образование-вот что позволяет воспитывать нестандартно мыслящих людей, способных грамотно решать проблемы, эффективно работать в самых разнообразных областях деятельности независимо от формальной специальности»[9, с. 118].

Проблема педагогического творчества нашла свое отражение в трудах многих известных учёных, среди них В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. Они утверждают, что «индивидуальность, целостность профессионала наиболее ярко проявляются тогда, когда она сочетается с высокой духовностью, гуманистической направленностью», а «творческая индивидуальность проявляется как высшая характеристика профессионального творчества»[13]. «Творческая индивидуальность педагога проявляется в его педагогической деятельности, в организации творческой обстановки в группе детей» [7, с.58].

Проблеме педагогического творчества особое внимание уделяется в трудах В. А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова. В своей книге «Педагогическое творчество» они пишут: «Педагогическое творчество, пожалуй, сравнимо ни с каким другим видом продуктивной деятельности человека, и прежде всего потому, что учитель всегда творит на живом «человеческом материале». Это предъявляет к его деятельности особые требования» [5,с. 32].«На педагогическое творчество существенно влияет уровень развития интеллектуальных качеств преподавателя, его способность находить верные решения педагогических задач, вырабатывать новые идеи и замыслы» [14, с. 90].

С.А. Козлова, Т.А. Куликова выделяют следующие требования к воспитателю: педагогическую направленность, эмпатию, педагогический такт, педагогическую зоркость, педагогический оптимизм, культуру профессионального общения, педагогическую рефлексию. Помимо перечисленных качеств, в научной литературе называются человечность, доброта, терпеливость, порядочность, честность, ответственность, справедливость, обязательность, объективность, уважение к людям, высокая нравственность, эмоциональная уравновешенность, потребность к общению, интерес к жизни воспитанников, доброжелательность, самокритичность, дружелюбие, сдержанность, достоинство, патриотизм, религиозность, принципиальность, отзывчивость, эмоциональная культура и многие другие. В ряду этих трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, избрать пути ее достижения, организованность, настойчивость, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня, стремление постоянно повышать качество своего труда и т.д.

Личностные качества воспитателя неотделимы от профессиональных (приобретенных в процессе профессиональной подготовки и связанных с получением специальных знаний, умений, способов мышления, методов де-

ятельности). Среди них И. П. Подласый выделяет научную увлеченность, любовь к своему профессиональному труду, эрудицию, психологическую подготовку, общую эрудицию, широкий культурный кругозор, педагогическое мастерство, владение технологиями педагогического труда, организаторские умения и навыки, педагогический такт, педагогическая техника, владение технологиями общения, ораторское искусство и другие качества.Помимо личностных и профессиональных качеств воспитатель дошкольников должен обладать рядом умений, свидетельствующих о его профессиональной компетенции. Условно эти умения делятся на гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и специальные (Е. А. Панько).Таким образом, воспитатель дошкольного учреждения характеризуется наиболее развитыми профессиональными, личностными характеристиками и коммуникативными качествами в их совокупности. Это обусловлено, прежде всего, ответственностью перед возрастными особенностями детей, а также целью и содержанием процесса воспитания [18].С работы воспитателя начинается социализация ребёнка, от взаимодействия воспитателя и детей, от его компетенции зависит дальнейшее развитие личности ребёнка, формируются его целевые ориентиры. Творческий характер деятельности воспитателя позволяет постоянно творить. Таким образом, педагогическое творчество проявляется как самореализация воспитателя. Успехи и достижения детей напрямую зависят от личности воспитателя, его профессиональной подготовки и творческого потенциала [17].

Литература

1. Агапов В.С.Креативное развитие профессионального я будущего специалиста.//Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2 (121). С. 6-13.
2. Агапов В.С.Системное изучение я-концепции субъекта в российской психологии.//Акмеология. 2013. № 1 (45). С. 27-30.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости.- СПб.: Питер, 2012
4. Казанцева В.В.От творческой компетентности учителя к творчеству учеников.//Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9. № 3-2. С. 53-55.
5. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.
6. Колесникова Г.Г.Педагогическое творчество воспитателей ДОУ. //Научный поиск. 2012. № 4.1 (4.1). С. 30-31.
7. Колесникова Г. Г. Мастер-Класс как активная форма коллективного творчества воспитателей дошкольного образовательного учреждения.//Научный поиск. 2012. № 2. С.58-60.

8. Краткий философский словарь.-М.: Проспект, 1998.
9. Лопухина Е., Меренков Д.Опыты по творческому развитию. //Высшее образование в России. 2002. № 2. С. 118-121.
10. Нечаева Т.А.Креативность и творчество в педагогической деятельности. // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2000. Т. 15. № 1. С. 158.
11. Ожегов. С. И. Словарь русского языка.-М.: Русский язык, 1977.
12. Привалова Г.Ф.Сущность и содержание формирования творческого потенциала педагога как определяющий фактор его творческой деятельности. //Сибирский педагогический журнал. 2007. № 13. С. 74-78.
13. Сластёнин В. А., ПодымоваЛ.С. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997
14. Шабанов Г.А.Педагогическое творчество преподавателя вуза: факторы и проблемы развития.//Вестник Российского нового университета. 2012. № 1. С. 89-97.
15. Энгельмейер. П. Теория творчества.- М.: ТЕРРА- Книжный клуб, СПб.:Северо-Запад, 2009.
16. http://cyberleninka.ru/article/n/genezis-issledovaniya-problemy-tvorchestva
17. http://sibac.info/12194
18. http://psylist.net/pedagogika/plukp.htm

Иванова Е.Е.

К вопросу о профессиональной направленности студентов вузов

Иванова Екатерина Евгеньевна - кандидат психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы АНО ВПО «Московский гуманитарный университет», г.Москва. katriniva@mail.ru.

В условиях изменения ситуации в обществе необходимо обращаться к вопросу о развития профессиональной направленности современного студента, определять критерии ее оценки, выявлять новые интересные особенности профессиональной направленности на протяжении периода обучения в вузе.

Ситуация в стране объективно требует от работников высшей и средней квалификации роста компетентности, глубокой теоретической подготовки, навыков управления коллективом, готовности к деловому сотрудничеству [2,4,5]. Между тем стабильное неблагополучие в области кадровой политики приводит к тому, некомпетентный подход к работе с людьми берет верх над профессионализмом. Экономический и социальныйкризисы при внимательном рассмотрении оказываются связанными с падением уровня образования, профессиональной пригодности работников.

Это проявляется в снижении уровня знаний в средней и высшей школах, недостатке высококвалифицированных и выскообразованных специалистов в системе образования, заметном падении престижа знаний, углублении разрыва между образованием и практической деятельностью.

Актуальность проблемы усиливается тогда, когда речь касается вопросов психологической адаптации студентов к новым социально- экономическим условиям и новым тенденциям образования, а также вопросов изучения личностных процессов, связанных с проблемой формирования профессионального самоопределения. К числу таких проблем относится и психологическое изучение процесса формирования и развития профессиональной направленности личности на том этапе, когда выбор направления профессионального развития уже совершен, т.е. на этапе обучения в ВУЗе [1,3].

На протяжении последних лет наметилась неблагоприятная тенденция несбалансированности профессиональной структуры специалистов, имеющих дипломы вузов и структуры рабочих мест для них. По данным социологов, менее половины специалистов с высшим образованием работают по полученной

в вузе специальности. 27% молодых людей вынуждены работать на месте, требующем более низкой квалификации, чем та, что была приобретена во время учебы. Особенно отчетливо проявляются «механизмы торможения» при подготовке и использовании инженеров. Главные причины недоиспользования потенциала специалистов - незаинтересованность затратной экономики в нововведениях, раздувание штатов, дробление функций специалистов, курс на уравниловку. И как результат - падение зарплаты и престижа специалистов, в том числе инженеров.

В сегодняшней обстановке высшая школа потеряла социальный заказ на профессионально подготовленного специалиста. Объективная потребность предприятий в работниках высшей и средней квалификации, обладающих глубокой теоретической подготовкой, навыками управления, способностями к деловому сотрудничеству, практической сметкой, остается не реализованной. Выпускники вузов выходят после курса обучения как бы «не доведенными до кондиции», им требуется специальная социальная адаптация к условиям производства. Немалая их часть является лишь «начитанными детьми», которые буквально до конца своего пребывания в вузе не знают, кем они будут работать, что конкретно делать, сколько получать и т.д. При этом у нас потеряна структуры «послесреднего» образования, главное достоинство которой заключалось в ее способности быстро приспосабливаться к изменяющимся требованиям подготовки специалистов согласно структурным сдвигам в экономике.

Получается замкнутый круг. Невостребованность профессиональных знаний специалистов на производстве «эхом» возвращается в учебные заведения, снижая престижность качественной учебы.Понимая, что вывести страну из кризиса могут только профессионально грамотные квалифицированные специалисты, возможно, необходимо накопление в какой-то мере «избыточного» потенциала работников даже не востребованных сейчас специальностей [4]. Избыточного не по количеству, а по качеству подготовки специалистов. Чтобы работник мог профессионально расти, уже на начальном этапе карьеры он должен быть подготовлен с опережением, с учетом новых, постоянно изменяющихся требований времени.

Говоря о профессиональной направленности необходимо обратить внимание на содержательную характеристику, к которой относят полноту и уровень направленности.

Под полнотой профессиональной направленности понимается разнообразие мотивов предпочтения профессии. Избирательное отношение к профессии у студента чаще всего начинается с возникновения частных мотивов, связанных с отдельными сторонами определенной деятельности, либо с внешними атрибутами профессии. При определенных условиях значимыми для человека могут стать связанные с профессией факторы: творческие возможности, перспективы профессионального роста, престиж профессии, ее общественная значимость, материальные условия труда. Важным является соответствие профессиональных

требований привычкам, особенностям характера, что свидетельствует о том, что профессиональная направленность основывается на широком круге потребностей, интересов, идеалов, установок человека. Чем полнее профессиональная направленность, тем более многосторонний смысл имеет для человека выбор данного вида деятельности, тем разностороннее стремление к удовлетворению материальных потребностей. В случае возникновения борьбы мотивов возможна лишь переориентация, либо сохранение начального намерения.

При преобладании побочных мотивов, новой информация о требованиях, возможно изменения выбора данной профессии, так 82% студентов, высоко оценивая для себя привлекательность избранной профессии, проявляют неустойчивость при выборе ее в прожективной конфликтной ситуации. На вопрос анкеты о повторном выборе профессии только 54% студентов дали положительный ответ. На этой оказывает влияние также и уровень информированности о профессии. Хорошо представляет себе будущую профессию в целом только половина студентов. Самый высокий уровень информированности о предстоящей профессиональной деятельности - у студентов гуманитарных специальностей вузов. Судя по ответам респондентов, они хорошо знакомы с будущей профессией, высоко оценивают свои способности. Однако в реальной жизни профессиональная направленность «гуманитариев» очень низка. Общество крайне низко ценит их труд. Поэтому, зачастую от курса к курсу снижается привлекательность профессии, появляется желание ее сменить. Если это затрагивает небольшую долю студентов, такое положение вполне естественно. Если же сомнение охватывает половину выпускников вузов, это вызывает серьезную тревогу. Большую часть будущих учителей юристов, психологов привлекает избранная специальность. Но если престиж профессии невысок, это снижает активность в учебе, заставляет думать о возможном изменении профессии, по-иному планировать будущее [3]. В комментариях о профессиональных планах есть заявления о желании «уехать „за бугор", где ценят труд».

Все сказанное свидетельствует об актуальности изучения обширной темы: профессиональная подготовленность будущего специалиста. Среди ряда проблем следует выделить значимость профессиональной направленности студентов. Дело в том, что именно в период обучения закладывается фундамент будущего профессионализма, осуществляется приобщение к профессии. Выбор профессии уже состоялся, но это не снижает значения дальнейшей профориентации будущего специалиста: более глубокого понимания мотивов выбора, стремления прочно овладеть профессиональными знаниями и навыками работы по специальности, осознания своих способностей к овладению данной профессией.

Литература

1. Агапов В.С. Сущностная характеристика Я-концепции. Учебно-методическое пособие / М., 2001.
2. Головятенко Т.А. Субъектно-деятельностные образовательные технологии в работе педагога / Т.А. Головятенко // Вестник университета. 2011. М., № 6. С.29-31.
3. Иванова Е.Е. Психологическое сопровождение развития профессиональных намерений студентов вузов в условиях негарантированной занятости: автореф. дис.…канд. психол наук / Е.Е. Иванова.– Сочи. 2007.
4. Иванова О.В. Социальное здоровье личности студента. // О.В. Иванова. Вестник РосНОУ. Вып.1 – М.: 2008. С. 158-160.
5. Шабанов Г.А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08./Г.А. Шабанов. - М., 2006. -44 с.
6. Юдина Е.И.Традиционная и личностно-ориентированная вузовская профессиональная подготовка будущих психологов и педагогов-психологов с учетом принципов отбора и построения обновленного содержания их образования / Е.И. Юдина //Вестник Российского нового университета. – М., 2013., № 1, С.175-180.

Иванова О.Ю.

Особенности мотивов усыновления женщин, берущих на воспитание детей

Иванова Ольга Юрьевна - кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии и педагогики. Российский новый университет, г.Москва. ou_ivanova@mail.ru.

Особенностиженщин, берущих на воспитание приемных детей и вообще психология материнства — одна из наиболее сложных и мало разработанных областей современной науки. Актуальность ее изучения продиктована противоречием между остротой демографических проблем, связанных с падением рождаемости, огромным числом распадающихся семей, лавинообразным увеличением числа сиротеющих детей при живых родителях, с ростом числа случаев жестокого обращения с ребенком и не разработанностью программ социальной и психологической помощи семье, и в первую очередь женщине.

Материнство изучается в психологии в различных аспектах, психологических школах и направлениях. Есть немало научных и научно-популярных изданий, посвященных этой проблеме. Разные аспекты материнского поведения затрагиваются в психологии личности, в детской психологии, педагогической психологии и т.д. Важность материнского поведения для развития ребенка, его сложная структура и путь развития, множественность культурных и индивидуальных вариантов, а также огромное количество современных исследований в этой области позволяют говорить о материнстве как самостоятельной реальности, требующей разработки целостного научного подхода для его исследования. В современной психологии личности и психотерапии материнство изучается в аспекте удовлетворенности женщины своей материнской ролью, как стадия личностной и половой идентификации. Во всех этих случаях выделяются отдельные стороны материнства или отдельные его функции. Самостоятельным направлением можно считать перинатальную психологию, занимающуюся проблемами беременности, родов, послеродового периода в психологическом и физиологическом аспекте.

Если обобщить все основные направления исследований, то можно обнаружить, что материнство, как психосоциальный феномен, рассматривается с двух основных позиций: материнство как обеспечение условий для развития ребенка и материнство как часть личностной сферы женщины.

По вопросу, о стимулах, побуждающихженщин брать детей на воспитание, участники опроса единодушно выбрали три варианта: поиск смысла жизни, взросление собственных детей, невозможность иметь собственных детей.

В результате проведенного опросасоставлен психологический портрет личности женщины, берущей на воспитание приемного ребенка: этой женщине 38 лет, она замужем, не может родить собственного ребенка и поэтому берет приемного ребенка в семью. Она имеет высшее образование, по специальности педагог, педагог-психолог, психолог-дефектолог или врач. В семье имеется достаток выше среднего. Жилищные условия хорошие, в семье на одного человека в среднем приходится одна комната. Она состоит в первом браке, детей от других браков нет. Живет с мужем и ребенком (детьми). Замуж вышла по любви. Считает, что для успешной семейной жизни необходимо поддерживать взаимное доверие и уважение, иметь общность интересов и увлечений, хорошие интимные отношения и здоровье всех членов семьи. Для создания успешной семьи считает важным иметь достаток, хорошую обстановку и доме – «дом - полная чаша», а так же большую любовь и умных, воспитанных детей. Эта женщина все успевает, потому что половина обязанностей по дому и воспитанию детей лежит на муже; она уже сделала карьеру или близка к этому; довольно часто она бывает в театрах, на выставках, много читает; эта женщина всегда элегантна, ухожена, занимается физкультурой и следит за собой. Приемную семью создала потому, что считает, что у нее дружная семья, они с мужем любят детей и смогут вырастить их духовно и нравственно здоровыми. Ей хочется заботиться о ком-либо, дарить свою доброту, ласку и тепло. У этой женщины-усыновителя присутствует острое желание любить, отдавая себя и не требуя ничего взамен. В этой семье так же есть все условия для того, чтобы нормально вырастить нескольких детей: хорошая квартира, хороший доход в семье. У нее с мужем не получается родить своего ребенка по медицинским причинам, но есть огромное желание иметь полноценную семью и детей. Она считает, что других людей побуждает брать приемного ребенка: поиск смысла жизни, взросление собственных детей, а так же невозможность иметь кровных детей. До усыновления ребенка в семье были неудачные попытки завести собственных детей, поэтому она с мужем пришла к обоюдному решению взять приемного ребенка. От приема она ожидает испытать счастье материнства, дать возможность мужу почувствовать себя отцом, обрести полноценную семью и детей.

Матери, берущие на воспитание приемных детей, отличаются от других матерей тем, что они более добросердечны, открыты, доверчивы, терпимы к недостаткам других, готовы брать на себя ответственность и исполнять ее. У них наблюдается повышенное сопереживание и чувство сострадания к другим, жертвенность и готовность изменить свою жизнь ради счастья другого человека. Женщина-усыновитель добросовестна, уравновешенна, ответственна, настойчива. Для нее характерна смелость, предприимчивость,отзывчивость, большое стремление к покровительству.

Итак,ведущими мотивами усыновления являются: любовь к детям, желание вырастить духовно и нравственно здорового ребенка, реализовать потребность заботиться о ком-либо, дарить свою доброту, ласку и тепло, дать приемному ребенку семью, и возможность самим создать полноценную семью с помощью усыновления (так как невозможно иметь собственных детей по медицинским причинам).

Из психологического портрета личности женщины-усыновителя можно выделить, что она отличается добротой, общительностью, открытостью. Она доверчива, обладает высоким уровнем интеллекта. Эта женщина эмоционально устойчива, обладает спокойствием и сдержанностью. Для нее характерно доминирование, она упорна в достижении цели, но вместе с тем может оставаться мягкой и доброй. Она склонна беспокоиться о своих близких, обладает высоким уровнем эмпатии. Женщина-усыновитель добросовестна, уравновешенна, ответственна, настойчива. Она имеет умеренную напряженность, она в меру тревожна и возбуждена, довольно сдержанна, обладает внешней невозмутимостью, а так же контролирует свои эмоции. Уровень дохода в семье выше среднего, хорошие условия проживания. Эта женщина имеет высшее образование, чаще психолого-педагогическое, стремится жить в гармонии с собой и с окружающими людьми.

Литература

1. Азарнов Н.Н. Методология социально-психологических исследований. Вестник Российского нового университета. 2008. № 1. С. 153-167.
2. Варга А.Я. О двух подходах у изучению родительского поведения. Психолого-педагогические проблемы деятельности и общения школьников. - М., 2010 г.
3. Винникот. Маленькие дети и их матери. - М., 2008 г.
4. Николаева Л.П. Здоровье детей – важный фактор обучения и воспитания. В сборнике: Ребенок и север: Проблемы и перспективы формирования здоровья детей и молодежи в экстремальных условиях среды обитания редактор-составитель Е.М. Лапицкая. 1999. С. 125-126.
5. Матвеева Е.В., Филипова Г.Г. Психология материнства. – М., 1999 г.
6. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот. Профессиональная замещающая семья. - М., 2006 г. (анкета).
7. Педагогическая психология. Недбаева С.В., Шиянов Е.Н., Подымова Л.С., Кулешова Л.Н. Интеграция теории и практики / под редакцией С.В. Недбаевой, Е.Н. Шиянова. Ставрополь, 2007.
8. Феоктистова С.В. Психология. Москва, 2010.
9. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: уч. пособие для вузов – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.

Исмагилова И.И.

Психологическая характеристика мотивов трудовой деятельности руководителей организации

Исмагилова Ирина Ильмировна - студентка магистратуры, кафедра практической психологии. Российский новый университет, г.Москва. ayrinismagilova@gmail.com.

Управленческая деятельность – наиболее сложная и мотивированная. Психологические закономерности мотивации – побудительных сил личности – обычно рассматриваются в психологии управления в связи с одной из основных управленческих функций, функции – управления. Реализация руководителем функции мотивирования требует знания мотивов личности, умения их использовать [1]. Грамотный учет закономерностей мотивации является залогом эффективной реализации этой функции и, следовательно, решающим фактором эффективности управленческой деятельности в целом. Вместе с тем, деятельность руководителей также имеет свои мотивы, побудительные силы [8].

Мотивационная сфера личности и ее основные психологические закономерности являются общими. Это общая закономерность, справедливая в отношении всех психических процессов и явлений управленческой деятельности. Необходимо отметить, что нет никаких оснований говорить об интеллекте руководителя, как о каком-то особом образовании: это тот же общий интеллект, но взятый в специфической форме, а его общие механизмы, сохраняя своедействие, просто специфируются по отношению к управленческой деятельности. Следует учитывать также одну из наиболее важных психологических закономерностей: чем большую роль в ее организации играют мотивационные процессы и факторы, тем полнее и многообразнее она в ней проявляется [10].Управленческая деятельность, будучи наиболее сложной и интеллектуализированной, максимально полно включает в себя весь спектр психологических закономерностей мотивации. Представляется целесообразным акцентирование внимания именно на психологическую характеристику этой деятельности, поскольку другой акцент на экономическую либо техническую ее составляющую – редуцирует ее к деятельности экономиста, инженера и т.д.

Теоретический анализ подходов к исследованию мотивов показал, что существующие на данный момент описания феномена «мотив» отличается разнообразием, понятийной пестротой и многоаспектностью, это определяет тот факт, что в современной психологии еще не установлены целостные и непротиворечивые представления относительно трактовки понятия «мотив», его структуры, особенностей формирования и функций [1].

Под мотивами понимают любой внешний стимул, когнитивные конструкты (Х.Хекхаузен), ряд авторов, в рамках изучения побудительных сил человеческого поведения говорят об инстинктах, наделяя их первичной ролью в регуляции деятельности человека. Среди первичных инстинктов выделяют либидо (З.Фрейд); инстинктивное стремление к самореализации (К. Г. Юнг), стремление к власти (А.Адлер). Исходя из идей постоянного развития личности, исследователи рассматривают мотивы, как некие движущие силы, в основе которых, лежат потребности личности в: самоактуализации (А.Маслоу, К.Роджерс); потребности во власти, успехе, причастности (У.Макдугалл). В отечественной психологии под мотивами понимается любое побуждение, приводящее к активности (П.М. Якобсон), побуждение или стремление достичь цели (Л. Рубинштейн), также за мотивы принимают устойчивые черты личности (М.Ш.Магомед-Эминов, К.К. Платонов).

Удачные попытки систематического изложения проблемы мотивов предприняты выдающимся советским психологом А.Н.Леонтьевым, в рамках известной теории деятельности, он определял мотив как опредмеченную потребность, психический образ желанного предмета, непосредственно воспринимаемый или мыслимый. Данное понимание мотива представляется наиболее полным и ёмким, оно позволяет проводить полный анализ трудовой деятельности, в том числе деятельности руководителей, подчеркивает неразрывную связь человека с окружающим миром, и отражает тождественность жизни и деятельности. А.Н. Леонтьев выделяет две функции мотивов – функцию побуждения и смыслообразования. Смыслообразующие мотивы наделяют деятельность человека личностным смыслом, побуждающая функция мотивов выполняют роль побудительных сил, которые могут быть как положительными, так и отрицательными [10].

Управленец осуществляет специфический вид деятельности в организации, деятельность руководителя – это система взаимосвязанных действий, имеющая общественное назначение (управлять, руководить), которая осуществляется в организации во взаимодействии с сотрудниками, ради удовлетворения своих собственных потребностей в общественных продуктах (жилье, пища, вода). Эти предметы, их психические образы являются мотивами трудовой деятельности руководителей [5].

Исследователи выделяют два основных способа формирования мотивов: опредмечивание потребности и «сдвиг мотива на деятельность»[6]. Руководитель, находясь в системе социального взаимодействия или вне его, время от времени

испытывает нужду в чем-либо, в течение всей жизни он исследует предметы, которые могут служить удовлетворением возникающих потребностей. Наиболее привлекательный образ предмета впоследствии может стать мотивом его деятельности.

Каждый человек обладает потребностями, он нуждается в вещах, в других людях, в деятельности, в хороших условиях труда. Указанные потребности он должен удовлетворять вещами, другими людьми, например потребностью во взаимодействии и общении, деятельностью, привлекательными условиями труда. В психологии существует множество классификаций потребностей. Среди многообразия классификаций потребностей выделяют три основных класса потребностей человека – физиологические, социальные, духовные.

В трудовой деятельности руководитель может удовлетворять следующие потребности: вещественные (удовлетворяются предметами, вещами), функционально-деятельностные (потребность в своей деятельности), потребности в благоприятных условиях труда (комфортное рабочее место, наличие оптимальной температуры рабочего места), социально-психологические потребности (в коллективе, в общении, в традициях), психологические (потребность в знаниях, самосовершенствовании). Данная классификация потребностей по предметному содержанию не противоречит определению личности как системного социального качества.

Следует отметить, что не каждый предмет или люди становятся мотивами деятельности руководителя, а только лишь желанные, привлекательные или необходимые образы предметов, людей.

Ряд ученых, исследуя конкретную деятельность, выделили классификацию мотивов на основе предметного содержания: вещественные мотивы, функционально-деятельностные, мотивы в благоприятных условиях труда, социально-психологические и психологические мотивы [2,4].

В данной классификации основой для вещественных мотивов служат предметы, образы предметов, непосредственно все то, что служит человеку средством удовлетворения потребности в еде, одежде, жилье и так далее. Удовлетворение в полной мере своих потребностей в предметах питания, одежды, обуви, быта может служить поводом для возникновения других мотивов, основанных на привлекательном образе, прежде всего, самой деятельности – функциональных мотивах.

Мотивы в благоприятных условиях труда основаны на потребности в привлекательных условиях труда, они выражаются в обеспечении комфортного рабочего места, оптимальной температуре рабочего места. К социально-психологическим мотивам деятельности относят привлекательный образ коллектива, позитивных традиций, сложившихся в организации. Психологические мотивы образованы на потребности человека к знаниям, самосовершенствованию в профессиональной сфере. Вместе с тем следует подчеркнуть, что деятельность руководителя организации может побуждаться также такими конкретными

мотивами,как психический образ желанного социального статуса, которого он хотел бы достичь, либо психическим образом идеального руководителя данной организации.

В процессе трудовой деятельности мотивы могут развиваться – удовлетворение потребностей может осуществлять более качественными предметами, например новым автомобилем, либо загородным домом; со временем количество, структура, их интенсивность также могут претерпевать изменения. Возникновение либо изменение того или иного мотива руководителя обусловлено его потребностями, уровнем притязаний, конкретной предметной обстановкой, социальным окружением, статусом, личными особенностями [6].

Руководитель, осуществляет трудовую деятельность в предметном мире, при взаимодействии с другими членами социального взаимодействия, и имеет означенное представление о своих мотивах и мотивах других лиц, в объективно-существующей системе социального взаимодействия. Исходя из этого, руководитель может воздействовать, создавать благоприятные условия для осуществления и развитие тех или иных мотивов деятельности своих подчиненных.

На основании изученных вышеизложенных теоретических положений, нами было организовано и осуществлено эмпирическое исследование. В исследовании были задействованы руководители производственно-коммерческой организации «Манго». Использованные методы были адекватны поставленной цели и задачам исследования. В ходе эмпирического исследования было выявлено, что при осуществлении трудовой деятельность, руководители побуждаются вещественными, функциональными, социально-психологическими, мотивами в благоприятных условиях труда, психологическими. У всех участников исследования была выявлена фрагментарность в выраженности того или иного мотива. Так, имело место быть выраженность вещественных мотивов деятельности и функциональных мотивов,что позволяет говорить о том, что руководители имеют желанную, потребную работу, а условия, созданные в организации, устраивают их и служат достойным вознаграждением за затраченные усилия и силы, отданные для развития и эффективность результатов организации.

Литература

1. Агапов В.С. Профессиональное Я кадров управления: содержание и пути развития. Москва, 2005.
2. Агапов В.С. Методологические вопросы теории Я-концепции руководителя. Учебно-методическое пособие / Москва, 1999.
3. Аверин В.А. Психологическая структура личности // Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Михайлова В.А., 1999. – С. 70– 89.
4. Абдурахманов Р.А. Введение в общую психологию и психотерапию. Москва, 2002.
5. Азарнов Н.Н.Социальное взаимодействие и развитие высших психических

функций человека. Вестник Российского нового университета. 2011. № 1. С. 51-59.

6. Азарнов Н.Н. Взаимопонимание личностей в деятельности. Вестник Российского нового университета. 2013. № 1. С. 15-22.
7. Гаудж П. Исследование мотивации персонала. – М.: Баланс Бизнес Букс, 2008.
8. Кирхлер Э., Родлер К., Мотивация в организациях//Психология труда и организационная психология. – Х.: Гуманитарный центр, 2008.
9. Кричевский Р. Л. Если Вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М.: Дело, 1993.
10. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Политиздат, 1971.

Казанова Е.В.

Совершенствование деятельности классного руководителя

Казанова Елена Владимировна - педагог-психолог.
МБОУ « Сергиево- Посадская гимназия имени И.Б.Ольбинского»,
г. Сергиев Посад. kazanova_elena@list.ru.

Индивидуальность ребенка формируется в результате последовательного включения его в различные коллективы, общности, группы, причем сила группового воздействия на индивидуальность велика и неоднозначна. Классный коллектив, в котором ребенок проводит не один год сензитивного периода, для формирования личности, имеет большое значение.

Для работыпо созданию коллектива учащихся большое значение имеет правильное представление о том, что следует понимать под словом «коллектив» и какой коллектив выступает фактором развития и воспитания учащихся. Коллектив (лат. kollectvus — собирательный) представляет социальную общность людей, объединенных на основе общественно значимых коллективных и личных целей, интересов и общения

Формирование из одноклассников единого коллектива, который оказывает положительное влияние на каждогоиз них -сущность работы классного руководителя и психолога.

Впсихолого-педагогической практике важно, чтобы этот результат имел социальную направленность, которая могла бы быть принята и осмыслена всеми участниками. Вместе с тем,необходимо транслировать и эмоциональную, смысловую и ценностную сторону совместного дела – только тогда оно станет событием для всех его участников.

Для того, чтобы событие состоялось необходимо создание особой атмосферы, эмоционально-психологическая настройка друг на друга, т.е благоприятного психологического климата.

Психологический климат - это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающая на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей.

Это устойчивое состояние класса как группы, относительно стабильный и типичный для него эмоциональный настрой, который отражает реальную си-

туацию внутригруппового взаимодействия и межличностных отношений.

В понятии социально-психологического климата выделяются три «климатические зоны»:

- Первая зона - социальный климат, который определяется тем, насколько в данном коллективе осознанны цели и задачи деятельности, насколько здесь гарантированно соблюдение всех прав и обязанностей его членов.
- Вторая зона - моральный климат, который определяется тем, какие моральные ценности в данном коллективе являются принятыми.
- Третья зона - психологический климат, те неофициальные отношения, которые складываются между людьми, находящимися в непосредственном контакте друг с другом. То есть, психологический климат - это микроклимат, зона действия которого значительно локальнее морального и социального.

Создание психологического климата вколлективешкольный психолог начинаетс:

- исследования психологических проблем учащихся в классе, с использованием различных игровых ситуаций, диагностических методик, тестов и т.д.
- изучения психологических особенностей межличностного взаимодействия в данном классном коллективе, с использованием социометрических, опросных методик и методов непосредственного наблюдения.
- В результате проведенного исследования психолог совместно с классным руководителем выстраивает стратегию формирования классного коллектива, предлагая наиболее эффективные механизмы испособы межличностного взаимодействия.

Мы описалиобщие механизмы сотрудничества классного руководителя и психолога, но в реальной жизни в основном приходится решатьчастные проблемы, для которых необходимы свои особые механизмы, одним из которых является«заражение». Для того, чтобы этот механизм действовалнеобходимо:

- интересное содержание взаимодействия;
- взрослый, предлагающий взаимодействие (тот, который, прежде всего, сам является зрелой, и в то же время развивающейся личностью), транслирует культуру достоинства, уважение к личности учащегося, доверяет ему и предоставляет свободу выбора
- создание особого эмоционального настроя по подготовке к событию через предвосхищение его результатов, трансляция взрослым способов и смыслов совместной деятельности
- делегирование полномочий взрослого для развития собственной инициативы учащихся
- поддержка достижений, создание ситуации успеха (когда подросток чувствует свою интеллектуальную состоятельность).

В результате мы содействуем процессу личностного роста учащихся, реали-

зации их творческого потенциала, помогаемформированию активной жизненной позиции.

Моделируя педагогический процесс, важно предоставлять ребенку возможность пробовать, учиться на собственных ошибках, выбирать, предвидя последствия своего выбора. Усвоение ценностного опыта, личностных смыслов происходит только через совместное «проживание» определенных ситуаций, а не через систему воспитательных воздействий. Поэтому реально взрослые, взаимодействуя с учащимися, постоянно являются организаторами ситуаций совместного проживания, трансляции собственного личностного опыта.

Крометого, психологи оснастилипроведение классных часов особой культурой группового взаимодействия – тренинговыми формами работы.

У насв«СергиевоПосадской гимназии имени И. Б. Ольбинского» такая практика стала настолько привычной, что мы теперь не представляем, что классный час может проходить по другому. Ребята садятся в круг – это важно, т.к. круг является фигурой объединяющей.Они учатся смотретьдруг другу в глаза, открытовысказывать свою точку зрения, общаться с другим. Если ребенок чувствует в этой ситуации дискомфорт, то необходимо найти способ для улучшения его состояния, используятренинговые игры, где он будет непосредственным участником (возможно подвижная игра, где участвует весь коллектив).

В самом начале устанавливаются основные принципы работы в группе.

1. «Здесь и теперь» (этот принцип ориентирует участниковна то, что работа и самоанализпроисходятв данный конкретный момент)
2. Искренность и открытость (главное в группе – не лицемерить и не лгать. Чем более откровенными будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует, чем более искренним будет предъявление чувств, тем более успешной будет работа группы в целом)
3. Принцип Я(основное внимание участников должно быть сосредоточено на процессах самопознания, на самоанализе и рефлексии)рассуждения типа: «мы считаем...», «у нас мнение другое...» и т. п., перекладывающие ответственность за чувства и мысли конкретного человека на аморфное «мы». Все высказывания должны строиться с использованием личных местоимений единственного числа: «я чувствую...», «мне кажется...». Это тем более важно, что напрямую связано с одной из задач тренинга – научиться брать ответственность на себя и принимать себя таким, какой есть.
4. Активность (Большинство упражнений подразумевает включение всех участников. Но даже если упражнение носит демонстрационный характер или подразумевает индивидуальную работу в присутствии группы, все участники имеют безусловное право высказаться по завершении упражнения)
5. Конфиденциальность (Все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, должно остаться внутри группы – естественное этическое требование)

При формировании коллектива ребенок входит в широкую систему отношений: Взаимодействие детей и взрослых разворачивается на3 уровнях: информационном, деятельностном и эмоциональном уровне.

- Информационный уровень предполагает взаимодействие детей и взрослыхв процессе обмена информацией, обсуждения возникших проблем, совместного поиска решения, прогнозирования и планирования будущего.
- На деятельностном уровне взаимодействие в коллективе разворачивается как сотрудничество детей и взрослыхв различных видах коллективной деятельности: по интересам, в разработке и практической реализации совместных проектов, в корректировке действий, направленных на достижение общих целей.
- Эмоциональный уровень взаимодействия в коллективе отражает доминирующие эмоциональные состояния детей и взрослых, их совместные переживания, отношений симпатий и антипатий между членами коллектива, гуманистические и общественно значимые мотивы. Чем разнообразнее и содержательнее взаимодействия детей в коллективе, тем активнее идет их социальное созревание и формирование коммуникативной культуры.

К условиям, определяющим эффективность влияния классного руководителяна психологический климат в детском коллективе, относятся следующие:

- Личностные качества педагогов (открытость, расположенность к детям, чувство юмора, инициативность, коммуникабельность, креативность)
- Профессиональные качества педагогов (теоретическая и методическая вооружённость).

Ориентация педагогов на эмоциональный комфорт школьников, что является следствием личностной и профессиональной подготовленности к действиям, формирующим благоприятный психологический климат.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод:

Психологическая деятельность позволяет на основе диагностики выстраивать дальнейшую работу с классным коллективом в сотрудничестве с классным руководителем.

Возможности педагога - прежде всего в создании разнообразных форм коллективной деятельности детей, через которую формируется единство целей и ценностей, ситуации деловой взаимозависимости членов группы, реальная социально-значимая деятельность класса и т.д.

В соединении их усилий видится основная возможность превращения класса в детский коллектив, объединенный интересной содержательной деятельностью, дружескими отношениями, перспективами будущих совместных дел и переживаний.

Литература

1. Гликман И.З. Теория и методика воспитания: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Издательство Владос-пресс,2002.
2. Гуткина Л. Д. Настольная книга классного руководителя. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000
3. Рожкова М.И. Классному руководителю. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999.
4. Сластенин В.А. Педагогика.М.: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учебник для студентов средних педагогических учебных заведений. - 2-е издательство, стереотип. - М.: Издательский центр «Академия». 1998.
6. Фридман Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: Книга для учителя. М.: Просвещение, 2001.
7. Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савенко А.П., Осипов Е.А. Новые технологии воспитательного процесса.- М.: Новая школа,- 1994.

Караханян А.С.

Творческая деятельность как средство коррекции и социальной адаптации детей с нарушениями в развитии

Караханян Арус Суреновна - магистрант, 1 курс кафедры психологии и педагогики. Российский новый университет, г.Москва. boomants@yandex.ru.

Гуманное и терпимое отношение общества к детям с нарушениями в развитие – это признак его нравственной состоятельности и зрелости. Таких детей у нас в стране много, и тем труднее им адаптироваться, тем сложнее им быть полезным обществу, чем выше и крепче стена их неприятия и отторжения. Познание мира ребенком происходит на всем пути его развития в процессе обучения и воспитания в культурно-образовательном пространстве.

В своей культурно-исторической концепции Л. С. Выготский отмечает, что «по содержанию процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка». Указывая на необходимость развития ребенка с проблемами в культурно-образовательном пространстве, он отмечает, что развитие такого ребенка будет протекать иначе, чем нормального. Поэтому нужны «специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефектного ребенка».

Л. С. Выготский характеризует ребенка, развитие которого осложнено дефектом, не как менее развитого, по сравнению с нормальным ребенком, а как по-другому развитого. Отмечая необходимость формирования культуры у детей с различными проблемами, Л. С. Выготский указывает на необходимость создания специальных способов, средств и условий, обеспечивающих культурное развитие детей с разными отклонениями. Сплав научного знания, нравственностиикультуры, в общечеловеческом и историческом контекстеможет дать универсальное средство коррекции, компенсации и наилучшей адаптации к современным условиям жизни такого ребенка.

Приобщение ребенка с малых лет к искусству и миру прекрасного преобразует его, обогащает новыми впечатлениями и создает позитивные переживания в процессесоздания художественного образа. Научить учащихся с наруше-

ниями в развитиипонимать и любитьискусство — непростая задача, так как эти дети испытывают определенные трудности в восприятии и осмыслении содержания произведений.

В структуру образовательного и воспитательного процессов необходимо включать творческие формы работы (театральные постановки, музыкальные занятия, работу в художественных мастерских), дающие детям возможность испытать себя в различных творческих и проблемных ситуациях, видеть результаты деятельности, что способствует повышению и стабилизации их самооценки, оптимистичности жизненной позиции. При оценивании работ отдельного ребенка нужно учитывать его индивидуальные возможности, интерес и самостоятельную активность в овладении художественно-практическими навыками.

При всех обстоятельствахпсихолог или педагог должны быть терпеливыми, доброжелательными, уравновешенными, от их личностных и нравственных качеств во многом зависит создание своеобразной оздоравливающей и исцеляющей микросоциальной среды, в которой находятся дети с нарушениями в развитии.Отвыдержки, терпения, умения во всем похвалить, поддержать ребенка во многом зависит формирование эмоциональной сферы ребенка. Отоценок, требований, умелого формирования коррекции личностных отношений-зависит формированию положительных эмоций и в дальнейшем таких социальных чувств, как чувство собственного достоинства, гордости, доброжелательности, сплоченности, дружбы и взаимопомощи. Именно развитие и совершенствование таких качеств обеспечивает хорошую социальную адаптацию, раскрепощает ребенка, снимает негативные тревожные и агрессивные чувства.

Развитиюдетей с нарушениями в развитии способствуют все виды деятельности и общение со взрослыми и сверстниками. Дети учатся понимать не только свои чувства, но и переживания других людей. Мощнейшим стимулятором являются различные виды искусства. Развивая способности детей с нарушениями, необходимо помочь им найти и усвоить смысл человеческой духовной деятельности. Это должно опираться на все сферы духовной жизнедеятельности ребенка: эмоционально-волевой, полевой, коммуникативной и познавательной. Творческое развитие- это гармоничное развитие личности ребенка, его индивидуальности, позволяющее держать в равновесии познание, чувство и волю.

Таким образом, можно сказать, что любая творческая деятельность – это процесс эмоционального выражения представлений ребенка о себе и о мире. Роль педагога в этом процессе заключается не только в обогащении его представлений об этом мире, но и в помощи в овладении им средствами выражения его эмоционально переживаемых идей и смыслов построения человеческого мира, существующих в нем отношений, законов и ценностей. Все это способствует гармоничному развитию личности воспитанника, профилактики развития девиантного поведения.

Литература

1. Белкин А.С. Нравственное воспитание умственно отсталого ребенка. – М.: Просвещение. 1986.
2. Воронкова В.В. Эмоционально-волевые процессы умственно отсталых детей. – М.: Н/О Комплекс-центр, 1993.
3. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе // Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Процесс. 1994.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Сб. соч.: в 6 т., т 5 - М., 1983.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь "особому" ребенку. Книга для педагогов и родителей. 2-е издание. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000.
6. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.
7. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1984.
8. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.,2004.
9. Слободчикова В.И. Походы к реабилитации детей с особенностями развития. – М.: Минист. Обр. РФ,1996.
10. Чернышова В.Н. Повышение эффективности подготовки педагогов общеобразовательных учреждений к превентивной деятельности по профилактике наркомании среди учащихся// Вестник Российского нового университета.2013.№1.С.145-148.
11. Фоменко О.Е. Воспитание у учащихся вспомогательной школы нравственного отношения к окружающим. Методические рекомендации для студентов педагогического факультета. - Биробиджан, 1992.

Каширин В.П.

Базовые конструкты личности и их функции

Каширин Владимир Петрович - кандидат психол. наук, профессор кафедры психологии. Военный университет МО РФ, г.Москва. kashirinvp@gmail.com.

В процессе социализации ребенок овладевает социальным опытом, начинает понимать смысл окружающего его мира, происходит осознание себя в нем: складываются системы смысловых образований, конструктов личности [1,с.59; 2,с.94]. Этот процесс начинается в семье и затем продолжается и наращивается в дошкольных образовательных учреждениях, школе, вузе, на производстве, через средства массовой информации, самообразование.

В системе смысловых образований представлено понимание человеком смысла различных сторон действительности, смысла жизни, собственного существования, перспектив развития мира, земной цивилизации, в целом картины мира и тенденций его развития. По мере познания действительности у человека складывается своеобразная картина мира, смысловое поле личности. Основными характеристиками смыслового поля личности являются:

- широта: характеризуется количеством сторон действительности, представленных в нем;
- содержание информации, которой обладает данный человек;
- объем: количество информации, имеющейся у человека;
- глубина: степень проникновения в суть явлений духовной и материальной жизни, предметного и духовного мира.

Расширение и углубление знаний и представлений человека об окружающей его действительности и о себе самомпозволяют ему более успешно ориентироваться в жизненно важных для него процессах и явлениях, принимать более обоснованные решения,адекватнее реагировать на воздействия среды и тем самым повышать свою защищенность от агрессивных и других негативных воздействий среды. Вот почему формирование у специалистов научного мировоззрения, научной картины мира является важнейшим условием их социализации и профессионального становления, повышения их защищенности в жизненных и профессиональных обстоятельствах. При этом не все, в чем человек видит тот или иной смысл, приобретает для него и личностный смысл, становится личностно значимым.

По мере взаимодействия со средой [3], познания окружающей его действительности, себя самого, смысла жизни и своего существования человек начинает видеть, понимать и личностный смысл, личностную значимость тех или иных сторон, фактов, событий, процессовэтой действительности. Человек все чаще начинает видеть и понимать связьсвоих потребностей и интересов с окружающим его миром. Предметы и явления объективной реальности, связанные с потребностями человека и служащие(или мешающие) их удовлетворению в данный момент или в перспективе, становятся для него значимыми, приобретают личностный смысл [4] , личностную значимость, ценность (или анти ценность). Ценности личности — это отражение и запечатление в психике человека тех или иных сторон предметов и явлений окружающего его мира, которые способствуют (либо мешают) удовлетворению тех или иных потребностей личности, находят в ней эмоциональный отклик и, таким образом, приобретают то или иное личностное значение.

Системы ценностных образований личности (личностных смыслов) — более сложные по сравнению со смысловыми конструктами психические структуры. В них, наряду с пониманием смысла социальной, природной и технической среды жизнедеятельности человека,содержатся и его отношения, оценочные суждения, потребностно детерминированные позиции. При этом те или иные внешние события, обстоятельства могут иметь для человека ситуативно,кратковременно либо постоянно и длительно как позитивное, так и негативное значение, как положительный, так и отрицательный личностный смысл: добро—зло, красиво—безобразно, хорошо—плохо, полезно—вредно, возвышенно—низменно, нужно—не нужно, безопасно – опасно, приятно - неприятно и т.д.

Очевидно, что при взаимодействии человека с окружающим его миром понимание смысла происходящих в нем событий, процессов и явлений помогает принимать более обоснованные решения, ставить адекватные возможностям человека цели.Степень же значимости для личности этих целей соответствующим образом активизирует энергию и стремление человека, создает мотивацию достижения поставленных целей (либо избегания неудач): выполняет побудительную функцию.

Самооценка личности.В развитии и формировании личности большое значение имеет, и это является одним из её базовых оснований, конструктов самооценка личности - как оценка ею своих физических и психических возможностей [5, с.65].

В самооценке выражаются два параметра личности (и потому выделяют две разновидности самооценок личности):

1) уровень личностных и других возможностей, духовного и физического потенциала индивида. Эти возможности, соотнесенные с конкретными условиями жизни и деятельности, решаемыми человеком проблемами, могут быть высокими, средними или низкими. В связи с этим и самооценкауровня развития

того или иного потенциала может быть у конкретного человека высокой, средней или низкой;

2) особенности восприятия человеком самого себя, своих возможностей, сил: он их может завышать, либо оценивать более или менееадекватно, либо занижать. Соответственно любая из выше названных самооценок личности по характеру может оказаться завышенной, адекватной либо заниженной.

Таким образом, возможны девять вариантов сочетаний названных двух видов самооценок личности, каждый из которых создает своеобразие самооценки личности. Это и приводит к соответствующему уровню и характеруприпитязаний личности в конкретных обстоятельствах жизни и деятельности, при совершении тех или иных действий, поступков. Притязания личности — своеобразная интегральная форма выражения ценностей, уровня и характера самооценки личности.

«Я» — концепция личности. Становление и развитие личности связано с формированием и такогоеё базового основания, конструкта как «Я»-концепция личности [6;7]. Этосовокупности различных «Я»-образов личности (субличностей): «Я»-физическое, «Я»-профессиональное,«Я»-деятельностное,«Я»-физиологическое,«Я»-социальное, «Я»-нравственное,«Я»-семейное, «Я»-сексуальное и т.п., присущих конкретной личности.Система «Я»-образов личности, субличностей (а каждая субличность имеет свои цели, мотивы, ценности, свои психические возможности) в совокупности с содержательным их наполнением характеризует «Я»-концепцию личности как относительно устойчивую систему представлений человека о самом себе, на основе которой он строит свои отношения и взаимодействия с другими людьми и относится к себе. Это достаточно целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий, образ своего «Я». В зависимости от количественной и качественной характеристики «Я»-образов личности (субличностей) говорят о степени сложности «Я»-концепции личности специалиста. Установлено, что чем более сложной является «Я»-концепция личности тем более гибкие формы поведения избирает человек.

Система «Я» — образов личности, её субличностей находится в определенной иерархической взаимосвязи. И потому доминантные как в целом, так и ситуативно «Я»-образы личности,субличности определяющим образом влияют на регуляцию поведения и жизнедеятельности личности. Всё это важно учитывать при осуществлении профессионального и другого социального и социально-психологического взаимодействия. При этом, каждый из вышеназванных «Я»-образов в свою очередь может быть «Я»-реальным, «Я»-идеальным, «Я»-зеркальным и «Я»-фантастическим, иллюзорным. Характер и степень различия между «Я»-реальным и «Я»-идеальным образами создает конкретную цель жизнедеятельности и силумотивации соответствующейсубличности. А доминантные субличности могут определять линию поведения человека, его жизненный путь в целом или в определенные отрезки времени.В психологии установлено, что для успешного карьерного роста, успешности любой деятельности

цели надо ставить высокие, но достижимые (М.Е.Литвак).

Саморегуляция «Я». Одним из базовых конструктов личности является её способность к саморегуляции «Я» (А.Г.Ковалев), к регуляции своих психических состояний, поведения и деятельности. Количественно-качественные показатели данного базового конструкта, основания личности позволяют судить о том, в какой степени данный человек сложился как вполне определенная личность.

Основу саморегуляции личности в первую очередь составляют:

- её убеждения, устойчивая системаценностных образований личности: нравственных, правовых, этнических,политических, религиозных и других;
- волевая подготовленность личности, достаточный опыт её волевого поведения.

Очевидно, что вышеназванные базовые конструкты, основания личности в совокупности и с учетом их качественно-количественных характеристик дают возможность судить о степени социальной и психологической зрелости личности, являются хорошим основанием для прогноза особенностей поведения и деятельности личности в конкретных жизненных обстоятельствах.

Литература

1. Каширин В.П. Понятие личности. Факторы социализации, формирования и развития личности//В.А.Сластенин, В.П.Каширин. Психология и педагогика: учебное пособие для студ. Высш. Учеб. заведений. – М., 2001.
2. Каширин В.П. Базовые основания личности как регуляторы её поведения и деятельности//Психология и педагогика/под общ. ред. В.А.Сластенина, В.П.Каширина: учебник для бакалавров. – М., 2013.
3. Азарнов Н.Н. Социальное взаимодействие и развитие высших психических функций человека//Вестник Российского нового университета. Проблемы социально-гуманитарных и психологических наук. Выпуск 1. – М., 2014.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
5. Каширин В.П. Актуальные проблемы личности: понимание, признаки, базовые основания//Вестник Российского нового университета. Проблемы социально-гуманитарных и психологических наук. Выпуск 1. – М., 2011.
6. Агапов В.С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей. – М., 2012.
7. Агапов В.С.Сущностная характеристика Я-концепции. Учебно-методическое пособие / - М., 2001.

Киреева А.В.

Философско-психологическое понимание интуиции

Киреева Анастасия Владимировна – аспирант.
Московский институт психоанализа,
г. Москва. anastaski@gmail.com.

По своей семантике понятие интуиция связано с рядом слов: сообразительность, догадливость, прозорливливость, нюх, чутьё, предчувствие, озарение, инстинкт, прорицание.

Интуицию можно сравнить с суфлёром в театре, при необходимости принять решение или вспомнить что-то, на помощь нам приходит суфлёр и из «под полы» он даёт нам подсказки. Происходит подсознательная генерация возможных решений поставленного вопроса и при молниеносном выполнении задачи передаётся информация на рассмотрение и оценке нашей логике. Наше сознание не знает на каком основании сделан тот или иной выбор, но чаще он оказывается правильным. Сама по себе интуиция не обладает познавательными способностями, она лишь способна черпать информация из подсознания,на востоке об этом говорят как о соединении с божественным сознанием.

Интуицию иногда путают с инстинктом или называют её мышечной интуицией, интуицией памяти. Инстинкт от латинского instinctus – побуждение, в толковых словарях это понятие разделяется на: «1. Врожденная способность совершать целесообразные действия по непосредственному, безотчетному побуждению. И. Самосохранения 2. Подсознательное, безотчетное чувство, внутреннее чутье. Материнский И.»[5]. Разберёмся тогда, что же такое Интуиции в трактовке толкового словаря: «1. Чутьё, тонкое понимание, проникновение в самую суть чего-нибудь. 2. Непосредственное без обоснования доказательствами постижения истины»[5]. Безусловно эти два понятия роднят подсознательные процессы.

Иными словами: Интуиция – это мгновенное восприятие реальности, которое не нуждается в задействовании когнитивных процессов для получения какой-либо информации.

Всё же считается, что интуицию возможно натренировать, примеру этому в наше время огромное количество отечественной и иностранной литературы просвещённый этому: Н.В. Сидоровская «Развитие интуиции. Теория и прак-

тика», Шерри Диллер «Типы интуиции. Выявление и развитие скрытых способностей» (Sherrie Dillard «Discover your psychic type. Developing and using your natural intuition.»), МалкольмГладуэлл «Сила мгновенных решений. Интуиция как навык» (Malcolm Gladwell«Blink. Thepowerofthinkingwithoutthinking»), Брюс Торфф, Роберт Стернберг «Понимание и обучение интуитивного разума» (BruceTorff , Robert J. Sternberg «Understanding and Teaching the Intuitive Mind») и другие.

Когда как инстинкт мы понимаем как нечто врождённое, природное и первородное, данное нам при рождении, когда тело действует спонтанно, это мы называем инстинктом. Инстинкт принадлежит телу, а интуиция – душе, а между ними – ум рациональный и предсказуемый.

Разберёмся в этимологии понятия интуиция. От позднелатинского intuition «созерцание», от глагола «intueor» - «пристально смотрю», ввёл в нашу жизнь римский философ Боэций в Vвеке.

Этим термином определяется непосредственное постижение истины без логического анализа, основанное на эмпатии, чутье. Интуиция – это вне когнитивный процесс. Интуитивное знание противопоставляют знаниям обоснованным и достоверным, дискурсивным.

Древнегреческие философы обозначали«непосредственное и мгновенное постижение истины» (узрение, озарение) словом επιβολή.

Противоположным было διεξοδικός λόγος – последовательное и дискурсивное познание с помощью логических умозаключений. Латинским эквивалентом επιβολή и стал термин «intuitus».

Немецкий монах Вильгельмиз Мёрбеке (1215—1286) в XIII веке повторил перевод Боэция, и понятие «интуиция» вошлов западно европейскую терминологию философии.

Понятие«intuitio, intuitus» было переведено Кристианом Вольфом на немецкий язык словом «Anschauung».Вольф так же использовал выражение «anschauendeErkenntnis» — и нтуитивное познание. Иммануил Кант употребляет в понятии чувственной интуиции (reineAnschauung – нем. чистая интуиция).

В других европейских странах переводятAnschauungсловом «интуиция» (франц., англ. — intuition, итал. — intuizione, исп. — intuicion). В русскомязыкепереводится как «созерцание» - неопосредованный мышление мактпознания.

Рассмотрим роль интуиции вдревнегреческой философии.Сократ в диалогахговорит, чтоимруководит «добрыйдемон» илигений, отвращающийотзла, и направляющий к добру.

Это теория перекликается с Ветхим Заветом, где "голос" интуиции еврейских пророков являлся Божьим посланием.

Демокрит придавал значение чувственному познанию,об этом свидетельствует его концепция образов – “Эйдолов”. Эйдолы возникают где-то междуобъектом и соответствующим органом чувств субъекта восприятия. Предмет выделяет из себя в пространство точное подобие себя “тончайшие пленки” и

попадают вовлажную часть глаза. С точки зрения Демокрита чувственное познание является некоей низшей ступенью познания и для истинного понимания природы вещей необходим разум, считая что не всё в природе доступно ощущению. Но чувства могут помогать, доставляя разуму ощущения для дальнейшего постижения истины.

Ученик Сократа Платон имел концепцию врождённого знания. Он считал, что наша бессмертная душа первоначально имеет знания обо всём так называемое априорное знание, воплощаясь в теле душа способна передавать разуму информацию посредством интуиции. Учение о припоминании (др.-греч. ἀνάμνησις) — учение в области эпистемологии (теории познания). Платон считал, что истинное познание — это познание мира идей, которое осуществляется разумной частью души. В диалоге «Менон» Платон показывает верность теории припоминания например диалога Сократа с неким юношей. Сократ предлагает мальчику никогда не учившему геометрию, решить задачу удвоения квадрата. Ему задаются вопросы, при помощи которых он самостоятельно формулирует теорему Пифагора.

У Аристотеля (384 – 322 дон.э.) как у основоположника рационализма, понятие интуиции былосвязано со способностью ума мысленно выделять общее в едином аспекте. Аристотель пишет: «Так как из способностей мыслить, обладая которыми мы познаем истину, одними всегда постигается истина, а другие ведут также к ошибкам (например мнение и рассуждение), истину же всегда дают наука и ум, то никакой другой род [познания], кроме ума, не является более точным, чем наука. Начала же доказательств более известны [чем сами доказательства], а всякая наука обосновывается.[Таким образом], наука не может иметь [своим предметом] начала. Но так как ничто, кроме ума, не может быть истиннее, чем наука, то ум может иметь [свои предметом] начала. Израссматриваемого [здесь] [видно] также, что начало доказательства не естьдоказательство, а поэтому и наука не есть [начало] науки.Таким образом, еслипомимо науки не имеемникакогодругого рода истинного [познания], тоумможетбытьначалом науки.И начало может иметь [своим предметом] начала, а всякая [наука] точнотак же относитсяко всякому предмету» [1, с. 288]. Таким образом, можно сделать вывод, что высшей познавательной способностью человека является ум («способность непосредственного умозрения истины» [4с, 58]), то что позднее получила название рациональной интуицией.

Так же проблема интуиции поднималась и на Древнем Востоке.Развитие древнекитайской философии можно разделить на два русла по их основным принципам: интровертность, устремленность на небытие, ориентированность на глубинное, интуитивное постижение мира, сущностное единство с миром, видение человека как микрокосма. В частности, этим принципам полностью соответствует даосизм как направление в древнекитайской философии. В лице конфуцианства имели место другие особенности древнекитайской философии: ее рациональные черты, направленность на общественное переустройство,

ориентация на земную жизнь. Однако, несмотря на различия в рамках древнекитайской философии, ее различные направления объединяет стремление жить в гармонии с самим собой и с миром.

Основоположник даосизма Лао-Цзыдревне китайский философ (VI—V вековдо н. э.), которому приписывается авторство классического даосского философского трактата «Дао Дэ Цзин», считал, что познать окружающую реальность можно только с помощью интуиции: "47. Не выходя со своего двора, мудрый познаёт мир. Не выглядывая из окна, можно видеть естественное дао. Чем дальше идешь, тем меньше познаешь.Поэтому совершенно мудрый не ходит, но познает [все].Не видя [вещей], он проникает в их [сущность]. Не действуя, он добивается успеха." [3, с. 40-41]

«Дао дэ цзин» - тонкий для понимания трактат, его невозможно проанализировать с помощью понятий. Чтобы понять «единую целостность», необходимо полагаться лишь на уровень интуитивного понимания, глубинного проникновения.

Так же обратимся к философско-психологическому видению интуиции Древней Индии. Патанджали (ок. II в. до н. э.) основатель Йоги, философско-религиозной школы Даршаны (санскр. «лицезрение») в Индии; считается составителем «Йога-сутры». Сутры выглядят как монолог, но в комментарии появляются диалоги с «учеником». Йоге приписываются чудодейственные способы, такие как: обретения знания прошлого и будущего, интуитивно способен узнать своё точное время смерти, обретение тождественности с высшим и другие.

«III.34 пратибхатвасарвам

пратибхат ослепительное сияние, блестящее понимание, интуитивное знание, способность к духовному восприятию

ва или

сарвам все, всё

Благодаря способности к духовному восприятию йогин становится обладателем полного знания.

Йогин в состоянии интуитивно постигать все и вся. Благодаря самьяме на лучезарный свет он становится обладателем любого знания, которое отражается в нем, словно в зеркале. Подобно тому как за рассветом следует день, импульсивность преобразуется в интуитивное представление, через которое йогин приобщается к универсальному знанию. Это покорение природы.» [2, с. 235] (Самьяме – санскр. «удержание вместе», «интеграция»)

Благодаря интеграции с божественным - человек способен познать высшие материи. Одной из задач практики разных школ йоги является практика мгновенного переход на интуитивный способ мышления и получение таким образом озарения (пратибха). Считается, что в сердце сосредоточено чистое знание и сознание, мозг является центром восприятия чувств, а ум выполняет ограничивающие функции восприятие, самьяма помогает человеку разъединить ин-

теллект и душу и обособить очищенный разум для способности духовного восприятия.

Настоящие интуитивное знание мы обретаем, когда соединяемся с «созерцателем», а знания полученные посредством чувств, интеллекта и ума являются незначительными.

Таким образом философское-психологическое понимание интуиции различалось не только тем, как её описывают и объясняют, но и представление и её функции. И в наши дни и в древние века человек ссылаясь на интуицию может избавить себя от необходимости логических объяснении своего решения или поступка.

Литература

1. Аристотель. Аналитики первая и вторая.– Л.: Государственное издательство политической литературы, 1952, 100 a 16-100b 17.
2. АйенгарБ.Йога-сутры Патанджали. Прояснение– Москва: Альпинанон-фикшн, 2013.
3. ДАО ДЭ ЦЗИН. Книга пути и благодати. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
4. Кармин А.С. Интуиция: Философские концепции и научное исследование. – СПб.: Наука, 2011.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка – М.: Азбуковник, 1999.

Кожокарь Г.А.

Особенности организации дидактических игр с детьми среднего дошкольного возраста

Кожокарь Галина Алексеевна - воспитатель, студентка I курса факультета Психологии и педагогии РосНОУ (Российский новый университет), г. Москва. МБДОУ №65 «Березка», г. Пушкино Московской области. cojok.gala@yandex.ru.

Эффективное развитие интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста – одна из актуальных проблем общества. Дошкольники с развитым интеллектом быстрее запоминают материал, более уверены в своих силах, легче адаптируются к новой обстановке, лучше подготовлены к школе. Интеллектуальный труд нелегок, и, учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста, педагоги должны помнить, что основной метод развития – проблемно-поисковый, а главная форма организации – игра.

Дидактическая игра, позволяет шире приобщать детей к текущей жизни в доступных им формах интеллектуальной и активной практической деятельности, нравственных и эстетических переживаний [4], [5]. Игра в целом, и познавательная дидактическая игра в особенности, обеспечивает благоприятные условия для решения педагогических задач с учетом возможностей дошкольного возраста [9],[12].

Многие воспитатели недостаточно используют дидактические игры в своей работе. Это объясняется тем, что и в теории игр, и в методичках их проведения дидактические игры часто рассматриваются всего лишь как игровой прием в ходе занятий.

Вместе с тем дидактическая игра содержит в себе большие возможности в обучении и воспитании дошкольников [1],[2],[10]. Она может успешно использоваться и как форма обучения, и как самостоятельная игровая деятельность, и как средство воспитания различных сторон личности ребенка.

Игра – основная деятельность детей. Силой воображения, игровых действий, роли, способностью перевоплощаться в образ дети создают игру. В играх нет реальной обусловленности обстоятельствами, пространством, временем. Дети – творцы настоящего и будущего. [6].

В каждую эпоху общественного развития дети живут тем, чем живет народ.

Окружающий мир воспринимается ребенком по-иному, чем взрослыми: ребенок – «новичок», все для него полно новизны, значения; ребенок в игре делает «открытия» того, что давно известно взрослому [3],[2].

Дети не ставят в игре каких-то иных целей, чем цель – играть. Но было бы неправильно не учитывать обучающего и развивающего влияния игры и при сохранении в ней непосредственности жизни детей.

В связи с этим мы хотели рассмотреть особенности организации математических дидактических игр с детьми среднего дошкольного возраста.

Необходимо отметить правила проведения дидактических игр с детьми среднего дошкольного возраста: ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре; объяснение хода и правил игры; показ игровых действий; определение роли воспитателя в игре; подведение итогов игры – это ответственный момент в руководстве ею, так как по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить об ее эффективности.

Планируя дидактические игры, педагогам необходимо заботиться об усложнении игр, расширении их вариативности. На занятиях используются те дидактические игры, которые можно проводить фронтально, со всеми детьми. Они используются в качестве метода закрепления и систематизации знаний у детей. Новые игры, взятые на занятии, должны проходить в совместной деятельности с детьми. Дидактические игры в большинстве случаев проводятся тогда, когда дети уже получили на занятиях определенные знания и навыки, иначе будет достаточно трудно осуществить игру. Дидактические игры можно использовать и для проверки знаний и умений детей. Важным показателем результатов обучения является усвоением пройденного на занятиях всеми детьми [7],[8].

Анализ психолого-педагогической литературы и собственная практика дает основание сделать выводы, что дидактическая играэто сложное многоплановое психолого-педагогическое явление, которая дает возможность в увлекательной форме усвоить учебные знания, умения и навыки, развить все психические процессы детей, их эмоционально-волевую сферу, способности и умения.

Соблюдение педагогических условий организации дидактических игр способствует расширению у дошкольников опыта самостоятельной познавательной деятельности, оказывает положительное влияние на умственное развитие детей.

Литература

1. Аветисян Д.Д., Лейбовский М.А. Проблемы информатизации системы общего образования и учебно-методические комплекты нового поколения. Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 14-20.
2. Акулова Е. Познаем логические отношения: дидактические игры для старших дошкольников / Е.Акулова.// Дошкольное воспитание. – М.2008. - № 9. - С. 65-69.

3. Богуславская З.М. Психологические особенности познавательной деятельности дошкольников в условиях дидактической игры. / З.М. Богуславская. М.: Просвещение, 1966.
4. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. / А.К.Бондаренко. М.: Просвещение, М. 1991.
5. Головятенко Т.А. Развитие инновационности педагога средствами рефлексии / Т.А. Головятенко. //Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Международная научная конференция. 2013. С. 26-28.
6. Дорошенко, О.В. Дидактическая игра «Палитра» в словарной работе с детьми // Современный логопедический урок: опыт работы. Пособие / Сост. Е.А. Лапп, Н.Г. Фролова. – Волгоград: Учитель, 2010. – С. 92-96.
7. Педагогическая психология. / под ред. С.В. Недбаевой, Е.Н. Шиянова. — Ставрополь, 2007.
8. Подымова Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект: Монография. – М.: МПГУ, 2012.
9. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием: – М.: Просвещение, 1987.
10. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982.
11. Фельдман И.Л., Агапов В.С., Шайденкова Т.Н. Профессиональное самопознание педагога./ И.Л. Фельдман, В.С. Агапов, Т.Н. Шайденкова. Тула, 2010.
12. Хмелькова М.А. Психологическое сопровождение педагогического процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения. дис… канд. психол. наук / МПСУ. Москва, 2012.
13. Юдина Е.И. Целостная личность как цель и средство гуманизации образования. Исток. М.-2002. С. 32-36.

Козлова М.А.

Личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании младших школьников

Козлова Мария Андреевна – студентка. Российский новый университет, г. Москва. mascha_1908@mail.ru.

В современных условиях, когда ведущей идеей общества является утверждение человека каквысшей ценности бытия, перед системой образования встает вопрос о развитии гармоничной личности, ее гуманистических ориентаций, о психологической поддержке и ее психологическом здоровье [6].

Основной тенденцией развития современной педагогики является придание образовательному процессу личностно - ориентированного характера[2]. В данной системе ребенок ставится в центр учебно-воспитательного процесса. Личностно - ориентированное обучение и воспитание – это организация учебно-воспитательного процесса на основе глубокого уважения к личности ребенка, учете психологических особенностей его индивидуального развития, отношения к нему как к субъекту педагогического процесса[5].

Личностно - ориентированный подход позволяет раскрыть потенциал каждого ребенка, развивать и максимально реализовать его возможности и творческие способности. Создаются необходимые условия для развития социально активной личности через активизацию ее внутренних резервов [1]. «Личностный» компонент этого подхода означает, что обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, смыслы,ценностные ориентации, цели и интересы. [3].

Сегодня в практике начальной школы все чаще ставится задача совершенствования способов общения с ребенком в направлении личностно -ориентированного взаимодействия с ним. Такое построение учебно-воспитательного процесса позволяет в большей степени удовлетворять индивидуальные интересы и потребности младших школьников, использовать новые формы работы. Проектирование нового содержания образования предполагает внедрение в учебно-воспитательный процесс личностно - ориентированных технологий.

Использование личностно – ориентированных педагогических технологий требует от участников учебно-воспитательного процесса создания определенных условий:

- разработка индивидуальных программ обучения, моделирующих исследовательское мышление;
- организация уроков на основе диалога и имитационно-ролевых игр;
- конструирование учебного материала для реализации метода исследовательских проектов, выполняемых самими детьми.
- Теоретический анализ проблемы показал, что в современной начальной школе используются следующие личностно – ориентированные педагогические технологии:
- проблемно-поисковые, т.е. реализация педагогом модели «обучение через открытие»;
- дискуссионные – это дискуссия, характеризующаяся различными точками зрения, сопоставлениями, поиском за счет обсуждения истинной точки зрения;
- психологические – самоопределение обучаемого и выполнение той или иной образовательной деятельности;
- деятельностные – развивающие способность ребенка проектировать предстоящую деятельность, быть ее субъектом;
- рефлексивные – развивающие способность осознания ребенком деятельности, т.е. каким способом был получен результат, какие были затруднения, как были устранены, и что чувствовал при этом [4].

Таким образом, учитель, строящий свою педагогическую деятельность на принципах личностно - ориентированного подхода должен выполнять следующие правила: подвергать ревизии традиционные методы, формы, средства воспитания, так как они разрабатывались для других целей и в других социально-экономических условиях; поощрять стремление ребенка честно относиться к своим обязанностям; поддерживать эмоциональное благополучие ребенка; формировать положительную самооценку ребенка; постоянно наращивать требования, закреплять достигнутые результаты; искать возможность вызвать активную деятельность личности в нужном направлении; предоставлять ребенку возможности для самоутверждения; разговаривать с детьми так, как они хотят, чтобы с ними разговаривали; направлять и развивать гуманистические тенденции в семье ребенка[5].

Субъект-субъектные отношения личностно - ориентированного подхода, построенные на сотрудничестве и партнерстве учителя и ученика, позволяют им совместно вырабатывать цели, содержание занятий, вместе оценивать их.

При внедрении личностно - ориентированного подхода на уроках в начальной школе учителям необходимо учитывать следующие психолого-педагогические особенности:

- психологическое состояние младшего школьника в течение всего урока, оценка и необходимая коррекция (эмоциональная - радость, огорчение и др.; интеллектуальная – сомнение, сосредоточенность и др.);
- выявление субъектного опыта детей по предложенной теме (нового ма-

териала с учетом психолого-педагогической характеристики класса);

- использование различных сенсорных каналов при объяснении нового материала;
- широкое использование различных вариантов индивидуальной, парной или групповой работы;
- использование при работе над закреплением темы разнообразного дидактического материала, позволяющего ребенку развивать различные сенсорные каналы, проявлять избирательность к типу, виду и форме задания, характеру его выполнения;
- обязательная оценка (самооценка и взаимооценка) и коррекция процесса и результата учебной деятельности каждого ребенка в ходе занятия;
- создание условий для формирования у каждого ребенка высокой самооценки, уверенности в своих силах;
- проведение с детьми рефлексии занятия (определять, что узнали, что понравилось, что хотелось бы изменить или, наоборот, повторить).

Завершая, отметим, что личностно - ориентированный подход признан педагогами разных стран, в том числе и отечественными, в качестве приоритетного, так как он ставит в центр образовательной системы личность ребенка, обеспечивая комфортные и безопасные условия развития и реализацию его природного потенциала. Данный подход отвергает принуждение, «исповедует» идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую, веру в его творческие силы [7]. Личность ребенка становится целью образовательной системы, а не средством достижения цели.

Литература

1. Агапов В.С., Фельдман И.Л., Шайденкова Т.Н.. Развитие профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов. / В.С. Агапов, И. Л. Фельдман, Т. Н. Шайденкова. - М.: 2005. – 204 с.
2. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегия личностно-ориентированного воспитания / Е.В.Бондаревская // Педагогика 2001. (– № 1.) – С.17-24.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2002. - с. 76-89.
4. Подымова Л.С., Алисов Е.А. Готовность субъектов образовательного процесса к педагогическому проектированию образовательной среды. Подымова Л.С., Е.А. Алисов. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.2010. № 12. С. 135-138.
5. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов/И.П.Подласый. – М.: Владос – пресс, 2001.
6. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. - М.: 2013.
7. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С.Якиманская. - М.: Сентябрь, 2000. - 175с.

Колпакова М.

Воспитание культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста

Колпакова Мария – студентка. Российский новый университет, г. Москва. m-kolpakova@inbox.ru.

Культурно-гигиенические навыки – важная составная часть культуры поведения. Необходимость опрятности, содержание в чистоте лица, тела, прически, одежды, обуви, продиктована не только требованиями гигиены, но и нормами человеческих отношений. Дети должны понимать, что в соблюдении этих правил проявляется уважение к окружающим, что любому человеку неприятно касаться грязной руки или смотреть на неопрятную одежду. Неряшливый человек, не умеющий следить за собой, своей внешностью, поступками, какправило, небрежен в работе.

Воспитание культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания являются одним из важнейших направлений воспитательной работы в детском саду [3]. Воспитание культурно-гигиенических навыков имеет значение не только для успешности социализации детей, но и для их здоровья [5].

Для создания положительных эмоций у детей младшего дошкольного возраста в процессе выполнения действий культурно-гигиенических навыков мы широко используем художественное слово, народный фольклор (потешки, стихи, рассказы),авторские тексты: «Водичка, водичка…», «Ай, Лады, лады, лады, не боимся мы воды», «Мы на пухлые ручонки, Одеваем рубашонку …», А. Барто «Девочка чумазая», И. Токмакова «Тили-тили», В. Лифшиц «Егоркины башмаки», Е. Благинина «Научу одеваться и братца», И. Демьянов «Замарашка» и др.

Мы обратили внимание, что у детей, активно владеющих словарем, быстреформируются культурно гигиенические навыки, чем у детей с пассивным словарем [2]. Стихотворения помогают установить с ребенком тесный эмоциональный контакт, доверительные доброжелательные отношения через ласковые обращения, которые в них содержатся. Ребенок понимает, что стихотворения обращены непосредственно к нему. Он чувствует, что его любят, о нем заботятся. И тогда, ему легче выполнить требование взрослого. С помощью стихов в бытовые процессы вводятся персонажи, создается воображаемая ситуация и

умывание, одевание, прием пищи приобретают сходство с игрой: воду для купания принес Егорка (И. Токмакова «Тили-тили»); помогают одеваться бычок, сверчок, собачка, козленок, синичка (В. Бардадым «Как Галю одевали») и т. д.

С помощью художественного слова малыш каждый день может делать небольшие, но очень важные для него открытия. Стихипомогут ребенку подругомувзглянуть на мир, увидеть его разнообразиеи красоту, заметить необычное в повседневном. Интерес ребенка к режимным процессам поддерживается через открытие в них новогосодержания с помощью стихотворений. (Г. Лагздынь «Ладушки», «Умываемся».) Стихи в доступной, образной форме показывают, что правила поведения и нравственные нормы нужно соблюдать, чтобы проявить уважение к другому человеку. (Е. Благинина «Обедать», И. Токмакова «С добрым утром!»).

Если в детском саду педагог приучает каждого воспитанника к самостоятельности при одевании, раздевании, приеме пищи, во время других бытовых процессов, а дома все это за ребенка делают взрослые, то у ребенка не вырабатываются устойчивые привычки, навыки, умения, он часто оказывается беспомощным при необходимости выполнить даже самые простые действия. В связи с этим, нами были разработаны рекомендации для родителей по формированию данных навыков в период выходных дней и на время отпуска.

Анализ данной проблемы позволяет сделать вывод о том, что чаще всего дети учатся культурно-гигиеническим навыкам в процессе игр или же с помощью художественного слова. Художественное слово регулирует поведение ребенка, обеспечивает взаимосвязь нравственного сознания и нравственного поведения. Использованиехудожественного слова на основе принциповвариативности и комплексности позволяет создать положительное, эмоциональноеотношение-ребенкак гигиеническим процессам,подчеркивая их красоту и этичность, познакомить со свойствами предметов. Художественный текст помогает мотивировать оценку ребенкаи побуждаетегок активности и самостоятельности.

Художественнаялитература уточняет, обогащает, систематизирует элементарные знания, получаемые при взаимодействии ребенка с миром вещей, природы, ссоциальным окружением.

Использовать художественную литературу нужно не только при выполнении бытовых процессов, но и переносить ее в другиеситуации и виды деятельности (игра, беседа, инсценирование,изобразительная деятельность) [1,4].

Постепенно повышая требования к ребенку, необходимо проводить работу с семьей [5]. А именно, приглашать родителей в группу, показывать условия жизни их детей и приемы обучения, посещать ребенка дома, смотреть какие условия созданы для развития самостоятельности у детей, а в индивидуальных беседах рассказать, чему уже научился их ребенок и что нужно продолжать закреплять дома. Сотрудничество с родителями воспитанников является необходимым условием эффективного воспитания культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста.

Завершая, отметим, что воспитание культурно-гигиенических навыков у детей – первооснова всей дальнейшей работы и основа для развития физически крепкого ребенка. Также культурно-гигиенические навыки – это элементы самообслуживания, а это является основой для трудового воспитания.

Литература

1. Богуславская З.М., Е. О. Смирнова Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста.- М.: Просвещение, 1991.
2. Дорошенко О.В. Инновационный подход к проблеме развития связной речи старших дошкольников с нарушениями речи // Модернизация образования в современном мире: Материалы 2-ой Всероссийской научно-практической конференции 19 июня 2009г. / О.В. Дорошенко / Отв. ред. А.И. Воротникова. – Тамбов: ООО «Орион», 2009. – С. 90 – 93.
3. Дорошенко О.В., Шевырева Т.В. Современные средства обучения в словарной работе с детьми с особыми образовательными потребностями (на примере игры «Палитра») // Школьный логопед: Научно-методический журнал. – 2008. – № 5 – 6 (26 – 27), 2008. – С. 71 – 74.
4. Конина Е.Ю. Формирование культурно-гигиенических навыков у детей. Игровой комплект.- Айрис-пресс, 2007 г.
5. Хмелькова М.А.Проблема качества образовательной деятельности современных дошкольных учреждений. М., 2013. № 1. С. 132-139.

Крамаренко И.В.

Условия профессиональной деятельности организации как группового субъекта труда

Крамаренко Игорь Васильевич – аспирант. Кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХ и ГС при Президенте РФ, г. Москва. epyfis@mail.ru

Под эффективностью процесса оценки персонала организации как группового субъекта труда следует понимать социальные результаты, определяемые по показателям трудовой и творческой деятельности работников, прошедших оценку. Обязательным условием для объективного определения эффективности оценки должно быть сравнение конкретных показателей их трудовой деятельности до и после оценки, с одной стороны, и определение показателей психологического климата, с другой.

Социальная эффективность проекта оценки персонала как группового субъекта труда представляет собой результат воздействия процесса оценки персонала на результаты деятельности организации и его филиалов (изменение производительности труда, психологический климат в рабочем коллективе и т.д.). Эффективность проекта проведения оценочных мероприятий заключалась в том числе в выявлении негативных тенденций каждого отдельного сотрудника (поведенческий аспект, личностные особенности в контексте стратегии развития и саморазвития [6] совершенствования «Я» реального в профессии [1], коррекции отклонений в поведении [6], учёт характеристик индивидуальности а также стратегии развития предприятия в зависимости от существующих сложившихся межличностных отношений в коллективе и наличия ресурсного потенциала развития организации [2,3,4]. При проведении оценочных мероприятий учитывался запрос на проведение в жизнь организации стратегии обеспечения безопасности коммерческой структуры [7]. При проведении оценочных мероприятий учитывалась этапность периодизации развития субъекта профессиональной деятельности

С точки зрения использования ресурсного потенциала предприятия и оценки инновационной компетентности руководства и группового субъекта труда исследование проводилось с привлечением экономистов, а трудовой ресурс

исследован в контексте других показателей, а именно,- социальные, психофизиологические, психологические и иные показатели, не поддающиеся стоимостной оценке, рассматривались как дополнительные показатели эффективности и учитывались при принятии решения о реализации и внедрении проекта по совершенствованию процесса оценки персонала на предприятии. Такими показателями группового субъекта труда являются:

- Развитие положительного отношения к профессии и к предприятию в целом;
- Снижение тревожности и неуверенности;
- Удовлетворенность трудом;
- Развитие чувства принадлежности к коллективу и четкое понимание целей организации;
- Устойчивый психологический климат.

С персоналом предприятия и отдельно с управленческим звеном были проведены психолого-диагностические, просветительские и психолого-коррекционные мероприятия, которые дали возможность сделать объективную оценку текущего положения дел (с точки зрения индивидуального психологического подхода и с точки зрения социально-психологической исследовались и корректировались показатели группового субъекта труда.

Эффективность проекта проявилась в возможности достижения позитивных, а также избежание отрицательных изменений в организации, диагностике эффективности руководителей и компетенций персонала.

По результатам исследования определено, что лидерство – это тип управленческого взаимодействия, основанный на наиболее эффективном для данной ситуации сочетании различных источников власти и направленный на побуждение людей к достижению общих целей. Исследование было посвящено и определению компетенций персонала,- проведена экспертная оценка и самооценка лидерских компетенций работников филиала. Оценка лидерских качеств проводилась по нескольким группам компетенций. На основании проведенного анализа определились 14 работников обладающих лидерским потенциалом, из них 5 работников обладающих лидерским потенциалом в значительной степени. Для дальнейшего развития лидерского потенциала данных сотрудников было рекомендовано включить в кадровый резерв для замещения руководящих должностей. Одиннадцати работникам на основании результатов исследований не рекомендовано замещать управленческие должности, так как они не имеют достаточной степени лидерских компетенций. Для развития их лидерского потенциала было рекомендовано направить данных работников на тренинг по специальной программе. Нами была разработана программа по совершенствованию лидерского потенциала работников. Основным направлением развития и повышения лидерского потенциала для повышения эффективности деятельности группового субъекта труда является создание резерва управленческих кадров.

Выявлено в результате проведённого исследования, что система работы с молодыми специалистами, обладающими лидерским потенциалом, является важным фактором повышения эффективности деятельности предприятия как группового субъекта труда. Предложенная методика по оценке и развитию лидерскихкомпетенций работников позволит улучшить качество работы с кадровым резервом, а также деятельность всего предприятия в целом.

Результаты позволяют сделать вывод о положительном влиянии применения тренинговых программ на индивидуальное развитие и формирование стратегии достижения человека как субъекта своей жизни и профессиональной деятельности, что отражается на позитивных изменениях психологического климата и деятельности организации в контексте достижения целей.

Литература

1. Агапов В.С. Изучение профессионального Я личности в когнитивной психологии // Акмеология. 3(39). 2011
2. Анцупов А.Я., Монахова К.В. Оценка межличностных отношений в группе// Акмеология. №2(38). 2011.с. 58-70
3. Анцупов А.А. Роль стратегического управления и его состояние в России. // Акмеология. №1(41). 2012-с.94-100
4. Анцупов А.Я. Оптимизированный цикл стратегического управления. // Акмеология. №3(43). 2012. с. 37-45.
5. Гагарин А.В. Мировоззрение, культура, компетентность личности в контексте устойчивого развития природы и общества// Акмеология. №3(35). 2010.
6. Зазыкин В.Г. Особенности изучения акмеологического объекта и работы с ним. // Акмеология. №1(41). 2012 С.20-26
7. Кириченко А.В.,Кучер С.А.Психолого-акмеологические основания построения системы безопасности современной коммерческой структуры. // Акмеология. №1(41). 2012.- с.47-53

Кузьмина Е.С.

Эмоциональные проявления младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Кузьмина Екатерина Сергеевна - доцент кафедры олигофренопедагогики ФГБ ОУ ВПО. Московский педагогический государственный университет, г.Москва. elena107@mail.ru.

Интереспсихологов и педагогов к проблеме эмоционального развития в детском возрасте не ослабевает на протяжении многих лет. Своевременное и адекватное формирование эмоций – необходимая предпосылка последующего становления личности и социального развития ребенка. Вопросами развития эмоций занимались многие исследователи, рассмотрение разнообразных концепций в этой области остается актуальным в настоящее время.

Эмоциональное развитие в детском возрасте происходит постепенно. С момента рождения ребенок испытывает некоторые эмоциональные реакции, выражаемые плачем. На протяжении первого года жизни появляются страх, положительное возбуждение, отвращение, гнев, удовольствие, влечение к взрослым детям, радость. В дошкольном возрасте при овладении разными видами деятельности постепенно формируются новые эмоции: интеллектуальные, нравственные, социальные и некоторые другие. В школьном возрасте ребенок овладевает новыми формами эмоционального реагирования – подавление непосредственных эмоциональных переживаний, происходит дальнейшее социальное преобразование эмоциональной сферы.

У детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) эмоции с рождения характеризуются своеобразием: нарушена активность во взаимодействии с окружающими, отличается быстрое пресыщение самыми разными переживаниями; стремление к уходу от контактов и произвольных форм поведения, страхи, социальная наивность, неспособность к адекватному реагированию на воздействия социальной среды. Эмоции этих детей развиваются, но с определенными специфическими особенностями: преобладание аффективных реакций, высокий уровень тревожности, неадекватность эмоций, неустойчивость эмоционального фона настроения и др.

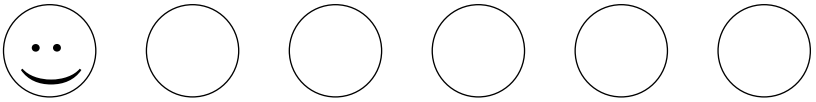
Настоящее исследование было посвящено изучению эмоциональных проявлений у детей с РАС младшего школьного возраста.

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Центр диагностики и консультирования «Южный»» г. Москвы в течение 3 месяцев с детьми младшего школьного возраста 8-9 лет. Все дети согласно заключению ПМПК имели расстройства аутистического спектра. В исследовании приняли участие 6 человек, обучающихся в общеобразовательных школах.

Для изучения особенностей эмоций младших школьников с РАС были использованы следующие задания:

1. Диагностическое задание №1: распознавание различных эмоциональных состояний при демонстрации эмоциональных модальностей.Обследуемым предъявлялся бланк с изображением человеческих лиц, выражающих разные эмоции,и просили назвать и изобразить их, вспомнить ситуации, при которых они испытывают подобные чувства. Оценивалась способность самостоятельно назвать и изобразить эмоциональные состояния людей.

2. Диагностическое задание №2: выявление различных эмоциональных состояний людей с помощью пиктограмм. Обследуемым предлагалось графически изобразить (нарисовать) в каждом из пяти кружков предложенную эмоцию, при этом в первом кружке предъявлялся образец выполнения задания:



радость огорчение страх грусть злость обида

3. Диагностическое задание №3: предъявление проблемных ситуаций с целью изучения адекватности эмоциональных реакций. Примером ситуации является следующая:

– «Впереди Миши неторопливо шел полный мужчина. Вдруг Миша увидел, что у него из кармана выпал кошелек. Миша подошел, поднял кошелек и …….».

После предъявления каждой ситуации задавались вопросы:

- Как ты думаешь, что сделает мальчик?
- Как надо поступить в этом случае?
- А как бы поступил ты сам?

Выявлялись варианты реакции используемых в заданных ситуациях, способность к интеллектуальной регуляции поведения, представления и знания о нормах поведения, об эмоциональном отношении к этим нормам, готовность к соблюдению установленных правил поведения, способность контролировать эмоциональные реакции.

4. Диагностическое задание №4: предъявление сюжетных картин и изображений нелепиц и несоответствий. Предъявлялось пять картин разного содержания. Давалась поэтапная инструкция: «Внимательно рассмотри картину. Все

ли нарисовано правильно? Что не так? Почему?». При оценке результатов учитывались эмоциональные реакции на содержание и количество картин с установленными несоответствиями.

Неадекватность эмоциональных реакций и правильная оценка трех картин– 1 балл. Недостаточная адекватность эмоциональных реакций и правильная оценка трех картин – 2 балла.Недостаточная адекватность эмоциональных реакций и правильная оценка четырех картин – 3 балла. Адекватность эмоциональных реакций и правильная оценка четырех картин – 4 балла.

Анализ полученных результатов позволил сделать некоторые выводы об особенностях эмоциональной сферы детей, принявшихучастие в исследовании. При выполнении Задания №1 было выявлено, что пяти детям из шести понятны состояния радости, злости и обиды, хотя их смысл разъяснялся только в конкретных ситуациях. Распознавание и называние состояний страха, вины, удивления, печали, интереса, счастья пяти детям из шести оказалось недоступным. Отмечалось уподобление некоторых эмоциональных состояний: четверо детей из шести состояние счастья относили к радости, шесть детей грусть отнесли к печали. Ответы пятерых детей показали: смысл понятий гордость, удивление, вина понимаются частично. Детям оказались понятны лишь те эмоциональные состояния, скоторыми они часто сталкиваются в повседневной жизни.

Результаты диагностического задания №2 показали, что 70% детей смогли схематически изобразить состояния радости, злости и обиды. С ними дети чаще встречаются в жизни. Остальные эмоциональные состояния или не изображались, или заменялись на близкие.

При выполнении диагностического задания №3 три человека из шести сумели правильно понять и объяснить три ситуации из пяти предложенных, два человека из шести – две ситуации и один человек – одну ситуацию. Ни один обследуемый не смог разобрать и объяснить четыре из пяти предложенных проблемных ситуаций. Это свидетельствует о неточности отдельных представлений и знаний детей о моральных нормах и правилах, о неадекватности эмоциональных реакций на конкретные обстоятельства и жизненные ситуации.

При выполнении задания №4 большинство детей оказались неспособными правильно воспринимать и адекватно реагировать на комичность и нелепость изображений. Многие обследуемые не имеют конкретных представлений понятия «смешно», «смешной». Они обнаружили замедленную реакцию на содержание картин, заметили не все несоответствия. Наблюдалась и неадекватная эмоциональная реакция на предъявленные изображения(неадекватный смех или улыбка при рассматривании картин). Из шести детей 1 балл получили двое детей, 2 балла получили два ребенка, 3 балла – два ребенка, 4 балла не получил ни один из участников исследования.

В целом, у детей, принявших участие в исследовании, были выявлены некоторые особенности эмоциональной сферы.

У детей с расстройствами аутистического спектра выявились значительные

трудности при распознавании и правильном обозначении промежуточных оттенков эмоциональных состояний людей. Дети младшего школьного возраста, принявшие участие в исследовании, ориентируются в распознавании основных эмоций: веселье, грусть, злоба.

На протяжении выполнения различных заданий у всех детей наблюдалась переходы настроения.

Анализ выполнения диагностических заданий №3-№4 позволил выявить неадекватность эмоциональных реакций детей при понимании и объяснении проблемных ситуаций, сюжетных картин, в том числе с изображением нелепиц и несоответствий.

Таким образом, наше небольшое исследование показало, что у младших школьников с РАС были выявлены: слабая дифференцированность эмоций,неустойчивость эмоционального фона настроения и неадекватность эмоциональных реакцийв процессе диагностического обследования.

Результаты проведенного исследования выявили необходимость проведения систематической психокоррекционной работы по развитию эмоциональной сферы детей с расстройствами аутистического спектра.

Литература

1. Дорошенко О.В., Шевырева Т.В. Современные средства обучения в словарной работе с детьми с особыми образовательными потребностями (на примере игры «Палитра»)// Школьный логопед: Научно-практический журнал. - №5-6 (26-27), М., 2008 – с.71-74.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.
3. Нуриева Л.Г.Развитие речи у аутичных детей. – М.: Терефинф, 2003.
4. Ремшмидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение. – М.: Медицина, 2003.
5. Танцюра С.Ю. Этапы логопедической работы с детьми с ранним детским аутизмом. Журнал «Логопед». М., - №9 – 2013 – с.102-107.

Кулешова Л.Н.

Этапы становления отечественной психологии воспитания

Кулешова Людмила Николаевна - доктор психологических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования РосНОУ (Российский новый университет), г.Москва. Kuleshova.48@mail.ru.

В истории развития идейпсихологии воспитанияявозможновыделениеэтапов, связанных с возникновением антропологического подхода и постановкой проблемы субъекта воспитания в концепциях личности, ее развития и формирования.

Для первого периода (60-70-е годы XIX века) наиболее существенным явилось создание русским педагогом К.Д. Ушинским концепции, впервые в истории научной мысли представившей систему психологических знаний о воспитании[3]. Основную направленность педагогической антропологии определила идеяпознания внутреннего мира человека как предмета воспитания в целостности и неделимости его телесной и духовной природы. Воспитывающий характер обучения рассматривался как его важнейшая характеристика. Руководящими принципами воспитания провозглашались: гуманизм, демократизм, связанные с уважением личности ребенка, бережным отношением к нему, признанием прав детей «наравне со взрослыми». Идеи К.Д. Ушинскогополучили развитие в трудах Н.И. Пирогова, Н.Х. Весселя, П.Д. Юркевича, В.И. Водовозова, П.К. Янковского и др.

Особенности российского менталитета проявлялись во внимании к уникальным духовным феноменам соборности, общинности, в стремлении к служению идеалу духовно-нравственного совершенствования, в ориентации на христианский образ жизни[5]. Основное противоречие заключалось в том, что с одной стороны, были провозглашены воззрениято человеке как предмете воспитания, о приоритете психологических знаний в ряду антропологических наук, а с другой – в образовательной практикеразвивалисьпринципы авторитарной педагогики.

Во втором периоде (80-е годы XIX – 10-е годы XX в.в.) идеи педагогической антропологии получили развитие в трудах П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, В.М. Бехтерева, И.А. Сикорского и других отечественных ученых. Обсуждались проблемы воспитывающего обучения, взаимосвязей воспитания (обучения) и психического развития, влияния среды и наследственности на развитие лич-

ности, однако для их обоснованного решения еще не было накоплено достаточно научных данных. В связи с противопоставлением биологических и социальных факторов к концу данного периода наметилась тенденция к отходу от антропологического принципа (В.А. Якунин).

Становление направления, базирующегося на экспериментальном методе исследования психических явлений, знаменовавшее принципиально новый этап в истории отечественной психологии, способствовало осмыслению задач воспитания на новом уровне[8]. Это обусловило постановку вопроса о том, на какой методологической основе должна осуществляться разработка психологических основ воспитания: на основе экспериментальной психологии или философского обоснования его идеалов и задач. Гармоническое развитие личности рассматривалось как идеальная модель, как социально-ожидаемый результат воспитания. Специфика разработки проблем воспитания определялась логико-научными преобразованиями в психологии, связанными с определением предмета психологии, обоснованием методов, принципов и приемов психологического исследовании[4,6].

Третий период (20-е – 80-е годы XX в.) характеризовался изменением аксиологических приоритетов воспитанияс соответствии с идеологическими нормами общества. В истории психологии воспитания (с конца 30-х годов XX в.) проявлялись противоречия, обусловленные, с одной стороны, наличием крупнейших концепций, обогативших мировую психологическую мысль, а с другой – запретом педологии, приоритетами классового подхода в трактовке общечеловеческих ценностей. Поиски новых путей воспитания, определенный плюрализм в выдвижении гипотез и задач, в интерпретации фактов, способствовали разработке концепций, в которых находили отражение не только педагогические, но и психологические реалии[7]. Распространение воззрений об изучении детской психики, о научной организации воспитания и обучения, отражалось на оценках существующей образовательной практики, в связи с чем система образования, основанная на подавлении ребенка, утрачивала авторитет.

В развитии психологии воспитания выделялся подход, связанный со становлением культурно-исторической парадигмы, с переосмыслением проблемы движущих сил психического развития человека, с отношением к развитию ребенка как процессу, обусловленному общественно-историческими законами (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович и др.). В 20-х – начале 30-х годов широко обсуждались фундаментальные проблемы возникновения и развития высших психических процессов, соотношения обучения и развития, движущих сил и механизмов развития.

Другой подход был связан с «возвращением» к идеям педагогической антропологии (П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и др.). С.Л. Рубинштейн обосновал тезис о «совокупности внутренних условий», определяющих эффект внешнего воздействия. Идеи целостности получили развитие в восприятии человека как саморегулируемой и самоорганизующейся системы с вертикаль-

ными» и «горизонтальными» связями (Б.Г. Ананьев). Основными составляющими психологии воспитания выступали положения о познании внутреннего мира человека в целостности и неделимости его телесной и духовной природы (идея целостности); о человеке как объекте и субъекте воспитания (идея активности); о взаимосвязи воспитания (обучения) и психического развития (идея воспитывающего обучения); о взаимодействии воспитателя и воспитанников (идея гуманизации).

В рассматриваемый период проявлялось противоречие между развиваемыми идеями психологии воспитания и реализаций их в образовательной практике, в которой утверждался авторитарный педагогический центризм, тенденция к восприятию ученика как объекта воспитательных воздействий, и деперсонифицированному характеру обучения. Между идеями о гармоничном развитии личности как главной цели воспитания, о познании индивидуальных и возрастных особенностей детей, развиваемыми передовыми просветителями России, и образовательной практикой рассматриваемого периода нет достаточного соответствия, что обусловлено влиянием многих факторов (уровнем развития педагогической психологии, слабой операционализацией ее идей, содержанием и организацией образовательной практики и др.).

На современном этапе обозначилась необходимость в разработке психологической стратегии воспитания, связанной с системным, целостным видением образовательного процесса, а также с отношением к ребенку не только как объекту, но и субъекту воспитания[1,9]. Данные подходы соответствует основной задаче психологии рубежа XX - XXI веков - построению «психологии с человеческим лицом», представленному в исследованиях отечественных (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, С.Л. Братченко, Г.М. Бреслав, Ф.Е. Василюк, Е.Н. Головаха, С.Д. Дерябо, А.А. Кроник, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, и др.) и зарубежных психологов (A.H. Maslow, T. Greening, D. Anzien, A. Georgi, C.F. Graumann, M. Buber, A. Yasarusи др.) Эта задача отвечает устремлениям современной («гуманистической», «нравственной», «христианской») психологии воспитания. Однако в педагогике и психологии до сих пор не разработан общеконцептуальный подход к воспитанию как непрерывному процессу, не решена задача моделирования общей стратегии воспитания.

Обращение к наследию отечественных педагогов-мыслителей способно вызвать к жизни новые теоретические ориентации в русле психологии воспитания, связанной с направлениями современной гуманистической психологии, предметом изучения которой является «целостный человек в его высших проявлениях». Возвращение к трудам отечественных ученых, считавших необходимым «психологизировать педагогику», сохраняет свою актуальность в связи с поисками путей личностно-ориентированного образования, связанного с динамикой представлений от образа «человека-винтика» к образу «человека-фактора» и от него к образу «человека-личности». Переосмысление истории психологии воспитания, новое прочтение и оценка вкладов отечественных ученых, «вписыва-

ние» их в современный историко-социальный и научный контекст, способны обогатить психологическую науку, обрести новый теоретический потенциал.

Литература

1. Агапов В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований// Акмеология. №3(43). 2012.С.26-31.
2. Агапов В.С. Системное изучение Я-концепции субъекта в российской психологии// Акмеология.№1.2013.С. 27-30.
3. Кулешова Л.Н., Саванович В.В.Человек как субъект воспитания в истории психологии. Монография.-М.:МГОУ, 2009.
4. Кулешова Л.Н. Особенности развития идеи субъекта в отечественной психологии // Психология обучения. №4. 2012.С. 30-34.
5. Кулешова Л.Н Особенности истории отечественной психологии воспитания // Психология обучения. №4. 2012.С. 73-77.
6. Кулешова Л.Н.История отечественной психологии воспитания// Развитие концепции Я и самости субъекта познания, общения и деятельности. СПб.. 2013 С. 110-115.
7. Кулешова Л. Н.Основные этапы российской психологии воспитания// Человеческий капитал. №(57)2013.С.38-44.
8. Кулешова Л.Н.История отечественной психологии воспитания// Развитие концепции Я и самости субъекта познания, общения и деятельности.СПб.. 2013 С. 110-115.
9. Мишина М.М. Становление личностной рефлексии будущих специалистов: Монография. В.С. Агапов, М.М. Мишина, Е.И. Мишина. – М.: МГОУ, 2012.

Курочкина Н.И.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ИХ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Курочкина Надежда Игоревна – воспитатель. ГБУ «Центр содействия семейному воспитанию «Берег надежды»», г. Москва. kurochkina29@mail.ru.

Работаю воспитателем в детском доме уже 16 лет, потому что люблю детей, хочу помогать становиться им взрослыми, выходить в самостоятельную жизнь, заменять им маму, которой нет у детей; радоваться их достижениям в жизни, быть с ними и когда они маленькие, и когда они, подростки, становятся юношами, переживать с ними их первую влюбленность и учить, как выстраивать дальше свои отношения; провожать на службу в армию, видеть, как они дают клятву верно служить своей Родине. Но главной своей задачей я считаю следующее: воспитывать своих детей так, чтобы захотел учиться каждый; вместе с ними идти вперед и не останавливаться на достигнутом!

Профессия воспитателя детей-сирот требует особого призвания. Этой профессией сложно овладеть целиком, поскольку на протяжении всей жизни приходится многому учиться, и этот процесс не прекращается никогда. Мы учимся быть добрыми и сострадательными, несмотря ни на что; учимся, приобретая накопленные другими поколениями знания; учимся в процессе воспитания каждого из ребят, потому что они такие разные! П. Капица утверждал, что для достижения определенных высот в жизни человеку необходим один процент таланта, остальные 99% - упорства, трудолюбия и самообразования. Педагог, воспитатель вынужден быть неординарным человеком. Учить и воспитывать других он должен начинать с себя.

Последние три года мы в детском доме проводим исследование путей решения проблемы социальной и трудовой адаптации сирот, достигших совершеннолетия, которая обусловлена их личностной незрелостью. Дети-сироты отстают от своих сверстников по основным показателям интеллектуального, эмоционального и социального развития, поэтому эти дети должны быть по-особому подготовлены к самостоятельной жизни, из-за отсутствия родителей им необходимо самим научиться строить свою жизнь, уметь добиваться поставленных целей, быть хозяевами своей жизни.

Цель моего проекта – формирование уважения к труду и трудящемуся человеку, навыков адаптации воспитанников к самостоятельной жизни, умения ставить цели, находить достойные пути для их достижения и претворять мечты в жизнь. Для этого необходимо воспитывать у ребят трудолюбие, чувство долга и ответственности; побуждать к осознанному выбору будущей профессии и получению первоначальной профессиональной подготовки.

А.С. Макаренко считал труд существенным элементом выработки у воспитанников жизненной сноровки, укрепления характера и гражданских чувств. *«Мы хорошо знаем, – писал он, – что от природы все люди обладают приблизительно одинаковыми трудовыми данными, но в жизни одни умеют работать лучше, другие – хуже, одни способны только к самому простому труду, другие – к труду более сложному и, следовательно, более ценному. Эти различные трудовые качества не даются человеку от природы, они воспитываются в нём в течение его жизни, и в особенности – в молодости».*

Поскольку трудовое воспитание осуществляется в процессе включения воспитанников в соответствующую их возрасту трудовую деятельность, возникает вопрос: в какие виды труда необходимо вовлекать детей?

Не вызывает сомнения, что обучение в школе и труд по самообслуживанию – это основные виды трудовой деятельности воспитанников, они должны быть организованы так, чтобы каждое дело выполнялось осознанно, мотивированно, с самооценкой результата и, по возможности, с развитием творческого потенциала ребенка; чтобы соблюдался баланс между внешним и самоконтролем воспитанника.

Следующим важным видом трудовой деятельности воспитанников является общественно полезная работа по благоустройству территории детского дома, по уборке мусора на прогулочных площадках, по обработке приусадебного участка, проведение субботников на территории и в лесопарковых зонах района и т.д. К этой работе привлекаются все воспитанники. Они не только приобретают трудовые умения и навыки, но и учатся хозяйствовать, проявлять предприимчивость. Понятно, что многое здесь зависит от инициативы, активности и заботы педагогического коллектива, от его желания сделать труд действительным средством обучения и воспитания. При организации такого труда нужно чётко определять те задачи, которые должны решать учащиеся, а также разъяснять его общественное и нравственное значение. Всё это должно делаться кратко и тактично, без пафосных призывов и излишнего морализирования. Осмысление важности труда способствует возбуждению у воспитанников хорошо выполнять трудовое задание, создает психологическую установку на преодоление трудностей, рождает чувство ответственности и долга.

Очень важно, чтобы любая трудовая деятельность приняла интересную для ребят форму. Например, в детском доме ежегодно проводится «День бизнеса», когда педагоги организовывают одновременно по всему детскому дому мытьё полов, стен, генеральную уборку в группах. Кроме того, воспитанники

могут организовать собственное «дело», например, делать желающим прически, показывать фокусы, угощать блюдами собственного приготовления и пр. Всё это проводится в виде игры-соревнования, дети делятся на команды и зарабатывают баллы, выдаваемые в виде «местной валюты». Организуется маленький «магазин» с настоящими продуктами, кондитерскими изделиями, игрушками, которые дети могут приобрести на заработанные «деньги». Многое здесь дает использование методики коллективных творческих дел воспитанников, привлечение их самих к поиску объектов труда и придание ему привлекательных форм организации.

Вовлекая воспитанников в трудовую деятельность и побуждая в них интерес к разным видам труда, педагоги и воспитатели применяют разные методы, но нельзя забывать, что каждый ребёнок индивидуален, если с одним воспитанником тот или иной метод работает, то с другим – нет. Поэтому с воспитанниками проводится анкетирование, тестирование, наблюдение. Анализ результатов подсказывает воспитателю, как и с каким воспитанником надо работать, какой метод применить.

В ходе практической реализации проекта был разработан и проведен цикл воспитательских часов по темам «Моя будущая профессия», «Кем я себя вижу в будущей жизни», «Я и моя семья», «Классификация профессий» и многие другие. Много проводилось профориентационных экскурсий (на производство, в банк, на киностудию и пр.) и мастер-классов (повар, визажист, стилист, фотохудожник и пр.), воспитанники посещали профессиональные колледжи в «День открытых дверей», были организованы информационные встречи со специалистами разных профессий.

Учитывая, что моя группа воспитанников состоит из подростков и юношей 13-18 лет, в ходе реализации проекта большое внимание было уделено такому виду трудовой деятельности, как служба в армии. Не секрет, что многие современные молодые люди не считают для себя важным и необходимым отдавать воинский долг своей стране. Мы провели анкетирование, в котором наши воспитанники выразили свое отношение к военной службе, оценили свою моральную и физическую готовность к службе в армии и т.д.

Результат анкетирования приведен в таблице 1.

Вопрос	**Варианты ответов**	**% ответивших**	
		Группа 3 (n =)	**Группа 6 (n =)**
1. Отношение к военной службе	а) позитивное	75	56
	б) нейтральное	12,5	22
	в) негативное	12,5	22

Вопрос	Варианты ответов	% ответивших	
		Группа 3 (n =)	Группа 6 (n =)
2. Специально готовятся к военной службе	Занимаются физической подготовкой	75	44
	Посещают занятия по ОБЖ, НВП	75	22
	Любят смотреть кино и видеофильмы с военной тематикой	62,5	44
	Нравится читать военно-мемуарную литературу	12,5	0
	Занимаются в военно-патриотическом клубе «Высота»	50	22
3. Считают себя физически готовыми к военной службе		75	56
4. Готовы морально к прохождению военной службы		75	56
5. Готовы к беспрекословному выполнению требований Дисциплинарного устава	Да	37,5	22
	Нет	12,5	34
	Не знают	50	44
6. Основными трудностями военной службы считают	а) твердую военную дисциплину и армейский распорядок	62,5	78
	б) большие физические нагрузки	12,5	11
	в) большие нервно-эмоциональные нагрузки	50	0
	г) оторванность от привычной обстановки и близких людей	50	22
	д) неуставные отношения	12,5	22

Затем мы опросили воспитателей по той же анкете и выяснили, что их ответы совпадают с ответами детей немного более, чем в половине случаев. Результаты анкетирования, их анализ и сравнение по группам дали основание для разработки и проведения цикла занятий на тему «Военная служба – почетный труд на благо Родины» с презентациями, демонстрацией видеофильмов и приглашением действующих офицеров Российской Армии.

Таким образом, в ходе реализации проекта «Трудовое воспитание подростков как основа подготовки их к самостоятельной жизни и будущей профессии», была проведена большая работа, которая определенно дала положительный результат.

Литература

1. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей / А.С. Макаренко Педагогические сочинения в 8 томах – т. 4., 1979.
2. Соловейчик С.Л. (Антология гуманной педагогики) – М.: Издательский Дом Ш.А. Амонашвили, 2007.

Курская Е.А.

Психологические особенности мотивационной сферы сотрудников

Курская Екатерина Андреевна - студентка магистратуры, кафедра практической психологии. Российский новый университет, г.Москва. katrinwayward@yandex.ru.

Изучение мотивационной сферы личности в процессе трудовой деятельности всегда находилось в центре исследований в психологии труда и инженерной психологии. В трудовой деятельности мотивация выступает как главный фактор, который определяет направленный характер человека, раскрывая его потенциальные возможности, выявляет потребность в том, или ином виде деятельности[1]. Мотивация предопределяет выбор профессиональной деятельности, отражая реальные возможности личности, выступает как активный стимул ее развития [4], [6].

Проведенный анализ показывает, что проблема мотивов и мотивация исследуется достаточно активно как в зарубежной, так и в отечественной психологической науке. Существует множество противоположных точек зрения на происхождение и природу развития мотивов в рамках концепций различных ученых. Ведущая роль мотивации в достижении целей деятельности указана в концептуальных положениях многих выдающихся отечественных (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. Г. Асеев, Е. П. Ильин, В. К. Вилюнас, М. Ш. Магомед-Эминов, В. И. Ковалев, П. М. Якобсон), и зарубежных (Х. Хекхаузен, А. Маслоу, Д. МакКлелланд, Дж. Аткинсон) авторов.

Мотив – это психический образ желанного, потребного для личности предмета, то есть опредмеченная потребность. Мотив представляет собой непосредственно воспринимаемый, представляемый человеком предмет, который удовлетворяет имеющуюся у него актуальную потребность. Мотив побуждает личность к деятельности, посредством которой она овладевает предметом своей потребности. Мотивы обладают побуждающей и регулирующей функцией [8]

Мотивы, в частности трудовой деятельности, образуются на основе потребностей [9]. Потребность – это нужда в чем-либо, неудовлетворение которой приводит к гибели человека как биологического существа или фрустрации личности. В головном мозге человека любая потребность представлена в виде психического образа той или иной нужды. Вышеуказанный образ порождается в ситуациях,

когда человек испытывает дефицит в чем-либо [10]. Это может быть нехватка личности в воде, пище, жилье, предметах одежды, партнерах по взаимодействию и многом другом. Мотивы трудовой деятельности личности в организации основаны на следующих потребностях:

- *Вещественные потребности.* В данную категорию входят различные потребности личности в необходимой пище, воде, предметах одежды, жилье и тому подобное;
- *Социально-психологические потребности.* Эти потребности личности в партнерах по взаимодействию и общению, желанному статусу в организации, позитивных межличностных отношениях и так далее;
- *Потребности в благоприятных условиях труда.* Это потребности личности в безопасной трудовой деятельности, в привлекательном графике работы и так далее;
- *Функциональные потребности.* В данную группу входят потребности, непосредственно, в самой потребной трудовой деятельности, осуществляемой в организации;
- *Психологические (духовные) потребности.* Это потребности личности в профессиональной компетентности, в развитии и реализации своих знаний и так далее [2].

Трудовая деятельность каждой конкретной личности, протекающая в производственной организации в системе социального взаимодействия, полимотивирована, то есть указанная деятельность побуждается не одним, а несколькими мотивами, их совокупностью [2]. Так как психика личности субъективна, каждый человек, под психологическим воздействием социального окружения и личных потребностей и предпочтений, сам выбирает то, что именно станет предметом его потребности, мотивом его трудовой деятельности. Значительную роль в образовании и развитии мотивов трудовой деятельности личности играют такие методы психологического воздействия, как аттракция, подражание, внушение, убеждение, манипуляция и другие [10]. Личность избирает предметом желаний, мотив, в зависимости от того насколько у нее развиты собственные представления об окружающей действительности, также на выбор указанного предмета влияют субъективные индивидуальные предпочтения и степень податливости влиянию партнерам по взаимодействию и общению [4].

Трудовая деятельность сотрудников в организации побуждается разнообразными, по своему предметному содержанию, мотивами:

- Вещественные по своему предметному содержанию мотивы. Данные мотивы основаны на потребности в вещественных предметах. Ими могут служить психические образы потребных, желанных предметов пищи, напитков, одежды, привлекательного жилья и другие вещи
- Социально-психологические по своему предметному содержанию мотивы. Указанные мотивы основаны на потребности в принадлежности к определенной организации, занятии определенного значимого места в данной

организации. Это потребности существуют в форме означенных психических образов потребных партнеров по взаимодействию и общению; образов желанного статуса, занимаемого в организации; психического образа сложившихся в организации позитивных традиций, благоприятной атмосферы в трудовом коллективе и многого другого

- Мотивы, основанные на потребности в благоприятных условиях труда. Существуют в форме психических образов привлекательного рабочего места, гибкого графика работы, комнат для отдыха и так далее
- Функциональные по своему предметному содержанию мотивы. Основаны на потребности, непосредственно, в самой профессионально-трудовой деятельности, осуществляемой личностью в организации. К функциональным мотивам относятся психические образы потребной, желанной трудовой деятельности, которую индивид осуществляет, в организации
- Психологические (духовные) по своему предметному содержанию мотивы. Указанные мотивы основаны на потребности в личностно-профессиональном развитии, которыми личность овладевает в рамках конкретной организации. В данную категорию входят образы потребных знаний, профессиональных способностей, навыков.

Оценивая состояние данной проблемы, мы можем констатировать, что компетентный, грамотный в социально-психологическом плане руководитель может создавать благоприятные условия для активизации и осуществления мотивов сотрудников в организации. Задачи по активизации мотивов сотрудников руководитель решает разными способами, в зависимости от особенностей мотивов сотрудников, от предметного содержания мотивов.

Литература

1. Агапов В.С. Профессиональное Я кадров управления: содержание и пути развития. Москва, 2005.
2. Азарнов Н.Н.Социальное взаимодействие и развитие высших психических функций человека. Вестник Российского нового университета. 2011. № 1. С. 51-59.
3. Азарнов Н.Н. Взаимопонимание личностей в деятельности. Вестник Российского нового университета. 2013. № 1. С. 15-22.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта задач в Сб.: Психология мышления – М., «Прогресс», 1965 г.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – Изд-во Моск. ун-та, 1984.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000
7. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. – М., Логос- 2003.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975.
9. Шахова, В.А., Шапиро С.А. Мотивация трудовой деятельности. – М.: Альфа-Пресс, 2006
10. Кубрякова В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1997

Лагода Е.Ю.

Проблема диагностики символов архетипов личности и их проработка в процессе психологического консультирования

Лагода Елена Юрьевна - магистр психологии. Тульский институт экономики и информатики, г.Тула. grizaika@mail.ru.

В настоящее время понятие «архетип» используется достаточно часто в различных науках, таких как психология, философия, литература и других. Современные исследования помогли расширить и дать более полное представление об архетипе.По их данным архетип как структурная врожденная основа личности, проявляется в различные моменты жизни человека. Тем самым определяет поведение человека в тех или иных ситуациях. Архетипы,существующие в коллективном бессознательном, людьми не осознаются.Психологическая работа с архетипами и выведение их в поле осознания ведет к высвобождению накопленной энергии. Развитие современного обществапроисходит довольно стремительно, заставляя человека соответствовать ему и подчиняться его законам. При этом, современное общество находится в таком периоде, которому свойственны утрата традиций, ценностей и норм общества, личная активность в осмыслении или осознанный отказ от поисков смысла в происходящем, экзистенциальный диалог, формирование новых форм цивилизации [1]

Все это приводит к огромной нагрузке на эмоциональную сферу личности. Жизнь человека превращается в череду переживаний за себя и своих близких, работу, финансы и страну в целом.При постоянном пребывании в стрессе или состояний близких к нему,у человека повышается уровень тревожности,могут проявляться соматические заболевания, упадок сил, снижение общей активности. Основной причиной обращения человека за консультативной помощью к психологу, является неспособность самостоятельно справиться с возникающими проблемами в эмоциональной сфере. Здесь основная задача психолога увидеть первопричинупроблем человека. На наш взгляд именно работа с архетипами приведет к эффективному результату. Еще одной из задач является применение адекватныхметодов выявления архетипов. Так как научных исследований подтверждающих достоверность методов песочной терапии и сказкотерапии в изучении архетипов не проводилось. Только лишь высокие

показатели эффективности перечисленных методов в работах практических психологов, не подкрепленных научно.

Таким образом, основными теоретическими задачами исследования являются символы архетипов, проявляющиеся в условиях современного развития общества и их влияние на эмоциональное поведение (эмоциональную сферу личности), анализсуществования основных архетипов в структуре личности, разработка возможных способов осознания действующих архетипов.

К.Г. Юнг автор одного из основных направлений в изучении психики человека – аналитической психологии, говорил о том, что в содержание бессознательного помимо подавленных сексуальных и агрессивных побуждений входит еще множество составляющих. В его теории личности, человека мотивируют те внутренниесилы и образы, которые своими корнями уходят вглубь истории эволюции. Врожденное бессознательное содержит в себе духовный материал, благодаря которому мы можем объяснить стремление человека к творческому самовыражению и физическому совершенству [2].

Исходя из теории К.Г. Юнга, мы знаем, что душа человека состоит из трех субстанций, взаимодействующих между собой: эго, личного бессознательного и коллективного бессознательного. Огромную заслугу и вклад в развитие психологии К.Г. Юнг внес, когда открыл существование более глубокого слоя в структуре личности - коллективное бессознательное. Коллективное бессознательное - огромный тайник латентных следов памяти предков человечества. В нем можно рассмотретьмысли и чувства, общие для всех человеческих существ и народов являющиеся нашим общим эмоциональнымпрошлым. Как говорил сам К.Г. Юнг, «в коллективном бессознательном содержится все духовное наследие человеческой эволюции, возродившееся в структуре мозга каждого индивидуума» [3]. Таким образом, содержание коллективного бессознательного складывается благодаря наследственности и одинаково для всего человечества.

Содержанием коллективного бессознательного являются архетипы - мощные первичные психические образы. Греческое слово «архетип» в переводе на русский язык означает первообраз.Под архетипами К.Г. Юнг понимал элементы коллективного бессознательного, обозначающие суть, форму и способ связи наследуемыхбессознательных первичных человеческих первообразов и структур психики, обеспечивающих основу поведения, структурирование личности, понимание мира, внутреннее единство, взаимосвязь и взаимопонимание людей. Архетип является универсальным мифологическим сюжетом или символом, присутствующимв большинстве культур, который может по-разному интерпретироватьсяв любых обстоятельствах, не теряя при этомсвоего основного звучания. Коллективное бессознательное содержит неограниченное количество архетипов. Однако особого рассмотренияв теории получили такие архетипы как самость, персона, тень, анима и анимус. Наша личность использует данные ей архетипы в приспособлении к окружающей действительности, в самопознании,в изучении и понимании человеческой природы.

Таблица 1.

Примеры архетипов, описанных К.Г. Юнгом

Архетип	**Определение**	**Символы**
Анима	Бессознательная женская сторона личности мужчины	Женщина, Дева Мария, Мона Лиза
Анимус	Бессознательная мужская сторона личности женщины	Мужчина, Иисус Христос, Дон Жуан
Персона	Социальная роль человека, проистекающая из общественных ожиданий и обучения в раннем возрасте	Маска
Тень	Бессознательная противоположность того, что индивид настойчиво утверждает в сознании	Сатана, Гитлер, Хусейн
Самость	Воплощение целостности и гармонии, регулирующий центр личности	Мандала
Мудрец	Персонификация жизненной мудрости и зрелости	Пророк
Бог	Конечная реализация психической реальности, спроецированной на внешний мир	Солнечное око

Проблема диагностики архетипов личности, стоит достаточно остро, на данный момент нет в психологической науке диагностического материала, который точно бы выявил действующий архетип у человека. Однако из проведенного анализа литературы по данной тематике, можно предположить, что влияние архетипов на личность вероятнее всегоможно увидеть на примере исследования эмоциональной сферы и её составляющих. Практические работы многих исследований показывают, что наиболее эффективными методами работы с архетипами и способами их выявления являются песочная терапия и сказкотерапия. Так как именно с их помощью исследователю открывается доступ к бессознательному человека, и становятся явными символы, в которых проявляет себя архетип. На формирующемэтапе исследования были получены статистические данные о преобладанииубольшинства испытуемых архетипов персоны и тени. А проективные карты«Мастер сказок» Евстигнеевой-Зинкевич, взятые нами для диагностики архетипов на основе сказочных сюжетов, показали, что большинство испытуемых выбрали карты, относящиеся к таким архетипам как «тело боли», «сезонность», «авгиевы конюшни» и «дорога». Каждый из этих архетипов были выделены автором на основе сюжетов известных сказок, тем самым данный

способ позволяет пройти сквозь механизмы психологических защит к бессознательному черезсимволы архетипов находящихся в коллективном бессознательном каждого человека.Выявление и осознание доминирующего архетипа по нашему мнению ведет к высвобождению накопившейся энергии и как следствие облегчению и снижению эмоциональной напряженности человека. На этапе проведения коррекционной работы нам предстоит подтвердить гипотезу овозможности снижения эмоционально-напряженного состояния путем проработки доминирующего архетипа методом песочной терапии.

Тем самым, ценностью данного исследования является, разработка метода диагностики символов архетипов и возможность проработки их в рамках психологического консультирования.

Литература

1. http://www.dissercat.com/content/psikhosemantika-obobshchennykh-kategorii-v-mezhsubektnom-vzaimodeistvii?_openstat=cmVmZXJ1bi5jb207bm9kZTthZDE7#ixzz2n6gbIYKX
2. Кембриджское руководство по аналитической психологии. Под ред. Полли Янг-Айзендрат и Теренса Даусона. – М., 2000
3. К.Г. Юнг. Аналитическая психология. Прошлое и настоящее. «Мартис», – М., 1995

Лебедева С.А.

Понятие самоотношения в системе понятий «Я-концепция», «самосознание», «самооценка»: анализ существующих подходов и определение в современной психологии

Лебедева Светлана Андреевна - студентка 4 курса факультета психологии, кафедры специальной психологии. ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г.Тула. Ls.a@bk.ru.

Анализируя проблему самоотношения в современной психологии, исследователь неизбежно сталкивается с такими понятиями, как Я-концепция, самосознание, самооценка. Однако, на современном этапе развития психологической науки нет единых и общепризнанных определений ни одного из данных понятий, которые часто используются в качестве синонимов, подменяются друг другом. В связи с этим встает необходимость разграничения этих феноменов.

Самосознание, как пишет О.Н. Молчанова, позволяет человеку, отражая внешний мир, выделять себя в этом мире. Самосознание личности – это совокупность ее представлений о себе, выражающейся в Я-концепции и оценке этих представлений – самооценке [4].

Согласно концепции Р.Б. Бернса, результатом процесса самосознания является Я-концепция – совокупность установок, направленных на самого себя. Я-концепция выступает не просто продуктом самосознания, а является одной из детерминант поведения человека [2].

Другой подход к феномену Я-концепции разработан К.А. Абульхановой, которая определяет ее как ядро самосознания, в котором обобщаются основные жизненные отношения личности, в первую очередь, к себе, к другим и других к себе [1].

Другим компонентом самосознания наряду с Я-концепцией является самооценка.

Самооценка выступает одновременно как процесс и как результат этого

процесса. Самооценка как процесс – всегда сравнение своих качеств или себя в целом по каким-либо критериям и оценка релевантности и конгруэнтности того или иного представления о себе.

По мнению О.Н. Молчановой, самооценка как результат имеет в своей структуре два уровня: частные самооценки и глобальная самооценка, которая может существовать относительно независимо от частных самооценок [4].

В современной психологии отсутствует единая точка зрения на определение такого феномена, как отношение человека к себе. Анализ существующих подходов к определению самоотношения, позволяет сделать следующие выводы.

Прежде всего, стоит отметить, что практически во всем многообразии взглядов на самоотношение в нем выделяются два уровня – когнитивный и эмоциональный.

А.М. Колышко выделяет четыре основных подхода к явлению самоотношения [3].

Первый подход приравнивает самоотношение к глобальной самооценке, которая, в свою очередь, может быть определена как простая общность частных самооценок, как их соединение в соответствии с субъективной значимостью для личности, как иерархическое объединение частных самооценок, а также как обобщенное отношение к себе (которое применимо к любой из сфер «Я») либо как определенное чувство в адрес себя, обусловленное переживаниями по поводу собственного «Я». Таким образом, самоотношение как глобальная самооценка выражает общее чувство человека «за» - «против» в отношении своей личности. Ключевым моментом данного подхода является характеристика самоотношения как общего чувства в адрес «Я». Следовательно, можно сделать вывод, что данная концепция подменяет понятия самооценки и самоотношения. Такой подход распространен в зарубежной психологической науке.

Второй подход определяет самоотношение как систему социальных установок. В русле данной концепции самоотношение приобретает такое определение, как самоуважение [3]. Такое понимание самоотношения получило распространение как в зарубежной, так и в отечественной психологии, где оно развивалось в рамках теории диспозиционной регуляции социального поведения В.А. Ядова [6] и теории установки Д.Н. Узнадзе [8].

С точки зрения данного подхода самоотношение представляет собой некую установку личности в отношении себя и своей ценности, которая включает в себя когнитивный, эмоциональный и практический компоненты. С этой точки зрения, самоотношение определяет готовность человека к тому или иному поведению. Таким образом, самоотношение играет важнейшую роль в саморегуляции.

Третий подход распространен в отечественной психологии и рассматривает самоотношение как аффективный компонент самосознания, который возникает в результате сравнения себя с социальным окружением и последующего самоанализа и самоосмысления [3]. Результатом данного процесса является состав-

ление целостного образа «Я» и возникновение определенного эмоционально-ценностного отношения к себе. Данная концепция развивалась И.И. Чесноковой, которой и был введен в научный обиход термин «эмоционально-ценностное самоотношение» [9]. Анализируя такую точку зрения, можно прийти к выводу, что данный подход также смешивает понятия самоотношения, процесса самооценивания и самооценки как его результата, т.к. самоотношение с этой точки зрения предполагает непосредственное сравнивание личностью себя с другими людьми.

Четвертый подход определяет самоотношение как результат соотнесения личностью собственных качеств с мотивами ее самореализации [3]. Другими словами, самоотношение является показателем того, насколько качества личности коррелируют с мотивами деятельности и, соответственно, насколько личность способна, используя свои характеристики, реализовать свои потребности. Таким образом, субъект относится к себе так, как он воспринимает себя в качестве условия реализации своих мотивов: отношение к себе может быть позитивным («Я» - условие, способствующее самореализации), негативным («Я» - условие, препятствующее самореализации) или конфликтным, также называемым противоречивым («Я» - условие и препятствующее, и способствующее самореализации одновременно). Причем чем больше в структуре личности свойств, способствующих самореализации, тем позитивней будет общее чувство в отношении «Я» и наоборот.

Данный подход был предложен В.В. Столиным и развит С.Р. Пантилеевым [5, 7]. Такая позиция является наиболее перспективной, т.к. определение самоотношения в ее рамках не исключает и не подменяет, а наоборот, делает необходимым наличие такого феномена, как самооценка – процесс и результат сравнивания субъектом себя с социальным окружением по тем или иным критериям, значимым для личности. Таким образом, самооценка определяет некоторое количественное выражение осознания личностью тех или иных своих черт по шкалам «лучше-хуже», «более-менее» и т.д., а самоотношение являет собой качественное выражение такого осознания, что влечет за собой присвоение тех или иных характеристик личностью самой себе и рождение на этой основе эмоционального отношения личности к этим характеристикам и к себе в целом. Причем характер аффективного отношения определяет то, насколько качества, присвоенные себе личностью, способствуют ее самореалиализации.

Исходя из этого, можно заключить, что самооценка и самоотношение являются составляющими самосознания, результатом агрегирования которых выступает Я-концепция.

Литература:

1. Абульханова К.А. Проблема индивидуальности в психологии // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции. М., 2009. С. 14-63.
2. Бернс Р.Б. Я-концепция и воспитание. М., 1989.
3. Колышко А.М. Психология самоотношения. Гродно, 2004.
4. Молчанова О.Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования. М., 2010.
5. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1991.
6. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция / Под ред. В.А. Ядова. М.: ЦСПиМ, 2013. 370 с.
7. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
8. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
9. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с

Лифшиц М.В.

Понимание идеалов в отечественной психологии

Лифшиц Марина Владимировна - начальник отдела «Инновационные технологии в образовании», и.о. проректора по дистанционному обучению, старший преподаватель кафедры общей, возрастной и дифференциальной психологии. Восточно-Европейский Институт Психоанализа, г. Санкт-Петербург. erde@inbox.ru.

Обращение к вопросу о сущности идеалов и ценностей современного человека актуализирует проблему соотношения базовых философских и психологических понятий, приобретающих особое значение в данном контексте.

Философский подход описывает «идеальное» как самостоятельное начало, существующее вне времени и пространства, и определяемое как некий «субъективный образ» объективной реальности, то есть отражение внешнего мира в формах сознания, воли и деятельности человека.

«Идеальное» бытие человека есть особая форма его жизнедеятельности, в рамках и посредством которой он выявляет и реализует свои высшие, универсальные, подлинно человеческие качества. Сферу идеального образуют многообразные формы природного, социального, культурного и духовного бытия.

В социальном плане «идеальное» выступает как совокупность общезначимых культурных норм, правил религии, морали, права, искусства, науки, регулирующих человеческие взаимоотношения. В индивидуально-личностном плане «идеальное» образует внутренний мир человека, проявляясь в виде его потребностей, желаний, целей, эмоций, мыслей, в духовных и душевных ориентациях.

Рассматривая «идеал» как психологическую категорию, стоит отметить особую сложность понимания и исследования данного вопроса. Среди исследователей данного явления можно отметить ведущих отечественных ученых - психологов: К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.Ф. Лазурский, С.Л. Рубинштейн,Э.В. Чудновский, Б.Д. Эльконин и др.

В рамках психологической науки «идеал» рассматривается в компенсаторно-антагонистическом отношении к реальному облику человека, в нем может быть выделено то, что для человека особенно значимо и чего ему как раз не хватает.

Определение идеала гласит, чтоэто образ с предельно совершенными свой-

ствами, образец для подражания, которым руководствуется личность в своей жизнедеятельности. Несмотря на принципиальную недостижимость идеалов, они в качестве субъективных стандартов (как комплексов свойств личности, так и ее поведения) играют целеполагающую и организующую роль в выборе жизненного пути и в саморазвитии личности. Содержание идеалов может меняться, но на определенном этапе оно задает направление личностного развития.

Рассмотрим отечественные концепции понимания идеалов человека в понимании отдельных авторов.

А.Ф. Лазурский представляет идеалы как абсолютные ценности и отмечает, что наличие того или иного идеала определяет особенности личностных проявлений человека, а также характер его деятельности [7]. Под идеалами автор понимает «общие, основные стороны жизни», с которыми старается сообразовываться человек, как в своей познавательной деятельности, так и в своих чувствованиях и поступках. Идеал – это сложный психический комплекс: с одной стороны, это представление о необычайной глубине и интенсивности входящих в этот комплекс стремлений и их внешних выражений, а с другой – яркое и отчётливое (чаще всего образное) воплощение в жизни того, что составляет сущность данного идеала.

Идеалы как устойчиво доминирующая система мотивов, наряду с потребностями и интересами, рассматривалась Л.И. Божович как направленность личности- «внутренняя позиция личности» [3].Таким образом, согласно автору, идеалы выступают системообразующим признаком структуры личности.

С.Л. Рубинштейн говорит о двойственном характере идеалов. С одной стороны, идеал -это предвосхищенное воплощение того, чем может стать человек, лучшие тенденции, которые, воплотившись в образе (или образце), становятся стимулом и регулятором его развития. С другой стороны, идеал становится важнейшим критерием общественной оценки человека, определяет принятие или отвержение субъекта, соответствующего или не соответствующего актуальному идеалу [8].

С.Л. Рубинштейн рассматривал формирование и развитие идеалов в соответствии с периодами онтогенеза человека. Так, в раннем детском возрасте идеалом в основномслужат люди ближайшего окружения - отец, мать, сиблинги и пр. У младших школьников в качестве идеала может выступать фигура учителя. Позже, в подростковом возрасте идеалом становится кто-либо из современников или конкретная историческая личность.

Согласно С.Л.Рубинштейну, в идеалах человека ярко проявляется и формируется общая направленность его личности [8]. Направленность личности отражает стержневой вектор ее деятельности и поведения, детерминируемой присущей ей системой устойчиво доминирующих внутренних побудителей, определяющих избирательность её отношений и социальную активность. Наряду с потребностями, мотивами, целями и интересами, именно идеалы и система ценностей являются главными составляющими этой сферы.

А.В. Брушлинский, развивая идеи С.Л.Рубинштейна, указывает на двойственность формирования содержания идеалов как системыличностных и социальных ценностей [2]. С одной стороны,уникальность развития каждого субъекта поднимает вопрос о правомерности воспитания человека любого возраста в духе строго определенных, фактически навязанных обществом нравственных ценностей. С другой стороны, основой всякого общества является определенная система социальных норм и духовных ценностей; их освоение и развитие каждым человеком абсолютно необходимы. Возможное противоречие между этими обоими положениями позитивно разрешается благодаря тому, что подлинное воспитание представляет собой сотворчество субъектов – воспитателей и воспитуемых - по освоению и созиданию духовных ценностей в ходе совместной деятельности [2]. Именно воспитание и обучение как сотворчество субъектов деятельности обеспечивает прочную духовную связь любого индивида с обществом.

Вопрос дихотомии индивидуального и социального в формировании идеалов снимается в культурно-историческом подходе к развитию личности. Так, проблема идеала рассматривается Б.Д. Элькониным каккультурная форма результата развития личности [10]. Автор отмечает, что сам процесс развития личности представляет собой драму соотношения реальной и идеальной формы, их трансформации и взаимопереходов одной в другую. Идеальная форма представляется как культура, которую субъект застаёт при своем рождении. При этом культура - не столько среда, движущая сила или детерминант развития, а «приглашающая» сила, вызов, которыйсубъект волен принять или отвергнуть. В случае её принятия происходит развитие личности, субъект присваивает идеальную форму, овладевает ею.

Идеальная форма всегда имеет реальных носителей, выступающих посредниками-медиаторами развития: взрослый-посредник, знак, слово. В качестве «проводников» культуры можно упомянуть значение символа и мифа (А.Ф. Лосев), значение смысла (Л.Витгенштейн).

Когда субъект овладевает медиаторами культурами, его реальная форма (по Л.С. Выготскому – прежде натуральная) становится идеальной, как минимум, идеализированной, культурной [5]. Включение в натуральные формы поведения («живое движение») предмета, орудия, знака и т.п. трансформирует эти формы в идеальные, культурные. Они приобретают вид предметных, орудийных, знаковых, вербальных, символических – в широком смысле инструментальных форм действия и деятельности. Именно такое включение происходит в совместном, совокупном действии развивающегося субъекта с Другим – посредником.

Таким образом, идеалы являются частью символической культурной конструкции, которая и формирует субъекта как такового, «интериоризировавшего культуру в себя» [5].

К.А. Абульханова-Славскаяв концепции «стратегии жизни» личности как ее целостной и ценностной временной организации, способе жизненного движения, изменения и развития личности, не упоминает об идеалах личности.

Однако уникальность способа жизни каждого человека определяется уникальным содержанием его идеалов и их уникальной иерархией в его индивидуальном сознании.Идеал рассматривается в тесном единстве с реальными психическими возможностями личности и обладает мотивирующей функцией, так как может являться определённой целью для его носителя [1].

Идеал как ценность чрезвычайно высокого порядка – идея, содержащая в себе цель жизни человека, т.е. смысл жизни, рассматривается в исследованиях Э.В. Чудновского [9]. При этом автор затрагивает и вопрос относительной эмансипации смысла жизни от «внешнего» и «внутреннего».

Особенности соотношения реальных и идеальных целей деятельности рассматривались в работах известного психолога Б.С. Братуся, который разрабатывалпроблему содержания и функций смысловой сферы личности, проанализировал структуру самооценки, динамику уровня притязаний [4].

В.Е. Давидович предложил классификацию идеалов по двум критериям:по сфере их функционирования и по принадлежности субъекту. Соотнося идеал с формами общественного сознания, он выделяет следующие его проявления: идеал сознания, социально-экономический идеал, политический идеал, идеалы религиозного сознания, философский идеал и нравственный идеал. Каждая из «ипостасей» идеала имеет лишь косвенное отношение к его носителю (человеку), который, соотнося свой личностный идеал с общественным, на их основе строит свой индивидуальный, только ему одному близкий и необходимый [6].

При рассмотрении соотношения понятий идеала и культурной нормы стоит отметить их существенное различие, несмотря на кажущуюся близость этих понятий.Нормы выступают как предъявляемые личности требования, нарушение которых зачастую влечёт за собой наказание. Невозможность достичь идеала,напротив, не осуждается со стороны общества, а порой даже вызывает уважение к человеку, который стремится его достичь. Парадокс идеала заключается в том, что он может существовать только в случае его «недостижения».

Таким образом, в отечественной психологии существует несколько подходов к пониманию идеала личности,который может рассматриваться как направленность, определяется посредством «внутренней позиции», представать «приглашающей» силой развития личности, и мотивирующим факторов определяющий цель.

Литература

1. Абульханова – Славская,К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова - Славская. – М.: Мысль, 1991. – 298 с.
2. Абульханова – Славская,К.А., Брушлинский А.В. Философско – психологическая концепция С.Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова – Славская А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: МПА, 1995. – 208 с.

4. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – М., 1997. –№5. – С. 3 - 19

5. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.

6. Давидович В. Е. Теория идеала / В.Е. Давидович. – Ростов н/Д : РГУ, 1983. - 184 с.

7. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах /А.Ф Лазурский. – М.: Наука, 1995. – 272 с.

8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.

9. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни / В.Э. Чудновский. – М.: МПСИ, 2006. – 768 с.

10. Эльконин Б.Д. Избранные психологические труды / Б.Д. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Луканова Л.П.

Реализация субъектно-деятельностной концепции С.Л.Рубинштейна в современных психолого-педагогических исследованиях

Луканова Любовь Петровна -студентка I курса факультета Психологии и педагогии РосНОУ. Российский новый университет, г.Москва. PPO-1@bk.ru.

Современные исследователи, рассматривающие человека как активного субъекта деятельности, способного к самодетерминации, самодеятельности, самоопределению, самосовершенствованию, все чаще обращаются кфундаментальным идеям, предложенным выдающимся отечественным психологом – С.Л.Рубинштейном.

Его труды – «Принцип творческой самодеятельности» (1922), «Основы общей психологии» (1940, 1946, 1989, 2009), «О мышлении и путях его познания» (1959),«Проблемы общей психологии» (1973), «Человек и мир (1973), ставшие в XX веке «прорывом» в психологической науке, опережающим время, имеют чрезвычайную актуальность [5],[13],[14].

Это объясняется, в первую очередь, тем, что современный этап развития психологии и педагогикиявляет собой реализацию гуманистических идей, изложенных в трудах западных авторов (Ш.Бюлер, Д.Бьедженталь, С.Джурард, А.Маслоу, Р.Мэй К.Роджерс, В.Франкл, Э.Шостром), а так же – отечественных основоположников гуманизма – (Ш.А.Амонашвили, Г.А. Балл, Л.С.Выготский, В.А.Сухомлинский).

Развитие философско-психологического наследия С.Л. Рубинштейна осуществлялось поступательными темпами в методологическом, теоретическом, эмпирическом и практическом направлениях [1].

В 1960-1970 годы произошло раскрытие методологического значения для психологииего философско-психологической концепции и теоретическая разработка проблем связи личности и деятельности. Методологическая задача решалась посредством соотнесения последнего труда С.Л.Рубинштейна «Человек и мир», с концепцией К.Маркса и отечественной философией. Результатом решения этой задачистало введение категории«субъект» в определение предмета

психологии [7].

Исследование идей С.Л. Рубинштейна его учениками происходило в двух направлениях: теоретическом и практическом.

Теоретическую основу составили исследования и разработка проблем личности и деятельности (Л.И. Анцыферова, В.Г. Алексеев), зонной мотивации (В.Г.Алексеев), личностной потребности в деятельности (Г.С. Тарасов), эстетической потребности (И.А.Джидарьян), механизма обобщения (Т.И. Артемьева), отношения личности к себе (И.И.Чеснокова), мышления (А.В. Брушлинский)[1], [6], [7].

Практические исследования субъектно-деятельностной концепции С.Л.Рубинштейна реализовали М.И. Воловикова, Ф.А. Сохин, В.Т. Кудрявцев, Л.В.Путляева, которые в теоретико-эмпирическом аспекте рассмотрели процессуальный механизм личностной детерминации мышления [1].

Следующий этап, связан с именем Б.Ф. Ломова, который предложил системный подход в изучении проблем методологии психологии. Б.Ф. Ломов, разделяя рубинштейновское понимание деятельности, в дискуссии с А.Н.Леонтьевым провел дифференциацию деятельности и общения, развернулисследования на основе субъект-субъектных отношений [1], [10]. В русле ломовской концепции системности в психологии удалось в новом масштабе и на новом уровне интегрировать проблемы личности и деятельности в контексте жизненного пути, на котором осуществляется развитие личности [3],[10],[12]. В контексте психологических знаний новое развитие получили такие категории как: личность, субъектно-деятельностный подход, субъект-субъектные отношения [12],[13].

Конец 80-х гг. XX столетия стал этапом перехода от применения концепции С.Л. Рубинштейна к авторским разработкам, которые соответствовали ее содержанию, направленности, смыслу. Особое значение получили исследования А.В.Брушлинского, определяющие принцип субъекта как лидирующий [6], [7].

Современный этап науки характеризуется лидированием проблем субъекта исубъектно-ориентированных исследований [2], [3], [15]. Реализация личностноцентрированнного подхода осуществляется в системе образования, в которой активно развиваются новые принципы воспитания иобучения. Эти принципы, основанные на личностном и субъектном подходах, своей главнойзадачей считают осуществление воспитания за счет самостоятельности мышления; способностей; инициативы; преобразовательной деятельности, основанной на творчестве; признанием каждого субъекта деятельности активным участником взаимодействия (преподаватель-воспитанник, преподаватель – родитель, воспитанник-родитель и др.) [8], [11].

Возникли новые самостоятельные направления.

Исследования реальных коллективов и реальных личностей в условиях изменяющегося российского общества, оформилось в психосоциальный подход, раскрывающий особенности менталитета, психологии личности и сознания (А.Л.Журавлев) [4].

Другое направление – акмеология, поставившее в основу принцип субъектности, имеет свои истоки, ключевые принципы, а так же перспективу развития. Цель акмеологии – изучение и содействие оптимальному развитию личности, достижению ею высшего уровня [9]. Акмеология имеет в виду не абстрактный идеал и уровень высшего развития, а операциональные возможности для достижения совершенства, которыми располагает сама личность и содействующие ее развитию технологии.

Представленные к рассмотрению направления, идущие от концепции С.Л. Рубинштейна и развивающие его направления в психологии, на сегодняшний день не только не исчерпали его идей, но и составили ряд перспектив.

Литература

1. Абульханова К.А. Фиолософско – психологическое наследие С.Л.Рубинштейна // Психологический журнал. М., 2009. том 30, №5. С. 26-45.
2. Абульханова-Славская К.А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С.Л.Рубинштейна // С.Л.Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. М., 1989.
3. Абульханова К.А.Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.
4. Абульханова К.А. С.Л.Рубинштейн – ретроспектива и перспектива // Проблемы субъекта в психологической науке. М.: Академический проект, 2000.
5. Агапов В.С. Фундаментальные идеи С. Л. Рубинштейна в современных исследованиях самосознания и Я-концепции субъекта/ В.С.Агапов. // Философско-психологическое наследие С.Л.Рубинштейна. М., 2009. С. 234 – 246.
6. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта /А.В.Брушлинский. М., 1994.
7. Брушлинский А.В. С.Л.Рубинштейн – основоположник субъетно-деятельностного подхода в психологической науке / А.В.Брушлинский. // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М.: Наука, 1989. – С.61-102.
8. Головятенко Т.А. Подготовка педагогов к реализации субъектно-деятельностных образовательных технологий. М., 2013.
9. Деркач А.А. Акмеологические резервы творческого потенциала личности/ А.А. Деркач. М.: РАГС, 2001. С.13-26.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии/ Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1999.
11. Педагогическая психология / под редакцией С.В. Недбаевой, Е.Н. Шиянова. Ставрополь, 2007.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/ С.Л.Рубинштейн М., 2009.
13. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы отнологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн – М.: Наука, 1997.
14. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности/ С.Л.Рубинштейн.// Вопросы психологии. М., 1986.№4.С.101-107.
15. Феоктистова С.В. Психология. М., 2010.

Лялина С.А.

Социально-педагогические условия работы с детьми «группы риска» в школе искусств «Вдохновение»

Лялина Светлана Александровна - социальный педагог ГБОУ ДШИ «Вдохновение». Российский новый университет, г.Москва. nilyal@rambler.ru.

Социально-педагогическая деятельность - это разновидность педагогической деятельности. Основной отличительной особенностью этой деятельности является то, что потребность в ней возникает тогда, когда у индивида, личности, группы складывается проблемная ситуация во взаимоотношениях со средой [1].

В последние годы увеличилось количество детей «группы риска» [2]. Большая часть из них имеет особенности физического, психического, социального развития [9], к которым, как правило, относят проблемы со здоровьем, трудности в воспитании и обучении, ограничение возможностей физического развития и другие. Поэтому важнейшим приоритетом современной государственной политики в отношении детей с особенностями в развитии считается обеспечение гарантии их прав на выживание, развитие и защиту.

Под понятием «дети группы риска» подразумеваются следующие категории детей: дети с проблемами в развитии, не имеющие резко выраженной клинико-патологической характеристики; дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств; дети из неблагополучных, асоциальных семей; дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке; дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации [5].

В социально-педагогическую работу педагоговшколы искусств «Вдохновение» с детьми «группы риска» включенаактивная игровая и творческая деятельность, которые развивает навыки самостоятельности, инициативы.

Образовательные ситуации основаны на доверительных отношениях, расширении круга общения, взаимодействии со своими сверстниками, фиксировании малейших успехов [4]. Это дает новые возможности для творческого развития детей, их самоопределения и самореализации.

В воспитании и образовании школы искусств «Вдохновение» велика роль родителей [7]. Педагогический коллектив использует разнообразные формы работы, способствующие более тесному сотрудничеству - беседы, лекции, обучаю-

щие тренинги, семинары, «круглые столы» и т.д.[3],[8]. Все дети, независимо к какой категории они принадлежат, отчитываются перед родителями на концертах, праздничных мероприятиях.

Школа искусств «Вдохновение» ищет различные пути взаимодействия с социальной средой. С центрами психолого-медико-социального сопровождения и другими медико - реабилитационными учреждениями существует сотрудничество как между детьми, которые осуществляют концертную и выставочную деятельность, так и между педагогами: методические объединения, мастер-классы.

Анализ данной проблемы позволяет нам сделать вывод о том, что, дети «группы риска» представляют собой одну из наименее защищенных групп детей, которые в силу определенных обстоятельств своей жизни более других подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества.Необходимо чтобы, социально-педагогическаяработа с детьми «группы риска» носила комплексный характер во всех формах социальной, педагогической и психологической помощи, основываясь на уважении ребенка, принятии его таким, какой он есть.

Важнейшим условием успешности работы с детьми «группы риска»является включение их в систему новых отношений, которые должны строиться на основе коллективной и общественно-полезной деятельности, а также при обязательной поддержке семьи.

Литература

1. Агапов В.С., Фельдман И.Л., Шайденкова Т.Н. Развитие профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов. М., 2005.
2. Беличева С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска. Межведомственный подход.
   – М.: Издательство: Социальное здоровье России, 2006.
3. Головятенко Т.А. Субъектно-деятельностные образовательные технологии в работе педагога. 2011. № 6. С. 029-031.
4. Методика работы социального педагога / Под ред. Л.В.Кузнецовой. - М., 2003.
5. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие / Под ред. М.А. Галагузовой. М., 2002.
6. Олиференко Л.Я. и др. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. Пособие для студ. Высш. пед. учеб. Заведений / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. -М.: Издательский центр «Академия», 2002
7. Пушкина Т.В. Лазарева О.В. Терентьева Н.П. Влияние семьи на интеллектуальное развитие социально - педагогически запущенных детей. – М.,2005.
8. Тараскина Т.В., Иванова Е.Е. Профессиональное самосознание как психологическое условие профессионального и личностного развития студентов технического вуза. Монография / Астрахань, 2008.
9. Феоктистова С.В. Психология. М., 2010.

Малиновская В.В.

Особенности психического развития детей первого года жизни

Малиновская Виктория Викторовна - студентка РосНОУ, г.Москва. Viki_malinovskaya@inbox.ru.

В последнее время внимание психологов и педагогов во всем мире привлечено к проблемам раннего детства. И это не случайно, так как первые годы жизни являются периодом наиболее интенсивного развития, когда закладывается фундамент физического, психического и нравственного здоровья. От того, в каких условиях оно будет протекать, во многом зависит будущее ребенка.

Размышляя о том, как складывается жизнь малыша, взрослые понимают, что во многом это зависит от них. От того, как они помогают ему войти с доверием в этот мир сложных и противоречивых отношений, от тех условий, которые создаются для ребенка в семье – эмоционального и физического комфорта, тепла и уюта в доме, от тех отношений, которые складываются между родителями, от того, как они понимают младенца, что хотят дать и получить от своего малыша.

Каждый период детства имеет свои особые, неповторимые достоинства, присущие только определенному этапу развития. Но именно в период младенчества закладываются основы психического, физического здоровья [10]. Большое влияние на гармоничное развитие ребенка оказывает учет его возрастных особенностей [7].

Знание факторов развития ребенка является реальной основой для формирования критериев и показателей их психического и нравственного развития, его интеллекта, эмоционально-волевой сферы, в целом личности маленького человека [6, 8].

Для того чтобы понять сложную, многофакторную и порой весьма противоречивую картину психического развития ребенка, необходимо найти и точно определить рычаги, запускающие в действие и регулирующие процесс этого развития [4]. В первую очередь, такими пусковыми механизмами является беременность и роды, а также та социальная среда, в которую попадает младенец [1].

Исследования по психологии детей раннего возраста проводили Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова, Н.М. Аксарина, М.И. Лисина.

На протяжении младенческого возраста социальная ситуация психического развития ребенка, ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого [6],

социальная ситуация комфорта крайне важны для нормального физического и психического развития ребенка [9]. Показателем существования такой социальной ситуации служит положительный эмоциональный фон. Основной ведущий тип деятельности ребенка в младенческом возрасте – эмоциональное непосредственное общение, предметом которого для ребенка является взрослый человек. Первая потребность, которая формируется у ребенка – это потребность в другом человеке [3]. Только развиваясь рядом со взрослым человеком, ребенок может сам стать человеком.

По мнению Д.Б. Эльконина,первое, что мы должны воспитать у наших детей, и что развивается на протяжении всего детства – это потребность детей в человеке – в другом человеке; сначала в матери, отце, затем в товарище, друге и наконец, в коллективе, в обществе [7].

Обеспечение матерью психологического комфорта ребенка, всяческая поддержка ребенка, поощрение его создают условия для его ускоренного гармоничного развития. Общение с близким взрослым, его психологическая поддержка лишает малыша страха перед неизведанным миром, обеспечивает чувство безопасности, подкрепляет веру в себя, ребенок спокойно начинает вести исследовательскую деятельность, приобретает опыт человеческих отношений.

Таким образом, обеспечение ребенку психологической поддержки со стороны взрослого, в первую очередь матери, приводит к более гармоничному психическому и физическому развитию ребенка. В младенческом возрасте происходят изменения в развитии восприятия, внимания, движений [2]. Если у новорожденного координированные движения отсутствуют, то на протяжении первого года жизни у ребенка формируется навык удержания головы, ребенок начинает переворачиваться на живот, учится садиться, ползать, вставать и к концу первого года – ходить. Помимо развития движений происходит формирование познавательных процессов. Новорожденный не способен различать эмоциональную окраску, однако, по мере взросления ребенок постепенно обучается различать эмоциональный фон окружающих.

Литература

1. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: Развитие восприятия и деятельность. – М.: Педагогика, 1986.
2. Куражева Н.Ю., Вараева Н.В. Психологические занятия с дошкольниками «цветик-семицветик»//Московский психологический журнал. 2005. – №10.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001.
4. Головятенко Т.А. Субъектно-деятельностные образовательные технологии в работе педагога. Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. № 6. С. 29-31.
5. Мухина В.С. Детская психология: учебник для студентов пед. институтов/ под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1985.

6. Педагогическая психология/ под редакцией С.В. Недбаевой, Е.Н. Шиянова. Ставрополь, 2007.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
8. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. Гриф МО РФ / Москва, 2013. Бакалавр. Углубленный курс.
9. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. Учеб. Заведений. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
10. Феоктистова С.В. Психология. М., 2010.

Маркина Н.Ю., Бойко П.А.

Принципы разработки модели развития специалиста высшей школы

Маркина Нина Юрьевна - доцент кафедры строительства и сварочного производства, кандидат педагогических наук. ГАОУ ВПО «Невинномысскийгуманитарно-технический институт, г.Невинномысск.

Бойко Павел Алексеевич - Заведующий отделением, врач-судебно-медицинскийэксперт высшей категории. Государственное Бюджетное Учреждение Зравоохранения Ставропольского края«Бюро судебно-медицинской экспертизы», г. Невинномысск. OdisseiSK@yandex.ru.

За последнее десятилетие заметно изменились требования к специалистам высшей школы в различных направлениях и отраслях.Промышленные организации, оказавшись в условиях рыночных отношений, начали по иному оценивать работу своих сотрудников и требовать от них исполнения гораздо большего объема работ с постоянным повышением качества последних, при это происходящих за частую не в узко специализированных направлениях, а все в большемколичестве пересекающихся областей деятельности. Теперь технический персонал должен обладать не только современными знаниями и технологиями, но и знаниями в области маркетинга, менеджмента, экономики. На современном предприятии специалист должен своевременно и качественно выполнять как свои прямые функции, так и функции консультанта, маркетолога, менеджера, экономиста. Аналогичные требования предъявляютсяк специалистам высшей школы и в других отраслях нашей жизни- медицина, педагогика, культура.

По мнению экспертов основными личностными качества молодого специалиста являются: инициативность – 88,4 %, коммуникабельность – 73,1% и исполнительность – 69,2%.

Развитие современного производства, медицины, культуры предъявляет повышенные требования к качеству подготовки специалистов высшей школы: квалификации, профессиональной и общеобразовательной подготовки, творческому отношению к труду, высокому качеству работы.

В ходе нашего исследования мы выяснили, что к востребованным в настоящее время качествам специалистов высшей школы следует отнести: способность

к инновациям; творческий потенциал; компетентность в смежных областях; профессиональное использование информационных технологий, вычислительных систем и коммуникационных средств; умение добывать и анализировать информацию; умение быстро и эффективно принимать решение. В соответствии с предъявляемыми требованиями возникла необходимость разработки механизма управления развитием специалиста высшей школы.

Для решения выделенных нами проблем требуется создание такой системы подготовки специалистов, которая позволила бы не только решать поставленные вопросы, но и способствовать дальнейшему совершенствованию и развитию всейсистемы профессиональной подготовки специалистов высшей школы.

Построение системы развития специалиста высшей школы мы определили с процесса моделирования, т.е. с созданиянепосредственносамой модели развития специалиста. Мы рассматриваем данную модель как идеальную форму, в которой воплощены, вложены основные компоненты, принципы и составляющие системы развития специалистов высшей школы.

Любое развитие представляет собойсовокупность двух процессов – обучение (О) и воспитание (В). Говоря о профессиональном развитии специалиста мы соответственно уточнили данные понятия и говорим, прежде всего, о профессиональном обучении (ПО) и профессиональном воспитании..(ПВ). В свою очередь, процессы ПО и ПВ управляемы – следовательно и вся система развития специалиста является управляемой системой *(схема 1).*

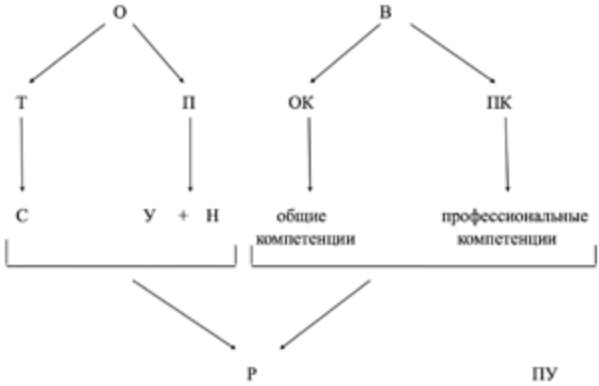


Схема 1: Поле управления развития специалиста.

Вся система развития специалиста высшей школы заключена в единое пространство, названное нами полем управления (ПУ).

Однойиз составных частей модели является наличие определенной теоретической подготовки специалистов (Т), включающей в себяосновное содержание (С)данного направления, другой составной частью являютсяумения и навыки (У+Н), характерных для каждого направления подготовки и определяемые основными принципами данного направления. Поэтому при построении модели

в области, например, судебной медицины, основополагающими будут являться основные характеристики и принципы собственно данного направления подготовки.

Современная судебная медицина – специальная мультидисциплинарная наука, изучающая и решающая медико-биологические вопросы, которые возникают в правовой практике в процессе расследования или судебного разбирательства уголовных или гражданских дел. Судебно-медицинской экспертизой называют практическую реализацию знаний различных медицинских и немедицинских наук в процессе исследования врачом объектов судебной медицины и факторов уголовного или гражданского дела с соблюдением установленных законом правовых норм и дачу заключения органам расследования и суда. В процессе проведения судебно-медицинских экспертиз выявляются кроме того фактические данные, которые могут быть использованы органами здравоохранения при разработке профилактических мероприятий различных видов травматизма, отравлений, скоропостижной смерти, а также при выявлении причин дефектов оказания медицинской помощи.Судебная медицина тесно связана с рядом медицинских и немедицинских наук.

Объектами судебно-медицинской экспертизы являютсяследующие составляющие, которые, в свою очередь, необходимо учитывать при разработки модели развития специалистов в этом направлении:

- судебно-медицинская экспертиза трупов;
- судебно-медицинская экспертиза живых лиц;
- судебно-медицинская экспертиза вещественных доказательств;
- судебно-медицинская экспертиза по материалам дела.

В судебно-медицинской экспертизе используется большое количество различных специальных методов исследования. Некоторые из них заимствованы из других медицинских и немедицинских наук, а часть – являются оригинальными методиками, разработанными судебными медиками специально для решения вопросов, возникающих в процессе их деятельности. Эти методы исследования также должны учитываться при построении модели специалиста.

Рациональный комплекс использования современных методов исследования при том или ином виде экспертиз позволяет судебно-медицинскому эксперту сделать аргументированные выводы, от которых зависит судьба человека.

Исходя из этого, и вытекает требование к широким знаниям специалиста, а, следовательно, и к особенностям процесса обучения, которые, в свою очередь, также должны учитываться при построении модели специалиста.

Таким образом, мы показали на одном примере, очень обобщенно, какиеположения должны учитываться при построении нашей моделиразвития специалиста высшей школы.

Наша модель является универсальной , предполагающей включение в нее особенностей различных направлений подготовки: технического, гуманитарного, медицинского и т.д. При этом сама модель непретерпевает особых изме-

нений, но в тоже время требует создания такого механизма управлении системой развития специалиста, чтобы он позволял изменять траекторию движения системы с учетом требований рынка труда .

Таким образом, наша дальнейшая задача заключаетсяв разработке механизма управлениясистемойразвития специалиста , а для этого необходимовыработать условиясогласования двух систем : системы развития специалиста и системы управления.

Литература

1. В.В. Хохлов, Л.Е.Кузнецов.Судебная медицина. Руководство – Смоленск, 1998 г.
2. Г.П.Щедровицкий. Педагогика и логика – М., 1997г.
3. Н.Ю. Маркина. Моделирование организационной структуры подготовки специалистов сварочного производства// Научный вестник ГАОУ ВПО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» – Невинномысск,2013г.

Мишина Е.И.

Специфика проявления личностной рефлексии будущих специалистов

Мишина Екатерина Игоревна - кандидат психол. наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии. Московский государственный областной университет, г.Москва. mashina-katya@yandex.ru.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» уделено внимание поиску путей повышения социально-экономического потенциала общества, что возможно при условии развития личностной рефлексии будущих специалистов. Реализация положений данного закона конкретизируются в Концепции Федеральной целевой программы развития образования до 2020 г., где стратегической целью государственной политики в области профессионального образования является повышение качества образования, соответствующего современным требованиям Российского общества. Одной из первостепенных задач является создание системы профессионального образования, которое соответствует потребностям рынка труда. Развитие академической мобильности будущих специалистов предполагает наличие современных технологий развития профессионально-важных качеств личности и их конкурентноспособности.

В законе закреплено право предоставления образовательным учреждениям возможностей внедрения интегрированных образовательных программ в процессе профессионального обучения и отбор по способностям.

Важность применения современных технологий развития личностной рефлексии будущих специалистов в образовательной среде определяется поиском закономерностей заложенного природой социального капитала общества.

В психологической науке и образовательной практике вскрыт ряд противоречий между:

- объективной потребностью обобщения психологического знания о личностной рефлексии будущих специалистов и неопределенностью ее понятийного аппарата;
- междисциплинарным характером самого феномена и адекватной интеграцийметодов его системного изучения;
- стратегическим направлением системного анализа и отсутствием описательной теоретической концепции, основанной на научных подходах к изучению;

- пониманием роли психологических переменных в системной детерминации личностной рефлексии будущих специалистов и отсутствием специального методического инструментаизмерения;
- динамичным структурированием разных проявлений личностной рефлексии будущих специалистов и изменяющимися социально-экономическими требованиями;
- совершенствованием методов развития личностной рефлексии будущих специалистов с учетом возрастных и гендерных особенностей и недостаточностью методического обеспечения программ в практике психолого-педагогического сопровождения изучаемого феномена.

Проблема данного исследования состоит в решении ряда вопросов, имеющих теоретическое и практическое значение и связанных с особенностями становления личностной рефлексии будущих специалистов в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Условия и средства формирования личностной рефлексии будущих специалистов необходимо рассматривать, опираясь на работы классиков отечественной психологии Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н.Леонтьева и Д.Б. Эльконина. Направленность профессионального обучения на овладение предметом обучения выступает как задача позитивногоизменения в личностно-профессиональном развитии субъекта (К.А. Абульханова, В.С. Агапов). Психологический смысл профессионального обучения заключается в появлении нового типа личности профессионала, отвечающего требованиям современных образовательных программ. Поэтому важно создать алгоритм психологического сопровождения становления личностной рефлексии будущих специалистов, которые будут подготовлены в профессиональном и личностном плане с развитой личностной рефлексией.

Цель нашего исследования состоит в изучении специфики становления личностной рефлексии будущих специалистов.

Для реализации поставленных задач использовались методы теоретического анализа, контент-анализ, беседа, тестирование.

Сравнительно-сопоставительный анализ процесса становления личностной рефлексии будущих специалистов показал, что у первокурсников (n=120) более выражена коммуникативная мотивация, связанная с потребностью в общении и дружбе в новой для них профессиональной среде, а у пятикурсников (n=142) выражена направленность на развитие собственной индивидуальности. У будущих специалистов в процессе обучения происходит развитие интегральной самооценки личности. Результаты изучения полимотивационных тенденций в Я-концепции будущих специалистов характеризуют введенный нами мотивационный критерий становления личностной рефлексии. Установлено, что ярко выраженными полимотивационными тенденциями Я-концепции у девушек первого курса (n=64) являются оптимистическая (85,9%), коммуникативная (64,1%), познавательная (53,1%). Первокурсницы испытывают большую потреб-

ность в общении и дружбе, они работоспособны, направлены на профессию, ориентированы на выполнение поставленных задач через преодоление трудностей. Для юношей первого курса (n=56) имеют значения такие полимотивационные тенденции, как оптимистичность (87,5%) и коммуникативность (66,1%). В отличие от девушек у юношей ярко выражена позитивная мотивация (64,3%) по отношению к людям.

В выборке девушек пятого курса (n=74) ярко выражены три полимотивационные тенденции: оптимистическая (77,0%), акизитивная (63,5%) и позитивное отношение к людям (54,1%). Их характеризует оптимизм, надежда на лучшую жизнь, стремление к материальному благополучию. У юношей пятого курса (n=68) выражены оптимистическая (82,4%) и коммуникативная (61,8%) тенденции. Общей выраженной полимотивационной тенденцией во всех выборках юношей и девушек первого и пятого (n=262) курсов является оптимистическая тенденция, т.е. молодые люди верят в хорошее будущее и надеются на благополучие в своей профессиональной жизни. У будущих специалистов от первого к пятому курсу наблюдается развитие мотивационного компонента личностной рефлексии в процессе обучения в высшем учебном заведении. Им свойственна потребность в дружбе и направленность на взаимодействие с окружающей средой.

Диагностика межличностных отношений выявила специфику представлений об идеальном и реальном Я. У будущих специалистов, обучающихся на первом курсе, тенденция доминирования более выражена в реальном Я, а у пятикурсников в идеальном Я. В представлениях первокурсников о идеальном Я по всем октантам, за исключением первого «властный – лидирующий», имеются значимые различия по сравнению с пятикурсниками. Первокурсники воспринимают себя полярно: либо как независимых, доминирующих, прямолинейных, агрессивных, недоверчивых, либо как покорных, застенчивых, зависимых, конвенциональных и ответственных. Пятикурсники имеют более стабильные представления о реальном и идеальном Я, у них более выражена оценка себя как застенчивых, зависимых, послушных, сотрудничающих и конвенциональных.

По оценочному критерию выявлено, что у юношей в идеальном Я более выражен на достоверно значимом уровне ($p<0,05$) фактор «доминирование». Юноши более нацелены на доминирование и успешную карьеру. По фактору «дружелюбие» в реальном Я имеются значимые различия между юношами и девушками: фактор «дружелюбие» более выражен у юношей, чем у девушек. По фактору «дружелюбие» в идеальном Я юноши испытывают большую потребность в близком, дружеском общении по сравнению с девушками.

В образе реального Я у студентов технических специальностей (n=75) при проявлении таких качеств, как независимость и доминирование присутствуют прямолинейность, агрессивность, а также недоверие и скептицизм. При проявлении покорности, застенчивости и зависимости более выражены недоверие и агрессивность. У будущих специалистов технических специальностей (n=75)

в идеальном Я при доминировании властности и лидерства проявляются независимость и прямолинейность. При доминировании таких качеств, как недоверие и скептицизм проявляется либо прямолинейность, либо покорность, застенчивость, зависимость и сотрудничество. Анализ взаимосвязи между октантами реального Я в выборке студентов-документоведов (n=87) выявил высокозначимую корреляционную связь на уровне (p<0,01) между октантами «властный-лидирующий» и «независимый-доминирующий» (,610**), а также «прямолинейный-аргессивный» (,478**) и «лидерство». В данной выборке у будущих документоведов проявляются черты независимости, прямолинейности и ответственности.

В идеальном Я у будущих специалистов, обучающихся на факультете документоведения (n=87), сочетаются такие черты, как властность, лидерство и независимость, прямолинейность, агрессивность и ответственность. При доминировании недоверия проявляется независимость и прямолинейность, либо наоборот, зависимость. При проявлении покорности, застенчивости и зависимости проявляются такие черты, как прямолинейность, агрессивность, недоверие и скептицизм, но вместе с тем возможно сотрудничество и ответственность. Установлено, что в реальном Я у студентов-психологов (n=100) проявляются такие черты, как прямолинейность и агрессивность или зависимость и послушность. Выявлено, что чем менее выражены такие черты, как независимость и доминирование в идеальном Я, тем более выражены сотрудничество и конвенциональность в реальном Я, что отражает оценочный критерий становления личностной рефлексии.

По эмоциональному критерию выявлено, что психологическими характеристиками будущих специалистов являются: доброжелательность, заботливость, щедрость, доверчивость, бесконфликтность, причем девушек пятого курса (35,2%) отличает лидерство, ответственность, решительность и концентрация на проблеме. Обобщив полученные результаты психогеометрического теста, характеризующего эмоциональную сферу будущих специалистов, удалось выявить, что к пятому курсу формируется любознательность, чувственность, смелость и аналитичность, что соответствует высокому уровню развития личностной рефлексии по эмоциональному критерию. У девушек-первокурсниц (n=64), в основном, нет расхождений в самооценке эмоционального состояния в трех заданных ситуациях: обычных, неблагоприятных и благоприятных. Основным показателем являетсявысокий диапазон эмоционального реагирования. В крайних случаях наблюдается большой расход энергии при эмоциональном возбуждении, что затрудняет коммуникабельность и негативно отражается на имидже личности. У юношей первого курса (n=56) меньше всего расхождений в категориях: неадекватная изменчивость, приемлемая ригидность, дистимическая ригидность, а больше всего – в категории эйфорическая ригидность образа Я, что соответствует о высокой эмоциональности, затрудняющей коммуникабельность. В выборке девушек пятого курса (n=74) выявлено адек-

ватное реагирование на сложившиеся жизненные и профессиональные ситуации и осознанный имидж. У юношей пятого курса (n=68) менее выражена дисфорическая ригидность образа Я, т.е. они эмоционально отзывчивы, а более всего выражена нормальная изменчивость, что связано с адекватностью эмоциональных реакций и сформированным имиджем.

Интегральная самооценка личности будущих специалистов, являющаяся показателем становления личностной рефлексии, представляет собой динамичное образование, претерпевающее значительные изменения в процессе взросления: у первокурсников тенденция к завышению самооценки более выражена, чем у пятикурсников. В обычной и благоприятной ситуации у будущих специалистов на начальном этапе обучения чаще встречается эйфорическая ригидность перцептивно- образной самооценки, что связано с активным растрачиванием эмоциональной энергии у первокурсников, а дисфорическая и экзальтированная ригидность более выражены на заключительном этапе обучения, что связано с большим диапазоном эмоциональнного реагирования у пятикурсников.

Далее представлены результаты исследования по конативному критерию. Анализ самооценки реализации жизненных целей будущих специалистов показал, что наибольшее количество в выборке первокурсниц (n=64) выделило такую базовую жизненную сферу личности, как «Постановка личных конечных целей». Они представляют значимость конечных целей, пункты их достижения и ресурс (время, деньги, здоровье). Первокурсницы (n=64) имеют представление о профессии, ее целях, каким образом можно реализовать себя как высокопрофессиональную и авторитетную личность. Они осмысливают свою деятельность и профессиональную мотивацию через 10 лет. Первокурсницы (n=64) представляют, что реализация поставленных целей позволит в ближайшие годы удовлетворить их потребности, связанные с профессиональной деятельностью, и отмечают, что факторами, способствующими достижению личных целей, являются присутствие близких людей, а так же их поддержка и упорство. Временной диапазон реализации жизненных целей у них колеблется от 24 до 36 лет. Для первокурсниц важна поддержка семьи. Многие первокурсницы отмечают наличие высоких потребностей и высказывают по поводу этого тревогу. Среди формирующихся личностных качеств значимыми для девушек являются воля и упорная работа над собой. В некоторых случаях научная деятельность и защита диссертации являются значимой целью.

В выборке юношей первого курса (n=56) наиболее выражен такой параметр, как «Постановка личных конечных целей». Они представляют способы достижения целей в профессиональной деятельности и рассчитывают на «быструю» их реализацию (в среднем в течение 5 лет после окончания вуза). Значимые равные позиции занимают такие базовые жизненные сферы, как социальные отношения, семья и быт. Для юношей значимой целью является развитие деловых, искренних,межличностных отношений. Юноши понимают высокую роль, которую выполняет семьяв их жизни, они прогнозируют в ближайшее время создание

собственной семьи с благоприятной психологической атмосферой. У юношей-первокурсников (n=120) есть представления о том, каким образом можно развивать свою семейнуюжизнь. Среди личностных качеств они выделяют собственную активность, их волнует собственный бюджет и получение кредита для реализации поставленных целей. В выборке девушек пятого курса (n=74) кроме постановки личных целей (51,3%), достаточно выражены такие параметры, как «Работа. Маркетинг» – 32,4% и «Психологическое состояние» – 27,0%. Они нацелены на возможнуюсмену профессиональной деятельности в самое ближайшее время посредством получения дополнительного или второго высшего образования. Получение высшего образования на данном этапе для них является некоторой планкой, преодолев которую, они надеются найти что-то новое «для души», более интересное и востребованное. Одним из мотивов смены профессии в будущем является предполагаемая материальная неудовлетворенность от будущей профессиональной деятельности. У девушек постановка личных конечных целей обозначена периодом 10-12 лет (в возрасте до 35 лет основные цели должны быть реализованы: создание семьи, воспитание ребенка, карьера и материальная независимость). Среди личностных качеств они выделяют ум, воспитанность, профессионализм. Для достижения этого они готовы задействовать всевозможные ресурсы: время, деньги и здоровье.

Юноши пятого курса (n=68) достаточно хорошо представляют «Личные цели»– 36,7%, среди которых как главные выделяются получение образования, поиск интересной работы, финансовая независимость и благополучие, карьерный рост. У юношей постановка личных целей обозначена периодом 15-18 лет (в возрасте до 40 лет основные цели должны быть реализованы: карьера, свой дом,материальный достаток, «быть полезным для общества», «быть признанным на Родине»). Среди личностных качеств юноши выделяют интеллигентность и стремятся «стать воспитанным человеком». Большое внимание уделяется наличию воли и упорства в достижении цели, а также сопутствию удачи.

Выявлено, что для пятикурсниц (n=74) характерна забота о своем психологическом состоянии. Помимо этого, они посещают научные конференции, спецкурсы, мероприятия, связанные с самообразованием. Во всей выборке (n=262)среди базовых жизненных сфер личности наиболее выделяется параметр «Постановка личных целей» – 51,3%. Будущие специалистычетко представляют реализацию жизненных планов, их воодушевляет будущая работа и сопровождает большое желание реализовать себя в будущей профессиональной деятельности. Показано, что у пятикурсников (n=142) быт занимает значимое место, они заботятся о материальной независимости и об улучшении собственного экономического положения. Имеются значимые различия ($p<0,01$) между студентами первого и пятого курса по категории «Цель», т.е. у пятикурсников в большей степени определены жизненные цели по сравнению с первокурсниками. Свои жизненные цели они представляют более четко, чем первокурсники, причем значимых различий между юношами и девушками по данной категории не обнаружено.

Анализ результатов исследования самомониторинга показывает, что у девушек пятого курса имеется высокий уровень личностной рефлексии (21,6%), они склонны к анализу впечатлений, событий жизнедеятельности и межличностных отношений. Низкий уровень самомониторинга имеют юноши-пятикурсники (28,0%). Они менее рефлексивны относительно первокурсников и не анализируют свое впечатление, которое производят на окружающих. Определено, что у всех будущих специалистов доминирует средний уровень самомониторинга, причем у юношей высокий уровень самомониторинга снижается от первого к пятому курсу, а у девушек увеличивается.

Диагностика реализации потребностей в саморазвитии будущих специалистов показала, что девушки первого курса (n=64) активно реализуют свои потребности в саморазвитии (50,0%) и являются высокорефлексивными. Юноши первого курса (n=56) в 51,7% случаев активны в саморазвитии, т.е. высоко рефлексивны, как и девушки первокурсницы. У девушек пятого курса (n=74) высокая активность в самореализации наблюдается в 62,1% случаев, что на 12,1% больше, чем у девушек первого курса (n=64).

Сравнительный анализ полученных результатов по параметру «Реализация потребности в саморазвитии» в выборках студентов первого (n=120) и пятого (n=142) курсов, установил, что по данному параметру имеются значимые различия между курсами ($p<0,05$). У пятикурсников потребность в саморазвитии выше, чем у первокурсников. Между юношами и девушками по конативному критерию, связанному с реализацией потребностей в саморазвитии, значимых различий не обнаружено.

По интегративному критерию проанализированы результаты исследования личностного эгоцентризма у будущих специалистов (n=262), которые выявилисредний уровень эгоцентрической направленности, что соответствует среднему уровню по интегративному критерию. В выборке девушек (n=138) выявлено, что на пятом (n=74) курсе эгоцентрическая направленность более выражена, чем на первом (n=64) (на первом 6,20% и на пятом 9,40% соответственно). У юношей первого (n=56) и пятого (n=68) курсов высокий эгоцентризм встречается в 5,30% и 5,80% соответственно, т.е. он примерно одинаков. В выборке юношей пятого курса (n=68), имеющих высокую эгоцентрическую направленность, наблюдается большая уверенность в себе, по сравнению с первокурсниками. У девушек на первом курсе наблюдается низкий уровень эгоцентрической направленности, к пятому курсу уровень эгоцентрической направленности возрастает, они становятся более уверенными в себе. У юношей эгоцентризм более стабилен и мало подвержен изменениям в процессе становления личностной рефлексии.

Изучение интегральной самооценки личности показало, что для студентов первого (n=120) и пятого курсов (n=142) характерна тенденция к ее завышению. Самый большой процент испытуемых, характеризующихся выраженной тенденцией к завышению самооценки, наблюдается в выборке девушек-первокурс-

ниц (70,30%). На пятом курсе количество испытуемых девушек с тенденцией завышения снижается до 60,80%. Выраженная адекватная самооценка присуща 30,80% юношей пятого курса. У 27,00% девушек пятого курса наблюдается адекватная самооценка. У будущих специалистов высокая самооценка наиболее выражена по параметру «ум», следовательно, они оценивают себя как людей умных. У первокурсников более выражена эйфорическая и дистимическая самооценка, у пятикурсников – дисфорическая и экзальтированная, т.е. им присущ выраженный эмоциональный окрас. У юношей в основном преобладают минорные эмоциональные состояния как при благоприятной ситуации, так и при неблагоприятной ситуации.

Изучение процесса становления личностной рефлексии по когнитивному критерию было проведено с помощью контент-анализа.

Сравнительный анализ сочинений будущих специалистов (n=262) «Почему я выбрал данную профессию?» методом контент-анализа выявил, что в зависимости от выбранной специальности у юношей и девушек существуют различия в когнитивном восприятии будущей профессиональной деятельности. Имеются значимые различия между юношами и девушками ($p<0,05$) по параметрам «Альтруистические причины» (,032), «Социальные причины» (,046) «Решение личных проблем, рефлексия» (,043), «Достижения в профессии, самореализация» ($p< 0,01$).

Юноши в большей степени, чем девушки осуществляют выбор своей профессии по альтруистическим причинам, ориентированы на достижения в профессии, которые имели бы общественное признание, а девушки в большей степени ориентированы на себя. Ориентир юношей на социальные причины в выборе профессии осуществляется в большей степени, чем у девушек. Это связано с тем, что юноши отождествляют себя с выдающимися личностями. Юноши в большей степени, чем девушки подвержены рекламе, которая направлена на выделение выбранной ими профессии как востребованной в настоящий момент. Показано, что девушки в выборе профессии психолога в большей степени, чем юноши ориентированы на решение личных проблем, им более свойственно рефлексивное поведение.

Установлено, что юноши технических специальностей в большей степени, чем девушки ориентированы на достижения в профессии и самореализацию себя как личности. По параметру «Достижения в профессии, самореализация» наблюдаются высокозначимые различия ($p<0,01$). Их мотивация в профессиональной деятельности направлена на реализацию успешных жизненных планов в будущем.

У пятикурсников среди параметров, по которым имеются значимые различия ($p<0,05$), выделяются: «Альтруистические причины», «Социальные причины», «Материальные причины», «Творческое отношение к профессии» (,000), «Достижения в профессии, самореализация».

У пятикурсников по сравнению с первокурсниками наиболее выражены

альтруистические причиныв выборе профессии. Сравнение категорий контент-анализа сочинений студентов технических специальностей (n=75) и студентов-документоведов (n=87) показало, что параметры, по которым имеются значимые различия (p<0,05), относятся к категориям «Альтруистические причины», «Творческое отношение к профессии» и «Профессиональные заболевание». Альтруистические причины более выражены у студентов технических специальностей по сравнению со студентами-документоведами. Студенты технических специальностей имеют высокую потребность «улучшить жизнь других людей» и «добиться процветания своей страны». Студенты технических специальностей (n=75) творчески относятся к выбранной ими профессии, по сравнению со студентами документоведами. Студенты-документоведы больше настроены на аккуратное ведение делопроизводства, и только потом – творчество.

Студенты технических специальностей в большей степени осознают возможность приобретения профессиональных заболеваний, чем студенты-документоведы, т.к. их деятельность связана сиспытанием каких-либо новых технологий (созданием новых ракетных установок и т.д.), они считают, что в профессиональной деятельности у них нет права на ошибку.

Сравнение категорий контент-анализа сочинений студентов технических специальностей (n=75) и студентов-психологов (n=100) показало, что параметры, по которым имеются значимые различия (p<0,05), относятся к категориям «Семейные традиции», «Решение личных проблем, рефлексия», «Получение удовольствия от работы», «Достижения в профессии, самореализация». Выявлено, что выбор профессии у студентов технических специальностей (n=75) больше связан с семейными традициями по сравнению со студентами-психологами (n=100). В своих сочинениях они указывают, что в профессию пришли по стопам своих родителей или ближайшего окружения. Именно старшее поколение делает образ инженера привлекательным для молодежи.

Контент-анализ сочинений будущих психологов (n=54), обучающихся на пятом курсе показал, что основными доминирующими категориями у них является те категории, которые связаны с интересом к профессии, рефлексией и помощью окружающим, а также решением личных проблем. Следует заметить, что финансовое благополучие также является важным критерием в выборе профессии.Категория«Решение личных проблем, рефлексия» более выражена у студентов-психологов, чем у студентов технических специальностей. Студенты-психологи идут в профессию для того, чтобы разобраться в себе, в своем внутреннем мире и, тем самым, помочь другим людям. Студенты технических специальностей больше думают о получении удовольствия от работы по сравнению со студентами-психологами, т.к. технические изобретения удовлетворят потребности будущих специалистов в самореализации. Студенты технических специальностей по сравнению со студентами-психологами больше нацелены на достижения в области профессиональной деятельности, которые позволяет им достичь «акме». Сравнение категорий контент-анализа сочинений студентов-

документоведов (n=87) и студентов-психологов (n=100) показало, что из одиннадцати категорий значимыми оказались восемь. Имеются значимые различия ($p<0,05$) по категориям «Интерес к профессии», «Альтруистические причины», «Материальные причины», «Семейные традиции», «Решение личных проблем, рефлексия», «Творческое отношение к профессии», «Получение удовольствия от работы», «Достижения в профессии, самореализация». Интерес к профессии более выражен у студентов-документоведов, чем у студентов-психологов. Студенты-документоведы видят себя «на своем месте», они четко понимают задачи, которые стоят перед ними в будущей профессиональной деятельности, и они больше ориентированы на собственную самореализацию в профессии. Студенты-психологи больше нацелены на решение собственных проблем и помощь социальному окружению, они не очень хорошо понимают цели и задачи, стоящие перед ними в будущей профессиональной деятельности. При выборе профессии альтруистические причины более выражены у студентов-психологов, чем у студентов-документоведов. Материальные причины у студентов-документоведов имеют приоритет в выборе профессии по сравнению со студентами-психологами. Студенты-документоведы верят в то, что они найдут высокооплачиваемую работу, а для студентов-психологов это вторично (первично – решение личных проблем). Выбор профессии документоведа у студентов связан с семейными традициями. Они часто идут в профессию «по стопам» родителей по сравнению со студентами-психологами. Творческое отношение к профессии более выражено у студентов-психологов по сравнению со студентами-документоведами. Студенты-психологи идут в профессию, чтобы вносить какие-либо свои изменения в будущую деятельность, а студенты-документоведы видят свою работу в четкой регламентации. У студентов-документоведов значимым является получение удовольствия от работы по сравнению со студентами-психологами. Очевидно, это связано с тем, что профессия документоведа более организованна, в этой деятельности прописан четкий конечных результат. Профессия психолога – «бесконечный процесс», в котором невозможно четко увидеть конкретный результат. «Достижения в профессии, самореализация» больше прослеживается у студентов-документоведов, чем у студентов-психологов по причине профессиональных особенностей.

Наиболее продуктивной формой психологической работы, способствующей становлению личностной рефлексии будущих специалистов является технология психолого-педагогического сопровождения будущих специалистов, которая включает в себя ряд этапов: социально-психологическую диагностику проблемной ситуации в системе «будущий специалист – профессиональная деятельность»; оценку реального уровня развития профессионализма; моделирование высокого уровня личностной рефлексии будущего специалиста; социально-психологическое прогнозирование ситуации ее становления; проектирование требуемого уровня личностной рефлексии.

Литература

1. Агапов В.С.Изучение профессионального Я личности в когнитивной психологии// Акмеология. №3(39). 2011. С.71-78.
2. Агапов В.С.Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований// Акмеология. №3(43). 2012.С.26-31.
3. Мишина, М.М. Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разновозрастной студенческой среде): монография / М.М. Мишина. – М.: ИИУ МГОУ, 2013. – 410 с. ISBN: 978-5-7017-2125-6. (25,75 п.л.)
4. Мишина, М.М. Становление личностной рефлексии будущих специалистов : монография / В.С. Агапов, М.М. Мишина, Е.И. Мишина. – М. : МГОУ, 2012. – 243 с. ISBN: 978-5-7017-1878-2. (15,25 / 5 п.л.)
5. Мишина Е.И. Технология развития личностной рефлексии будущих специалистов в современной образовательной среде // Психология наука будущего. Материалы международной конференции молодых ученых.Изд-во «Институт психологии РАН». М.2013.– С.425-426.
6. Mishina E.I. Peculiarity of phenomenon of personal reflection among prospective specialist. Science innovators. International Conference on European Science and Technology // Materials of the V international research and practice conference Vol. II October 3-4th, 2013. Munich. Germany. P. 387-390.

Мишина М.М.

Специфические характеристики феномена проявления интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде

Мишина Марина Михайловна - кандидат психол. наук, доцент кафедры педагогической психологии. Российский государственный гуманитарный университет, г.Москва. mishinamm@yandex.ru.

Опыт преуспевающих в социально-экономическом отношении стран показывает, что высокий национальный интеллект предшествует социально-экономическим достижениям, связанным с совершенствованием образовательной системы. В настоящее время необходимо обеспечить переход России к новому технологическому укладу в экономике. Поэтому актуально звучит обращение к проблеме проявления феномена интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде, а психологические знания позволяют системно выявить совокупность детерминант и психологических средств, обеспечивающих продуктивное развитие исследуемого феномена.

Целостное представление о сущностном содержании интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде может быть сформировано на основе разработки и реализации концепции, включающей теоретико-методологическое и эмпирическое обоснование теоретической модели, отражающей структуру феномена с основными компонентами и их связями. Важно определить движущие силы, психологические механизмы, функции, типологию и системную детерминацию интеллектуальной деятельности личности.

Методы исследования: типологизации, классификации, систематизации, научно-категориальный анализ, психологическое моделирование, контент-анализ, беседа, формирующий эксперимент. Применялись методики диагностики структуры интеллекта (Р. Амтхауэр в адаптации Э. Ф. Замбацявичене), эмоционального интеллекта (Н. Холл), личностной (Е. Е. Туник) и социальной креативности (Дж. Гилфорд и М. Салливан в адаптации Е. С. Михайловой), самооценки творческого потенциала, опросник 16-PF Р. Кеттела и тесты: «Сила интуиции» (Е. П. Ильин); «Индивидуальный стиль когнитивного поведения» (О. Н. Мано-

лова), «Смысложизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Жизненное предназначение» (О. И. Мотков). В работе были использованыметодыстатистическойобработкиианализаэмпирических данных (t-критерий Стьюдента, факторный и дисперсионный анализ, сравнение групп по методу Г. Шеффе и методу Тюке). Обработка данных проводилась на основе пакета программ MS Excel, SPSS 14.0.

В исследовании приняли участие 748 человек (145 мужчин и 603 женщины в возрасте от 18 до 53 лет) — представители российского студенчества, обучающиеся на гуманитарных факультетах по очной и очно-заочной формам в Российском государственном гуманитарном университете в г. Москве и в подмосковных филиалах (Балашиха, Домодедово, Дмитров, Павловский Посад, Железнодорожный, Фрязино, Воскресенск, Кашира); в Московском государственном областном университете; в Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Москва), из них 713 человек — при проведении формирующего эксперимента продуктивности интеллектуальной деятельности в разновозрастной студенческой среде.

Осуществляя разработку концепции проявления феномена интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде, были определены его сущностные признаки:

- целостность (характеризуется взаимосвязью внутренне противоречивых подвижных и динамически развивающихся компонентов — мотивационного, эмоционального, когнитивного, регулятивного и результативного; в интеллектуальную деятельность личности входит субъект и его предмет);
- предметность (отражает и обобщает межпредметные связи и отношения, порождает полифункциональность; задачу как определение объективного содержания интеллектуальной деятельности; движение, перенос и интенцию интеллектуального действия; интеллектуальные операции — понимание, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение, различение и сопоставление понятий, конструирование, ассоциирование, аналогии, аргументирование, установление связей, выяснение значений и смыслов, индукцию, дедукцию, доказательство и интерпретацию; средства достижения результата и наличие интеллектуального продукта);
- осознанность (корректирует содержание интеллектуальной деятельности и приводит его в соответствие с внешним миром; обеспечивает переход от знака к сознанию, от субъективного к объективному; направляет интеллектуальные действия на познание и преобразование себя, других, окружающего мира и информации, связанные с проявлением интеллектуальной активности и напряженности при решении теоретических и практических задач; дает интерпретацию причинно-следственных связей между явлениями и распознавание изменения логики проблемной

ситуации);

- принадлежность субъекту (отражает ценностно-смысловую самоорганизацию действий и осознанной саморегуляцией; умение оперировать субъективным запасом знаний; проницательность; овладение интеллектуальными действиями, ведущими к достижению цели);
- смыслообразование, целеобразование, рефлексивность (определяет и регулирует цель; организует процесс,направленный на результат; отражает склонность к самоанализу, осмыслению, переосмыслению отношений с окружающим миром; способствует прогнозированию и достижению целивырабатывает опыт применения интеллектуальных операций);
- интеллектуальная активность (интегрирует общие способности и мотивацию личности; выражается в интересе, любознательности,достижение успешности; проявляется в организации интеллектуальной деятельности личности, которая реализуется при переходе к каждой последующей стадии на основе сохранения предыдущей и преобразования в новую стадию развития);
- творчество (позволяет реализовать творческий потенциал и отражает готовность идти на риск в условиях проблемной ситуации, вследствие чего реализуется креативность как черта личности; наличие элементов творчества в интеллектуальной деятельности; проявляется в соединении гибкости мышления синтересом субъекта, что порождает оригинальность);
- применение знаний (прием, переработка и генерация новой информации в виде решения интеллектуальной задачи, направленной на продуктивный результат).

В процессе исследования было выявлено, что интеллектуальная деятельность личности имеет многокомпонентное строение; ее основными характеристиками являются сущностные признаки, отражающие содержательную и процессуальнуюстороны, а также проявление показателей структурных компонентов изучаемого феномена [1; 2; 3; 4].

Теоретическая модель интеллектуальной деятельности личности и состоит из когнитивного, мотивационного, эмоционального, регулятивного и результативного компонентов, включает в себя меж- и внутрикомпонентные связи, определяет степень их интегрированности, содержание структурной организации, уровни и типологию изучаемого феномена. Совокупность социально-психологических механизмов и функций отражается во включенности в процесс, связи с другими субъектными феноменами; проявляется в интеллектуальной активности, адаптации, сознательном управлении компонентным составом при разрешении внутренних противоречий в процессе смысло- и целеобразования, абстрактного и конкретного познания, а также преобразования реальной действительности.

Параметры оценки (предмет, мотив, задача, позиция, средства и результат) показателей, отражают дифференциацию уровней (низкого, среднего, высокого) развития интеллектуальной деятельности личности.

Исследование выявило возрастные различия динамики показателей структурных компонентов интеллектуальной деятельности личности. В общей выборке по когнитивному компоненту происходит увеличение показателя общего уровня интеллекта, способностей теоретического и практического плана, полезависимости. По мотивационному компоненту выявлено постепенное возрастание смыслообразования и снижение внутреннего локуса контроля, а также ценности дела. Выявлен рост осознанности жизненных предназначений и существует обратная зависимость между ценностными ориентациями (интересной работой, здоровьем, любовью, творчеством, материально обеспеченной жизнью) и возрастом респондентов: чем выше возраст, тем более абстрактны ценностные ориентации личности, что отражено в возможности творчества, свободе и продуктивном познании. Кроме того, чем выше возраст, тем ощущение профессиональной самореализации ниже, а ценность личной жизни — выше. Обнаружено, что с повышением возраста студентов снижается значение этических, индивидуалистических, конформистских, альтруистических ценностей, а также ценностей дела и самоутверждения, а более значимыми становятся ценности общения и принятия других людей. По эмоциональному компоненту выявлено повышение чувствительности и снижение экспрессивности; усиление эмоциональной осведомленности, замкнутости в себе при менее выраженной эмоциональной реакции на трансакцию; уменьшение показателей экспрессивности, усиление устойчивости к стрессу и нормативности. По регулятивному компоненту обнаружено возрастание самоконтроля в интеллектуальных действиях, социальной желательности, но снижение смелости. Усиливается ригидность познавательного контроля как способности жестко следовать намеченному плану; возрастает конкретная концептуализация как способность анализировать ситуацию в регламентирующих условиях. По результативному компоненту наблюдается увеличение продуктивности интеллектуальной деятельности личности.

Были определены половые различия в динамике показателей проявления структурных компонентов интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде:

- мужчины поленезависимы; их характеризует высокий уровень теоретических способностей (когнитивный компонент); для них более значимы ценности общения, принятия других и альтруистические ценности (мотивационный компонент); более высокий уровень экспрессивности (эмоциональный компонент); конкретная концептуализация, самодостаточность и самоконтроль (регулятивный компонент); значимо выше успешность выполнения тестовых заданий (результативный компонент);
- женщины полезависимы; их характеризует высокий уровень показателя

практический план способностей (когнитивный компонент); они ориентированы на этические и индивидуалистические ценности, у них более выражены внешний локус контроля и альтруистические ценности (мотивационный компонент); они имеют более высокий уровень развития чувствительности, эмоциональной осведомленности, экспрессивности и доминирования эмоций (эмоциональный компонент); выраженный показатель социальной желательности (регулятивный компонент) и более низкий показатель успешности выполнения тестовых заданий (результативный компонент).

Установлено, что в изучаемой выборке студентов преобладает средний уровень развития интеллектуальной деятельности личности. Сравнительный анализ уровней развития изучаемого феномена показал, что в возрастной выборке от 22 до 35 лет уровень развития показателей выше, чем в выборках от 18 до 21 года и от 36 до 53 лет.

Выделены типы интеллектуальной деятельности личности, установленные на основе методов математической статистики и выявления различий ее структурной организации, — операциональный, аксиологический, экстравертированный, эмоциональный, гармоничный, конкретный, абстрактный, интеллектуально-выносливый и генерирующий, — дающие целостное представление о доминировании соотношения определенных показателей компонентов ее структуры. У операционального, аксиологического и генерирующего типов преобладает высокий уровень развития изучаемого феномена.

Анализ взаимосвязи компонентов структуры изучаемого феномена, выявил значимые возрастные различия в аксиологическом (положительная динамика с постепенным нарастанием показателей); экстравертированном (убывание показателей от периода юности к первому периоду зрелости, затем их нарастание); абстрактном (нарастание показателей от периода юности к первому периоду зрелости, затем снижение ко второму периоду зрелости); интеллектуально-выносливом (постепенное снижение к первому периоду зрелости и более интенсивное убывание ко второму периоду зрелости) типах интеллектуальной деятельности личности.

Установлены значимые связи, отражающие половые различия показателей компонентов в следующих типах структурной организации интеллектуальной деятельности личности: аксиологическом (у мужчин более выражены осмысленность и конструктивизм), экстравертированном (мужчины в большей степени направлены на внешние воздействия и на удовлетворение социальных потребностей) и интеллектуально-выносливом (способность противостоять стрессу у женщин выше, чем у мужчин).

Определено, что системно детерминируют продуктивное развитие интеллектуальной деятельности личности внешние (требования к предметной реализации знаний и мировоззрения, ценностно-смысловой направленности и духовности личности, а также общекультурных, культурно-психологических,

профессиональных, когнитивных и личностных компетенций; создание учебных проблемных ситуаций; оценка социальных групп; творческая личность преподавателя высшей школы; востребованность конкурентоспособных специалистов) и внутренние (восприятие и конструирование информации, опыт, уровень притязаний, интеллектуальная активность, психические познавательные процессы, сочетание способностей, мотивация достижения, самомотивация, самоопределение, самоактуализация, антиципирующее самополагание, эмоциональная самоподдержка, открытость внутренним изменениям, стремление к «интеллектуальному эталону», конкурентоспособность, отношение к интеллектуальным успехам и неудачам) факторы; средовые (семейная и разновозрастная студенческая среда вуза, традиции), природные (задатки, скорость мыслительных операций) и личностные (стремление реализовать интеллектуальные возможности, сила личности, повышение самостоятельности в выборе вектора интеллектуального развития, «уход» в собственную творческую деятельность) условия [5; 6; 7; 8].

Психологические затруднения в интеллектуальной деятельности личности проявляются: в анализе предъявляемого материала; «трафаретном мышлении» в понимании смысла и способах действия по разрешению проблемы; в определении существенных признаков задачи и принятии решения; в степени обобщения учебного материала; в «опредмечивании» абстрактных понятий; в организации деятельности; в реализации этапов умственной деятельности, связанных с интеллектуальными операциями; в интерпретации результатов решения задач.

Существуют барьеры в проявлении интеллектуальной деятельности личности (понимания, ценностно-смысловой, аффективный, волевой и нормативный). Их преодоление достигается посредством учета выявленной системы детерминант и внедрения комплексной экспериментальной программы «Техника интеллектуального труда».

В результате формирующего эксперимена быловыявлено следующее. У операционального типа значимо возрос уровень развития следующих показателей компонентов изучаемого феномена: эмоциональная стабильность, рефлексивность, гибкость познавательного контроля, распознавание эмоций других; снизилась напряженность, не изменились любознательность, сложность и креативность. У аксиологического типа повысился уровень развития таких показателей: любознательность, аналогии, познавательный контроль, эмпатия; снизилась ригидность познавательного контроля; не изменились: ценности дела, вера в осуществимость жизненных предназначений. У экстравертированного типа увеличился уровень развития следующих показателей: самомотивация, эмоциональная стабильность; снизилась склонность к доминированию; не изменились: склонность к риску и осознанность жизненных предназначений. У гармоничного типа возрос уровень развития показателей: цели в жизни, успешность выполнения всех тестовых заданий; снизилась напряженность; не изме-

нились: интуитивный подход к решению проблемы, арифметические задачи и чувствительность. У эмоционального типа увеличился уровень развития таких показателей, как пространственное воображение, конкретная концептуализация и аналогия; не изменились: абстрактная концептуализация, гибкость познавательного контроля и смелость. У конкретного типа возрос уровень развития показателя гибкость познавательного контроля; снизилась напряженность; не изменились: любознательность, абстрактная концептуализация, теоретический план способностей. У абстрактного типа возрос уровень развития следующих показателей: конкретная концептуализация, чувствительность; снизилась ригидность познавательного контроля; не изменился теоретический план способностей. У генерирующего типа возрос уровень развития показателей смелость и чувствительность; снизилась напряженность; не изменились: социальная желательность и гибкость познавательного контроля.

Осознание целей интеллектуальной деятельности личности, констатация отсутствия у себя необходимых для разрешения данной ситуации способов действия создает напряжение и заставляет субъекта осуществлять поиск решения, который порождает новые интеллектуальные побуждения, включая волевую регуляцию, что порождает комплекс мотивов, связанных с ожиданием внешних оценок или с познавательными потребностями и необходимостью самоизменения. В случае несоответствия выбранных способов поставленным целям у субъекта может возникать состояние аффективного диссонанса, которое вызывает чувство неудовлетворения собой, своей интеллектуальной деятельностью и заставляет его осуществлять поиск новых способов реализации поставленных целей [2; 7]. Психологическая регуляция интеллектуальной деятельности личности зависит от интеллектуальной активности личности, направленной на познание.

Развитие устойчивой тенденции к совершенствованию интеллектуальной деятельности личности позволяет реализовать ее модель, эффективно выстраивая процесс обучения, связанный с управлением и получением результатов в соответствии с запланированными целями. Направленность развивающих технологий на практику обучения, формирует цели достижения результата, а реализация программы «Техника интеллектуального труда» позволяют решать проблемы, непосредственно связанные с повышением уровня развития интеллектуальной деятельности личности. Применение в разновозрастной студенческой среде экспериментальной комплексной программы «Техника интеллектуального труда» повышают компетентность и духовную культуру личности. Реализация потенциальных возможностей интеллектуальной деятельности личности создает оптимальные условия для актуализации профессиональных качеств в соответствии с типологией структурной организации.

Литература

1. Агапов, В.С. Изучение профессионального Я личности в когнитивной психоло-

гии / В.С. Агапов // Акмеология. – 2011. – № 3.– С. 71-78. ISSN 2075-7577.

2. Агапов, В.С. Современные исследования самосознания и Я-концепции субъекта в контексте идей С.Л. Рубинштейна1/ В.С. Агапов // Акмеология. – 2012. – № 1.– С. 133-143. ISSN 2075-7577.
3. Агапов, В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований / В.С. Агапов // Акмеология. – 2012. – № 3.– С. 26-31. ISSN 2075-7577.
4. Мишина, М.М. Индивидуально-типологические различия структурной организации интеллектуальной деятельности личности / М.М. Мишина // Акмеология. – 2011. – № 3.– С. 40-47. ISSN 2075-7577. (0,7 п.л.)
5. Мишина, М.М. Индивидуально-психологические различия интеллектуальной деятельности личности / М.М. Мишина // Акмеология. – 2012. – № 4. – С. 94-103. ISSN 2075-7577. (0,7 п.л.)
6. Мишина, М.М. Основные положения системной концепции интеллектуальной деятельности личности / М.М. Мишина // Акмеология. – 2013. – № 2 (46). – С. 35-40. ISSN 2075-7577. (0,7 п.л.)
7. Мишина, М.М. Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разновозрастной студенческой среде) : монография / М.М. Мишина. – М. : ИИУ МГОУ, 2013. – 410 с. ISBN: 978-5-7017-2125-6.
8. Мишина М.М. Типологические различия структурной организации интеллектуальной деятельности личности: монография / М. : МГОУ, 2012. – 96 с. ISBN: 978-5-7017-2019-8.

Влияние глубинных личностных Сценариев на карьерную успешность / неуспешность мужчин и женщин

Мороз Татьяна Сергеевна - кандидат психол. наук, доцент кафедры психологии Тульского института экономики и информатики, г.Тула. tat.moroz2009@yandex.ru.

Актуальность выбранной темы определяется в первую очередь малоизученностью бессознательной стороны человеческих поступков в жизни. То, как человек действует, и то, что лежит в основе его поступков, которые приводят к положительному результату, то есть к успешности в жизни. Известно, что ребенок рождается и в процессе воспитания усваивает от его родителей определенный способ поведения. Многие исследователи, считают, что повзрослев, ребенок проживает свою жизнь по сценарию его родителей. Данный сценарий может быть как успешным, так и не успешным. Но человек, благодаря своим личностным качествам и характеристикам может отойти от сценария родителей и прожить свою жизнь, основываясь на личном опыте. В результате обучения и развития ребенок усваивает нормы и правила поведения в социуме, которые у разных наций и народов имеют довольно сильные различия. Данные представления возникли давным – давно в результате развития и формирования общества. К.Г. Юнг называл данные представления архетипами коллективного бессознательного. То есть нами они не осознаются, но, тем не менее, влияют на наши поступки. Эти глубинные личностные сценарии у мужчин и женщин различаются. Каким образом проявляются эти различия, что лежит в их основе, и какое влияние они оказывают на успешность человека в жизни, представляется нам недостаточно освещенной темой. Данные вопросы определили изучение нами выбранной темы.

Проблема карьеры получила осмысление в концепциях профессионального самоопределения, персонального развития, психологии зрелости, психологии успеха, мотивации достижения (Д. Сьюпер, Д. Тидман, Д. Холл, Э. Шейн, Д. Мак-Клелланд, и др.). В русле психолого-акмеологического подхода проблемы карьеры рассматриваются в исследованиях психологии управления, проведены исследования профессиональной карьеры государственных служащих, а также

сферы экономики, предпринимательства и налоговых служб (В.С. Агапов, А.Л. Журавлев, Е.Г. Молл, А.Д. Кибанов; А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, В.М. Дьячков, Л.И. Катаева, Е.А. Могилевкин, Ж.В. Масликова, М.В. Сафонова, С.И. Сотникова, О.Е. Игумнова, Д.Б. Волосевич и др.). Процесс карьерного продвижения, рассмотренный в работах зарубежных психологов, представляет собой связную последовательность взглядов и типов поведения, которые соотносятся с опытом профессиональной деятельности и другими типами активности, освоенными человеком в жизни. Важное место в зарубежной психологии занимает проблема развития карьеры, выступающая как непрерывный процесс планирования и осуществления направленных действий относительно жизненных целей и собственной работы. В работах отечественных психологов выделяется профессиональная Я-концепция, котораяпредставляет собой частный случай общей Я-концепции и возникает как способность к целеполаганию, осознанию своих мотивов и целей в профессиональной деятельности с постепенным формированием профессиональных позиций и перспектив. В.С.Агапов выделяет компоненты профессиональной Я-концепции: профессиональная самооценка, профессиональное самоотношение, профессиональный образ Я. (см.рис.1) [1].

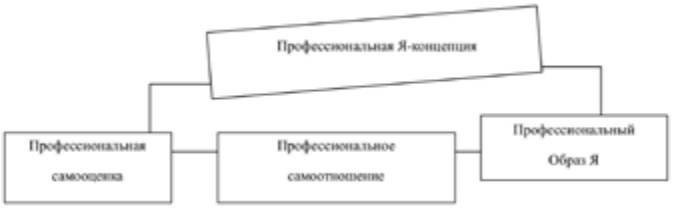


Рис.1

Теоретическая модель профессиональной Я-концепции по В.С.Агапову

На любом этапе профессионального становления «психическая жизнь каждого человека – это целостность, пребывающая во времени».Она на всяком этапе имеет психологическое прошлое (онтогенез развития личности, Я-концепции, опыт), настоящее (способствующее реализации профессиональных способностей, достижения «акме»), будущее (саморазвитие, самореализация, самосовершенствование в личностном и профессиональном плане) в соответствии с субъективно-значимыми целями. Выполнение деятельности и достижение успеха в ней, кроме наличия у человека мотивации достижения, предположительно зависит и отдоминирующего у данного человека сценария. В раннем детстве формируется на неосознанном уровне сценарий победителя, побежденного, не-победителя, который уже предполагает выбор стратегии поведения в жизни и на его основе проявляется доминирующая мотивация достижения успеха или избегания неудач. Которая, в свою очередь, влияет на результативностьи успеш-

ность человека в его карьере. Изменения,происходящие практически во всех областях развития современного общества, затронули и сферу успешности одних и неуспешности в жизни других мужчин и женщин. Так как понятие успеха очень индивидуально, то можно найти совсем немного причин, ведущих к неуспеху. По нашему мнению успешность/неуспешность связана с глубинными личностными сценариями, жизненными ориентациями, определенным уровнем личностного развития. Однако данное предположение нуждаетсяв некоторых экспериментальныхдоказательствах.

Всего в эксперименте приняло участие63 человека – из них 19 мужчин и 44 женщины в возрасте от 30 до 50 лет. Образование респондентов от средне - специального до высшего. В выборке присутствуют испытуемые со средним и средне-специальным образованием – 21%, свысшим образованием - 79% респондентов. Среди испытуемых присутствуют рабочие, служащие, руководители, предприниматели, проживающие в Туле, Новомосковске, Калуге и Санкт-Петербурге. Семейное положение – 57% состоят в браке, 10% находятся в разводе и 33% не имеют семьи. В ходе исследования был выявлен ряд особенностей, доказывающих данную гипотезу. По результатам методики «Анимус» исследованияглубинных личностных сценариев мужчин личностного опросника Козлова был сделан вывод о том, что мужчины характеризуются типом гендерной идентичности – «Воин». Мужчины данного типа имеют бессознательную установку к борьбе, преодолению препятствий, обладают большой силой и мудростью. Для них важна реализация мужской энергии победителя, борца. Мужчины вида воин – раджас обладают бессознательной установкой борьбы. Вся жизнь для них борьба, противостояние и обязательно победа, без которых существование кажется им неполноценным. Они отыскивают себе противников в различных сферах: если нет возможности участвовать в войне, значит, битва будет разворачиваться на бытовом уровне, будь то сосед или члены его собственной семьи. Вся его жизнь череда подвигов. Девиз: «Пришел, увидел, победил!» - отображает цикл жизни таких людей; их главная задача – постоянно находиться в состоянии борьбы и непременно побеждать, при этом трофеиобязательно займут видное место и будут демонстрировать окружающим.

По результатам методики «Анима» исследованияглубинных личностных сценариев женщин личностного опросника Козлова был сделан вывод о том, что женщины характеризуются типом гендерной идентичности – «Елена». При формировании бессознательных установок женщин данного типа приоритетным является такое женское качество, как эмоциональность. Тип Елена - сатьва живет с убеждением, что любви и сопереживания достойно все сущее на Земле. Женщины этого типа наделены большой способностью к пониманию и умению поддерживать любого, независимо от статуса и возраста, расы и культурной идентичности. Предельная гибкость в эмоциях, мышлении, поведении им позволяет сопереживать и конструктивно поощрять любого.

Для выявления сценария в трех сферах жизни человека: выбор профессии,

состояние здоровья, создание семьи был сконструирован специальный опросник жизненные сценарии мужчин и женщин.Анализируя полученные результаты, можно увидеть, что наиболее яркая выраженность сценария и у мужчин и у женщин наблюдается при выборе профессии. Причему мужчин этот показатель выше. Средний уровень выраженности сценария проявлен при создании семьи. Менее проявляется сценарий по состоянию здоровья. Таким образом, на выбор профессии в большей степени оказывают влияние другие люди, участвующие в процессе социализации, родители, учителя.И от того какой это будет сценарий победителя, не победителя или неудачника, то есть какие бессознательные установки будут заложены зависит успешность/неуспешность в построении карьеры мужчин и женщин. Опросник жизненных ориентаций, разработанный Е.Ю. Коржовой[2], предназначен при решении широкого круга научных и практических проблем – в любых ситуациях психологического консультирования, когда требуется анализ и коррекция личностных особенностей человека и его стратегий в ситуации жизненного пути. Женщины в данной выборке диагностируются как смешанный тип. Мужчиныотносятся к типу гармонизатор жизненной ситуации. Женщиныв данной выборке более стремятся к развитию, изменению, чем мужчины. Жизненные цели мужчин разнообразны: семья, работа, воспитание детей, достижение профессионализма, служение людям, «гордость за прошлое и будущее страны, поиски гармонии, совершенства («быть достойным своих предков»).

Опросник карьерных ориентаций Э. Шейна предназначен для выявления структуры карьерных ориентаций личности и доминирующей ориентации в выборе карьеры. Ведущей карьерной ориентацией и у мужчини у женщин является «стабильность места работы». Эта карьерная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности для того, чтобы будущие события были предсказуемы. Люди, ориентированные на стабильность, могут быть талантливыми и занимать высокие должности в организации, но, предпочитая стабильную работу и жизнь, они откажутся от повышения, если оно грозит риском и временными неудобствами, даже в случае открывающихся возможностей роста. Учитывая противоречивость, сложность жизни,а также специфику профессиональной карьеры в России, можнопредположить, что выбор в качествеведущей карьерной ориентации – стабильность, очевиден. Для большинствалюдей, живущих в нашей стране, остро выражена потребность в безопасности. Самые низкие оценки получены по шкале«профессиональная компетентность» и у мужчин и у женщин. Данная ориентация связана с наличием талантов в определенной области. Человек такой ориентации хочет быть мастером своего дела, он бывает особенно счастлив, когда достигает успехов в определенной области, но быстро теряет интерес к работе, которая не позволяет развивать свои способности. Одновременно такой человек ищет признания своих талантов, что должно выражаться в его статусе, соответствующем его мастерству. Это можно объяснить спецификой экономических отношений в

нашей стране, где до сих пор не создано благоприятных условий для развития бизнеса, в котором были востребованы профессионализм и способности человека. Испытуемые считают, что профессиональная компетенция не является предопределяющей в карьере.

Сравнивая карьерные ориентации мужчин и женщин, можно заметить, что мужчины выбирают «предпринимательство», а женщины «автономию». То есть, мужчины стремятся создавать что-то новое,хотятпреодолевать препятствие, готовы к риску. Они не желают работать на других, а хотят иметь свою марку, свое дело, свое финансовое богатство.Для них более важно – создать свое дело, концепцию или организацию. Женщины же хотят бытьосвобождены от организационных правил, предписаний и ограничений. Они не хотят подчиняться правилам организации (рабочее время, место, форменная одежда). Такой человек может работать в организации, которая обеспечивает достаточную степень свободы, но не будет чувствовать серьезных обязательств и преданность организации. С помощью методики «Оценки уровня самоактуализации личности» Э. Шострома выявлено, что женщины более ориентированы во времени, более рассчитывают на себя, принимают себя, больше принимают агрессию, спонтанность, ценностные ориентации более устойчивы. Для определения мотивации были использованы тесты «Мотивация к успеху», Мотивация избегания неудач», разработанные Т. Элерсом и «Готовность к риску». Мужчины имеют более высокую ориентацию на успех, средний уровень риска, и менее осторожны, чем женщины.

Для того чтобы проверить достоверностьсвязи успешности/неуспешности мужчин и женщин с глубинными личностными сценариями, жизненными ориентациями, мы использовали коэффициент корреляции Пирсона. Экспериментальная гипотеза подтвердилась, поставленные задачи решены, цель достигнута. Можно выделить бессознательные установки, влияющие на карьерную успешность/неуспешность мужчин\женщин.

На карьерную успешность мужчин оказывают влияние глубинные установки познания истины, страстность, высокие энергии, влюбленность в объект, установки на создание семьи, способность спонтанно выражать свои чувства или быть самим собой, бессознательной установки борьбы, храбрости, доблести, справедливости, осознанности, самоотверженности, нравственности, где главная цель жизни – находиться в борьбе и побеждать.

На карьерную неуспешность мужчин оказывают влияние глубинные установки, связанные среализацией своей чувственной энергии, любви к женщине, проявляющиесяв стабильности и отказе от риска.Установкив избегании или полном отсутствии борьбы, неспособностипостоять за себя. Установки слабой личности, с характеристиками труса, мародера, солдафона глупого и ограниченного, избегающего успешных мужчин, преувеличенно говорящей, о своих несуществующих подвигах в присутствии женщин.

На карьерную успешность женщиноказывают влияние глубинные установ-

ки, связанные с эмоциональной вовлеченностью, страстностью, способностью к любви и сопереживанию. Способностью к пониманию и умению поддержать любого, независимо от статуса и возраста, у успешных женщин инстинктивное стремление поддержать энергию жизни на земле, то есть рождение детей, проявление чистой, всеобъемлющей, безусловной любви к ребенку. Бессознательные установки - чувственность и прагматичность с целью овладеванием мужчиной, его вниманием для того, чтобы получить его энергию (в деньгах, материальных ценностях, в статусном продвижении, интеллектуальном удовольствии, духовных прозрениях и переживаниях, популярности, карьере, славе, защищенности, еде и т.д.).

На карьерную неуспешность женщиноказывают влияние глубинные установки, основанные на безудержной сексуальностидля достижения своих целей, когда используется женское тело и чувственность, инстинктивное стремление поддерживать энергию жизни на земле, а именно рождение детей несмотря ни на что, влияние бессознательной установки в служении традициям, установка деструктивной материнской любви к своему ребенку, склонность к использованию страхов, тайных надежд, веры в чудо-людей в своих эгоцентрических целях для получения денег, славы, власти.

Литература

1. Агапов В.С., Смирнова О.Б., Андропова Л.О. Исследование самоотношения педагога: теория и практика: Монография. – Тула: НОО ВПО НП «ТИЭИ», 2013. -244с.
2. Коржова Е.Ю. Психологическое познаниесудьбы человека: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во Союз, 2002. 338с.

Найдёнкин С.М.

Роль категории «личность» в философии образования

Найдёнкин Сергей Михайлович - кандидат филос. наук, заведующий кафедрой философии и социально-гуманитарных дисциплин, доцент, ФГБОУ «Школа-студия (институт) им. Вл. И. Немировича-Данченко при Московском Художественном Академическом Театре им. А.П. Чехова, г.Москва. filosof_1953@bk.ru.

Проблемы образования с неизбежностью замыкаются на представлениях о природе человека, его сущности. Проблема человека в педагогике и психологии связана также с проблемой личности.

При этом в педагогике и психологии философские выкладки каждый раз иллюстрируются необыкновенными практическими достижениями и блистательнымиэкспериментами. В психолого-педагогической литературе вообще трудно встретить рассказ о том, что тот или иной эксперимент не удался. Всё удаётся, а результаты просто фантастические!

Отсюда, в частности и произошло то, что старая как мир проблема природы человека, проблема из века в век переходящих, почти неизменных свойств, которые определяют человеческое поведение, оказывается утерянной илибыла названа «псевдопроблемой».

На фоне успехов психологии и педагогики отрезвляюще звучат слова одного литературного героя:"Ну что же, они - люди как люди. Любят деньги, но ведь это всегда было...Человечество любит деньги, из чего бы те ни были сделаны, из кожи ли, из бумаги ли, из бронзы или золота. Ну, легкомысленны...ну, что ж...и милосердие иногда стучится в их сердца...обыкновенные люди...в общем, напоминают прежних...квартирный вопрос только испортил их" [Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. - М. - 1989. - С. 126.]

Трудно спорить сгероем, за плечами которого ни одно тысячелетие наблюдений за людьми. Исследователи отдалённых исторических эпох, ранних цивилизаций и мифологического сознания, не сговариваясь, вторят ему. Приведём всего лишь несколько характерных примеров из разных областей знания.

Известный этнограф и философ К. Леви – Строс, открывший логическую структуру мифа, пишет: "Может быть, в один прекрасный день мы поймём, что

в мифологическом мышлении работает одна и та же логика, что и в научном мышлении, и человек всегда мыслил одинаково "хорошо" [курсив мой -С.Н.] [Леви - Строс. К. Структурная антропология. - М. - 1985. - С. 206-207.] Обратим внимание на то, что Леви-Строс отважился заявить об "одинаковости" для такой, казалось бы,изменчивой области, как сфера мышления.

А вот характерный пример для ещё более глубинного слоя человеческой психики. К.Г. Юнг, говоря о коллективном бессознательном, замечает:"...оно включает в себя, в противоположность личностной душе, содержания и образы поведения, которые qum grano salis являются повсюду и у всех индивидов одними и теми же. Другими словами, коллективное бессознательное идентично у всех людей [курсив мой - С.Н.] и образует тем самым всеобщее основание душевной жизни каждого, будучи по природе сверхличным" [Юнг К.Г. Архетип и символ.- М. - 1991. - С. 97-98.]

И наконец, ещё определённее и применительно к интересующей нас теме, высказывается о человеческой природе знаменитый шумеролог С. Крамер. В книге с характерным названием "История начинается в Шумере", в главе "Школьные будни" он приводит рассказ неизвестного шумерского учителя, жившего за две тысячи лет до нашей эры. Из рассказа явствует "...как мало изменилась человеческая природа за прошедшие тысячелетия. [курсив мой -С.Н.] ...Шумерский школьник очень похож на современного. Он боится опоздать в школу, ибо за это "учитель побьёт его палкой". Едва проснувшись, он торопит мать, чтобы та поскорей приготовила ему завтрак...

С собою матушка два хлебца дала – и в школу я побежал.

А в школе наставник: "Ты что опоздал?"-так он сказал.

Всё внутри у меня затряслось. Вот к учителю я подошёл,

Вот ему поклонился я.

Что касается учителя, то его доходы в те времена были, по-видимому, ничтожными, как нередко бывает и в наши дни. Во всяком случае, он очень радовался, когда получал от родителей учеников дополнительные приношения и подарки" [Крамер С.Н. История начинается в Шумере. - М. - 1991. - С.24-25.].

Конечно, на каждый приведённыйпример можно найти противоположный, ну, скажем, у М. Мид, Ж. Пиаже, А.Н Леонтьева и В.В. Давыдова. Однако, история мировой культуры свидетельствует, что учителя человечества Будда, Христос, Магомет, великие философы ранга Аристотеля, Канта или В.С. Соловьёва никогда не удовлетворялись простым указанием на "принцип историзма и развития", когда речь шла о природе человека. Они не предавали вечные и всеобщие философские проблемы и не упрощали их.

Решили ли великие мудрецы прошлых и нынешнего веков проблему природы человека? Отвечая на этот вопрос сразу скажем - разумеется нет. В отличие от современных авторов программных документов по педагогике и психологии школьного дела, у которых все теоретические проблемы как по мановению волшебной палочки решаются с помощью нескольких "тощих" понятий «лич-

ность», «развитие» и «деятельность», философы всех времён и народов считали и считают человека одной из главных загадок универсума.

Христианские мыслители, которые столько бились над проблемой человека, ещё в начале XX века говорили о том, что в отличие от теологической и христологической проблемы, антропологический вопрос ещё ждёт своего решения [См.: Хоружий С.С. Диптих безмолвия. - М. - 1991.- С.8-9.]

Когда знакомишься с историей философской антропологиина память приходит старинный философский анекдот - Платон и Гегель объясняют человека с точки зрения головы, христианские богословы с точки зрения сердца, Маркс - исходя из потребностей желудка, Фрейд...дальше следует многозначительный взгляд вниз и наконец Эйнштейн, как бы подводя итог, говорит что "всё относительно".

В анекдоте этом очень много правды. В самом деле, на протяжении более чем 25-ти векового существования философская мысль [по крайней мере в европейской культуре] детально проработала возможности объяснения природы и сущности человека исходя из перечисленных в анекдотическом виде самых сильных детерминант человеческого бытия.XX-й век добавил к ним генетическую детерминанту. И всё же полной ясности нет. А тут ещё «проклятая» свобода, на которую, по Сартру, обречён человек,вообще путает все карты!

Что делать в таких нелёгких условиях современным теоретикам педагогики? По крайней мере, в очередной раз не изобретать чудодейственное философское средство, открывающее дверь в беспроблемную педагогику.

Старое и новое социологизаторство - одно из них.

До сих пориз монографии в монографию кочуют выводы, сделанные на основе наблюдений за детьми, подобно Маугли попавшими в раннем возрасте звериные стаи или в военных условиях рано лишившихся родителей. Выводы следующие - высшие психические функции у таких детей не возникают, значит эти функции имеют социальную природу. Но позвольте, если они не возникают, это не значит, что нам известно, по какой причине они возникают. Может быть, эти функции просто атрофируются.

Также однозначно социологизаторски оценивается эксперимент по обучению слепоглухонемых детей. Создаётся впечатление, будто - бы эти дети были выведены из абсолютной тьмы, немоты и глухоты только с помощью педагогического искусства и сформированной у них социально-исторической сущности. А уж раз такие дети поддаются обучению, то в обычной школе можно творить чудеса, лишь бы метод обучения был правильным.

Известно, что у всех обучавшихся слепоглухонемых детей частично сохранялся и зрение и слух, не говоря уже об обонянии, осязании и вкусе. С учётом данного и других обстоятельств эксперимента не может не удивлять вывод о том, что в нём как на ладони раскрывается тайна таких процессов как формирование мышления, понятия, сила суждения, их природа прорисовывается тут в акте их рождения.

Примеры чрезвычайной лёгкости, с которой педагоги и психологи справляются со сложнейшим процессом обучения и воспитания человека, можно было бы множить и множить. А корень один - слишком упрощенная трактовка проблемы человека.

Хочется сказать ещё несколько слов об одном аспекте философской и педагогической антропологии - о проблеме личности. Давно вошло в привычку как само собой разумеющееся употреблять словосочетание "личность школьника", "личность учителя". Сейчас это - признак гуманности, демократии и плюрализма. Сказал "личность" и нет проблем – ты - демократ, плюралисти гуманист в психологии и педагогике.

Вспомним, однако, что в своё время нивелировка школьников с помощью-именно понятия "личность" привела к тому, что "единое", "всеобщее", "равное для всех" образование стало выдаваться за неоспоримое преимущество советской школы.

Утверждения о том, что "личность от начала до конца это явление социальной природы и социального происхождения"и что "сущность человека есть совокупность всех общественных отношений" вынуждало психологов и педагогов сделать вывод- процесс развития детского мышления совершается не от индивидуального к социальному, а от социального к индивидуальному. Верно ли это суждение, ставшее общим местом при обосновании социального характера сущности человека? На первый взгляд, вроде бы да, верно. Действительно после рождения ребёнок попадает в очеловеченный мир, в мир культуры, во "вторую природу". Он "смотрится" в своих родителей и других людей, приобретает человеческий образ, усваивает способы собственно человеческой деятельности, культурно-исторические достижения. Однако, при рассмотрении этой радужной картины поступательного становления человека возникает целый ряд отнюдь не риторических для педагогики вопросов. Например, если психика, в нашем случае, мышление ребёнка изначально социальна, то почему он часто с таким трудом усваивает знания, элементарные нормы человеческого общежития, а порой легко их нарушает?! Или, - откуда в жизни общества возникают новые явления, если каждый вновь рождённый человек предзадан социумом?!

Ответ, по-видимому,старкак мир - от Бога и от природы, а не только от социума. И не нужно вводить педагогов в заблуждение очередным возрождением социологизаторских теорий. Тем более странно слышать, что эти теории в который раз претендуют на то, чтобы называться "новым педагогическим мышлением". Это мышление ставит перед педагогами старые загадки. В очередной раз утверждается, что "...искать в себе своё "я" бесполезно" [Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания. В кн.: Новое педагогическое мышление. - М. - 1989. - С. 214.], его нужно искать в общественных отношениях, в мире человека. Но ведь этот призыв звучит десятилетиями. А результат? Думается, что если бы кто-нибудь за это время нашёл таинственное "я" в обще-

ственных отношениях, то он прославился как Шерлок Холмс или Огюст Дюпен.

Предположим, однако, что "я" в себе принципиально не найти. Предположим даже, что для определённого рода психологических исследований, например, для социальной психологии, такая постановка вопроса существенна. Но ведь для педагогики это означает игнорирование целого комплекса проблем. Вспомним гениальные "Исповеди" Августина, Руссо, Толстого, в которых они именно искали своё "я". Что же, эти трактаты должны оказаться "за бортом" психолого-педагогической теории?! Проблем одиночества, внутренней свободы, эксцентричного поведения как будто не существует. Вместо живого человека педагогам предлагается некий манекен, сотворённый обществом с помощью методологии гоголевской героини - ко лбу Сократа приставить нос Наполеона, да взять лёгкости Моцарта и глубины Гамлета... Ведь именно так создаются кабинетные проекты личности. На этом фоне своевременно прозвучали слова Н.Н. Моисеева о том, что "Человек обременён тяжелейшими пороками, наследственным генетическим несовершенством. В нём живут начала алчности, агрессивности, стремления властвовать над другими. Он таков, каков есть, такова его природа. Но как бы он ни был "плох", он достоин любви, достоин того, чтобы бороться за его будущее, его очищение от этих зол" [Моисеев Н.Н. Экология, нравственность и политика. Вопр, философии. - 1989. - № 5. - С.11.].

Человек выше любых определений.

Думается, ответ отсутствует потому, что светская наука очень слабо освоила религиозные концепции человека, в которых ответ на этот простой вопрос получает адекватную форму выражения. Личность это тот человек, который стремится выйти за пределы своего наличного бытия вообще, стремиться к личному бессмертию и к Богу. Однако, делает он это не вопреки своей природе, а благодаря ей, например, буддист через ум, а христианин - через сердце.

Небытова Л.А.

Христианство, спорт, личность: сквозь призму современных представлений

Небытова Лилия Анатольевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры физической культуры ГБОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь. nebitova.lilia@yandex.ru.

Неотъемлемой частью спорта является спортивное соревнование. Самым известным соревнованием в первые века христианства были Олимпийские игры. Зародившись в античности как часть языческого культа, первый и последний день этих соревнований сопровождался жертвоприношением. С упадком греческой культуры и подпаданием Греции под власть Рима они все более стали походить на римские спектакли («зрелища»), выражаясь современным языком – спортивные шоу. Так же как и Олимпийские игры, спектакли имели языческие корни и появились из этрусского ритуала, когда во время похорон убитых воинов в жертву приносились пленные и рабы. Подобные зрелища стали весьма популярными, а присутствие на трибунах было почетной обязанностью гражданина.

Видя идоложертвенное происхождение спектаклей, христиане отказывались участвовать в языческих мистериях. Отцы Древней Церкви осуждали античный и римский спорт,а также присутствие на трибунах еще и потому, что ментальная зависимость от языческой толпы вводила людей в неистовое, греховное состояние души.

В 394 году Олимпийские игры были запрещены императором Феодосием Великим, а в 400 году были окончательно прекращены гладиаторские бои. После Медиоланского эдикта Римская империя постепенно становилась христианской. Поэтому, возобновленные в 1896 году Олимпийские игры, это совсем другие соревнования. В 1912 году П. де Кубертен впервые выдвинул понятие «олимпизм». Под олимпизмом мы понимаем совокупность философских (теоретических), педагогических, морально-этических и организационных идей и принципов, воплощающихся в олимпийском движении и Олимпийских играх как его кульминации. Эти принципы легли в основу Олимпийской хартии, в первых строках которой говориться о гармоничном, всестороннем развитии, об объединении в единое целое достоинств тела, души и разума, о соединении спорта с культурой, высокой нравственностью. Главной идеей Олимпийских игр стала характерная черта античного олимпизма – прекращение войн на весь период соревнований. Иными словами, участвуя в соревнованиях в качестве спортсменов или болель-

щиков, люди должны прекращать враждовать, должны стираться национальные границы, поскольку в соревнованиях принимают участие не государства, а атлеты, национальный эгоизм должен уступать место единству, политика – красоте, война – дружбе [6].Идеи олимпизма вполне соответствовали словам апостола Павла о естественном нравственном законе, когда язычники могли познать Творца, сотворившего окружающую их красоту. «Когда язычники, не имеющие закона, по природе законное делают, то, не имея закона, они сами себе закон: они показывают, что дело закона у них написано в сердцах» (Рим. 2, 14 – 15).

Однако почти сразу олимпийское движение превратилось в орудие политических игр. На протяжении XX века и до сегодняшнего дня усиливается не только политический, но и национальный аспект, появился олимпийский зачет по медалям, в контексте олимпийских побед стало употребляться выражение «национальный престиж», борьба атлетов зачастую стала подменяться борьбой фармакологических компаний, что, естественно, отражается на личности спортсменов.

Таким образом, современный спорт – это многогранное общественное явление, тесно связанное с экономикой, политикой, медициной, нравственным воспитанием человека. Современная тенденция развития спорта, спортивные зрелища и спортивная борьба способствуют укреплению международного бизнеса, кросскультурному обмену, интегрируют нацию, культивируют в людях стремление к успеху в карьере. Спортивная деятельность – целенаправленный на высшие спортивные достижения процесс совершенствования мастерства спортсмена – как и всякая другая предметна. Однако предмет ее весьма специфичен. Это сам человек, занимающийся спортом. Объектом его сознания и воли является, прежде всего, собственное тело. Специфическим продуктом деятельности в спорте выступает спортивный результат, а характерной чертой – стремление к спортивному совершенству. Безусловно, спорт, как одно из средств воспитания личностных качеств, способствует образованию тех своеобразно-потенциальных основ действий, в которых выражается характер человека, его индивидуальные особенности, воля. Раскрыть особенности личности спортсмена, рассмотреть в целостном развитии ее различных особенностей (коммуникативных, эмоционально-волевых и др.) и свойств, взятых во взаимосвязи и взаимообусловленности с важнейшими объективными характеристиками жизнедеятельности вообще, в современной психологии позволяет деятельностный подход[5]. Опираясь на положение о том, что «исторически развивающаяся деятельность людей (первично всегда практическая) обусловливает формирование их сознания и вообще всех психических процессов, а эти последние, осуществляющие регуляцию человеческой деятельности, являются условием ее адекватного выполнения»[1], рассмотрим формирование личности в спортивной деятельности.

В общетеоретическом плане проблема формирования специально-психических свойств личности спортсменов является одним из аспектов общепсихологической проблемы развития свойств и способностей личности на основе психических процессов и состояний. Главные направления ее разработки были определены в

отечественной психологии в трудах А.Г. Ковалева, Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Н.Д. Левитова, К.К. Платонова и др. Образование психических свойств на основе психических процессов рассматривалось авторами по разному: как результат закрепления процесса вследствие его повторения в деятельности; как следствие генерализации, обобщения процессов; как результат синтезирования разнообразных процессов одной модальности с последующим закреплением и обобщением образовавшейся системы. Однако всеми выделялась опосредующая роль психических состояний субъекта в обеспечении «перехода» психических процессов в свойства личности.

Важная роль в разработке данной проблемы отводится психологическим исследованиям В.А. Ганзена, в которых дается системное описание функционирования психики человека в актуальном времени. Коротко это можно описать так: конкретная социальная функция формирует необходимую для ее реализации функциональную структуру из множества свойств, состояний и процессов, которыми располагает человек. Происходит актуализация необходимого набора свойств, определения актуального состояния и последовательности доминирования психических процессов при этом учитываются внешние условия функционирования, отношение человека к выполняемой функции (внутренние условия) и его индивидуальные особенности[2].

Н.Б. Стамбулова отмечает, что это описание может рассматриваться как схема развития психики, если иметь в виду, что селекция и интеграция психических процессов в соответствие с требованиями конкретной деятельности приводят при участии психических состояний к формированию деятельностно-важных психических свойств, а, следовательно, и к совершенствованию выполнения социальной функции, повышению результативности деятельности. В формировании психических свойств в личности спортсмена автор выделяет несколько этапов.

Первый этап – зарождение психического свойства – связан с формированием динамического «опорного ядра» психических процессов, в которых данное свойство находит для себя проявление в конкретном виде спорта и на основе которых оно в нем развертывается. Второй этап – повышение выраженности в проявлении данного свойства в конкретной деятельности. Характеризуется совершенствованием и усилением «опорного ядра», которое становится все более устойчивым по своему элементному составу, но вместе с тем и более динамичным с точки зрения внутренних взаимосвязей его элементов, что проявляется в «переносе» свойства с ситуации на ситуацию в пределах своего вида спорта.

Третий этап – генерализация свойства (его «перенос» в другие виды деятельности спортсмена: учение, труд и т.п.) – обеспечивается не только преобразованием в новых условиях данного опорного свойства, но и сохранением и закреплением его основных элементов и связей в бессознательной психики личности спортсмена. И, наконец, четвертый этап – самодетерминация проявления психического свойства, что связано с формированием сознательной потребности в его проявлении в любого рода деятельности и общении (не только в спорте, и в обыденной

жизни) [8].

Рассмотрев это положение на примере наиболее развитой у спортсменов мотивационной структуры, можно констатировать, что основная тенденция к высокому результату у них является подчеркнутой. Однако потребность результата, прежде всего, ориентирована на спортивную область, поэтому можно говорить о специфичности направленности данной потребности. Но при стабилизации мотивационной структуры возникает переход потребности высокого результата и на другие виды деятельности. Таким образом, из специального качества, создававшегося в конкретной ситуации, постепенно возникает общее качество и специальные качества – это основа для развития общих качеств. Следовательно, происходит генерализация качеств и способов поведения.

Следуя принятой выше логике, можно утверждать, что процесс формирования личности в спортивной деятельности идет в двух направлениях. Первое из них – специализированное формирование психических свойств, состояний, процессов, которые определяются специфическими условиями каждого конкретного вида деятельности и обеспечивают ее успешность. Второе – общее, обеспечивающее личности возможность проявлять свою активность в различных сферах жизни и деятельности.

Преследуя цели достижения максимальных результатов, в спорте в основном формируются сугубо специфические качества, которые могут более существенно влиять на результат выступлений. Следовательно, в процессе спортивной деятельности при акценте на достижение максимального результата и создания условий, способствующих этому, происходит генерализации качеств и формируется спортивный модус поведения. В результате происходит обобщение оценочных диспозиций, и одна модель поведения переносится на все жизненные ситуации[5]. К сожалению, переносу подвергаются не только положительные качества, такие как трудолюбие, послушание, сила воли, организованность, самоанализ, критичность мышления, вполне одобряемые в христианстве, но и отрицательные, приводящие к социальной дезадаптации личности.

Одним из ярких примеров отрицательного переноса может служить распространение спортивной агрессивности. Агрессивность – свойство личности спортсменов, которая проявляется в тактике их нападающих действий в соревновании. Это свойство личности проявляется у людей в склонности часто и интенсивно переживать чувство гнева, враждебности, в стремлении причинять какому-либо лицу (лицам) или предмету (предметам) физический или моральный ущерб. Агрессивность бывает чертой характера и симптомом различных психических дисгармоний и акцентуацией личности. Вероятность проявления агрессивных действий высока в том случае, когда спортсмен находится в состоянии фрустрации (проигрывает; воспринимает судейство как несправедливое; испытывает физическую боль; выступает ниже своих возможностей и пр.) [9].

Психологи, работающие в области спорта, утверждают, что для спортсменов высокого класса характерен повышенный уровень контролируемой сознанием и

волей агрессивности. Это ставит агрессивность в ранг спортивно важных качеств, требующих изучения соответствующих методов спортивного воспитания [8]. Каждый вид спорта и правила соревнований в нем строятся с учетом социального контроля различных проявлений агрессивности спортсменов. Однако, в спорте все чаще встречаются категории атлетов, для которых агрессивное поведение при общении с партнерами стало своеобразной нормой. Кроме того, агрессивный спортсмен чаще всего не принимает ответной агрессии, из-за чего могут возникать, так называемые, вторичные конфликты, причиной которых является форма реагирования на замечания партнера.

В известных историкам физической культуры Церковных установлениях, касающихся спортивных мероприятий, соревнования рассматривались однозначно. Народные формы физических развлечений не одобрялись, как пережиток язычества в быту христиан, особенно если они проводились во время православных праздников. В Церковном указе говорилось: «Аще кто в праздники, или в святые вечера на игрища ходит, или на конские ристания, или личину наденет на себя, 7 лет да запретится, поклонов 100 на день и 200 молитв».

Осуждая языческую сущность соревнований, и отмечая их пагубное действие на душу человека, отцы Церкви I – IV веков, тем не менее, иногда прибегали к спортивной терминологии в своих творениях. Они использовали языческие термины и образы, наполняя их христианским смыслом. Образ тренирующегося ради победы атлета, борца был близок христианскому сознанию. В духовном смысле истинными атлетами были мученики, подвизавшиеся в нелегком подвиге стояния за веру, ведущие брань духовную за вечную награду на небесах. Так Тертуллиан проводит аналогию между временной победой на арене Колизея и небесным подвигом мученичества за веру. Христианам, осужденным на смерть, он советует, как воинам Христовым закалять тело и дух и готовиться к предстоящей битве с врагом невидимым: «Вам предстоит прекрасное состязание, устроитель которого – Бог Живой, распорядитель – Святой Дух, а призами служат вечная жизнь, ангельское обличие, небесная обитель и слава во веке веков. И вот, ваш наставник Иисус Христос, Который умастил вас Святым Духом и вывел на эту борцовскую площадку, пожелал, чтобы вы накануне состязания подвергли себя определенным ограничениям для укрепления сил. Ведь и борцы для укрепления тела соблюдают строгий режим: воздерживаются от роскоши, от тонких лакомств и изысканных вин. Чем больше они потрудятся в воздержании, тем больше уверены в предстоящей победе. Но они, по словам апостола, ищут тленных венков, а мы стремимся стяжать нетленный (1 Кор. 9, 25). Так будем же тюрьму считать площадкой для тренировок, откуда нас выведут подготовленными на старт: ведь мужество в испытаниях крепнет, тогда, как роскошь его расслабляет»[10].

Кроме подобных метафор и образов, позволяющих уяснить суть христианского отношения к спорту, в святоотеческих творениях есть конкретные рекомендации христианам заниматься физической культурой: «…гимнастические школы… укрепляют здоровье молодых людей, пробуждают в них соревнование и честолю-

бие, направленное на развитие не только телесного, но и душевного здоровья. И если занятиям этим отдаются без отклонения от дел более важных, то это прекрасно и небесполезно» [3]. Феофан Затворник рекомендовал людям умственного труда почитать книжку о «комнатной гимнастике», где приводятся различные упражнения для рук, ног, туловища, шеи и головы и заниматься ими. В общем и целом, Святые отцы считают, что человеческое тело – это плотской человек, но бороться надо не с телом, а со страстями, и жизнь тела должна быть организована вокруг жизни души. Душа и тело представляют собой единство. То, что происходит в душе, отражается на теле, а то, что происходит в теле, отражается в душе. Невозможно быть умеренным и собранным в душе и одновременно потакать желаниям своего тела. И если человек работает над воспитанием своей души, то параллельно он должен работать и над воспитанием своего тела. Физический труд играет важную роль в преодолении греховности, учит нашу душу сосредоточенности. К сожалению, жители мегаполисов, и просто больших городов лишены физического труда. Радикальные изменения в образе жизни людей, связанные с индустриальной революцией, произошедшей немногим более 100 лет назад, значительное ускорение темпа жизни, быстро растущий поток информации привели к значительному снижению их двигательной активности и распространению болезней, связанных с гиподинамией. Тело в условиях комфортабельной жизни просто деградирует. А страдает в итоге и душа. Поэтому жизненно необходимо тренировать свое тело. Однако, тем кто превращает физические нагрузки в самоцель, спорт может быть и не полезен. Вопрос следует рассматривать с точки зрения философии того занятия, которому человек посвящает свою жизнь. Если спорт дает возможность донести до других людей некие важные, с христианской точки зрения, ценности, занятие им может способствовать спасению души, то есть формированию правильного становления человеческой личности. Следует отметить, что понятие «личности» в христианстве отличается от ее понимания в психологической науке. В психологии спорта личность спортсмена рассматривается как – социальный индивид, соединяющий в себе черты общественно значимого и индивидуально-неповторимого[7]. То есть, индивид – это предпосылка становления личности, так как личность представляет собой продукт определенной стадии ортогенеза [4]. В святоотеческом богословии ортогенез личности не отрицается, но рассматривается в обратной перспективе. Именно личное начало служит причиной существования индивида. Личностью – образом Божиим – человек является, по христианскому учению, с момента своего зачатия, ибо именно с этого момента Господь дает человеку душу, которая вместе с телом непрерывно развивается и совершенствуется. Образ Божий человеку дан как нечто прирожденное его духовной сущности. Это общее достояние и отличительный признак всех людей, это внутренние сущностные черты человека, делающие его действительно иконой Творца, это, прежде всего, внутренняя свобода выбора, способность разума, дар слова, любовь, творчество, бессмертие, и проч. Подобие человеку задано. Мы его имеем в потенции, в возможности. Подобие проявляется в том, насколько

человек духовно развит, насколько Бог виден в человеке, насколько человек предстоит пред Богом. Подобие Божие зависит от произволения и деятельности самого человека.

Очевидно, что с христианской точки зрения современный спорт – явление пограничное, в котором нет однозначности, и добро перемешивается со злом. Он может приблизить человека к Богу, стать неким инструментом в деле богопознания, но зачастую он становится страстью, уводящей человека от Спасителя, болезнью, иссушающей душу. Но спорт был и остается частью нашей культуры и жизни в целом. Следовательно, надо использовать все, что он может дать человеку, и видеть в нем не только отголоски кровавых языческих забав, но и то, положительное, что благотворно влияет как на физическое, так и на духовное здоровье людей. Нужно сделать эти положительные моменты приоритетными, возможно тогда человечество сможет достичь в спорте тех высоких идеалов, которые не были достигнуты в XX столетии в рамках концепции барона П.де Кубертена – основоположника олимпийского движения.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская – М.: Наука, 1980. – 355 с.
2. Ганзен, В.А. Системное описание личности человека в актуальном времени // Вестник ЛГУ. – Сер. 6. вып. – 1. – 1986. – с. 65.
3. Климент Александрийский. Педагог. Кн. 3, гл. 10./Климент Александрийский – М., 1996. – с. 241.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев –М.: Политическая литература, 1977. – с. 173 – 182.
5. Небытова, Л.А. психологическое сопровождение формирования надежности субъекта спортивной деятельности: дис. канд. психол. наук /Л.А. Небытова. –Ставрополь, 2004.
6. Пономарев, Ф.А. христианство и спорт: размышления на тему / Ф.А. Пономарев. – Саратов: Изд-во Саратовской епархии, 2010. – 63 с. – (Б-ка «Православие и современность»).
7. Психология физического воспитания и спорта /Н.П. Гуменюк, В.В. Клименко. – К.: Вищашк., Головное изд-во, 1985. – 311 с.
8. Стамбулова, Н.Б. О формировании спортивно-важных психических свойств спортсменов // Психологическое обеспечение спортивной деятельности: Межвузовский сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта, 1978. – с. 20-29.
9. Сурков, Е.Н. Агрессивность /Е.Н. Сурков. Психология спорта в терминах, понятиях, междисциплинарных связях. Словарь-справочник. – СПб.: ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1996. – с. 9.
10. Тертулиан Квинт СептимийФлорент. К мученикам.п. 3 // Тертулиан Квинт СептимийФлорент. Избранные сочинения. – М., 1994. – с. 275.

Оболонский Ю.В.

Психологическая модель личности

Оболонский Юрий Владимирович — кандидат психол. наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития Столичной финансово-гуманитарной академии (Москва). Yury97@mail.ru.

Уильям Джеймс в своей книге, вышедшей в еще 1890 году «Принципы психологии» писал, что люди начинают интересоваться психологией вовсе не потому, что хотят узнать о масштабных концепциях в отношении мыслей или чувств, а потому что хотят узнать, **почему они думают и чувствуют именно так**. Трудно не согласиться с всемирно признанным и самым великим философом Америки. Наравне с Вильгельмом Вундтом, его считают отцом-основателем современной психологии. Психология, по утверждению Джеймса, **наука о себе**. Осознание того, что действия человека имеют поддержку извне (психолога или психотерапевта), дают ему дополнительный источник энергии.И таких разработок по оказанию практической помощи людям есть многоМы, психологи, и обязаны думать, прежде всего, об отдельном человеке с его конкретными, а не глобальными проблемами. О глобальных проблемах пусть думают политики. Они этому учились (почти по М.Жванецкому). Однако вся наша отечественная психология любит рассуждать о проблемах глобальных. Ведь это же гораздо легче, когда нет ни какой ответственности и бессонных ночей, переживаний из-за нерешенной ситуации с которой к тебе приходит на прием человек. Легче прочитать лекцию об экологической безопасности народонаселения планеты, чем оказывать психологическую помощь хотя бы одному конкретному человеку. Прочитал лекцию о науке-психологии, закрыл конспект, и чувство выполненного долга греет душу, а в другом случае, когда на приеме у тебя человек с не разрешаемой здесь и сейчас проблемой. Всегда остаются сомнения, недосказанность и редко полное удовлетворение проделанной работой, даже если она выполнена на высоком профессиональном уровне. Грегори Бейтсон (1904 - 1980) - выдающийся англо-американский философ, этнограф и этолог предложил свое видение, свой подход, использование которого эффективно при решении различных психологических и других проблем. В предлагаемом подходе используется идея рассмотрения продуктивной деятельности человеческого разума как процесса сравнительно эффективного восприятия, расшифровки, переработки и передачи информации [2,3]. Его разработки, его видение проблем людей можно с полной уверенностью **назвать**

структурной моделью личности. Среди элементов, которые отражают особенности его модели наиболее важными представляются следующие уровни:

1. Уровень личностного восприятия. 2. Уровень ценностей. 3. Уровень принципов. 4. Уровень языка. 5. Уровень методов. 6.Общесистемный уровень.Основными уровнями возможных изменений, применительно к которым следует рассматривать те или иные концепции, являются три следующие кибернетические (гомеостатические) системы:

– во-первых, человеческий индивидуум, индивидуальный человеческий организм как система, которая сохраняет описательные утверждения, касающиеся человеческого существа, души и тела;

– во-вторых, мы имеем дело с человеческим обществом, в котором живет индивидуум, а общество - это опять система того же общего вида;

– в-третьих, это «большая экосистема». Мы имеем дело с экосистемой, естественным биологическим окружением человека как животного.

По Г.Бейтсону, следствием нарушения приведенных основ являются ошибки мышления, иллюстрируемые далее на примерах трех сфер деятельности (человек, общество, экология), которых в основном касается творческое наследие Г.Бейтсона.При этом мозг может сравниваться с моделью электронно-коллоидного нейронного биокомпьютера с его программным обеспечением, в отличие от электронных или твердотельных компьютеров, существующих вне наших голов [2]. Цель излагаемого подхода стала близка разработкам Джона Гриндера и Ричарда Бендлера по нейролингвистическому программированию (НЛП) при **моделировании человеческого мышления и поведения**. Они на основе исследований Г.Бейтсона и изучения влияния вербального и невербального общения на нервную систему человека пришли к выводу: 1.Человек может контролировать свою нервную систему так, что его поступки и реакции, кажущиеся на первый взгляд «естественными», на самом деле будут являться запрограммированными; 2. Если человек будет моделировать поступки и поведение успешных людей, он может достичь, по крайней мере, схожих с ним результатов. Ведь каждый человек издавна стремился установить и организовать различного рода иерархии (социальные, ценностные, познавательные и так далее). Даже для того, чтобы выбрать себе еду в огромном супермаркете, мы должны иметь какие-то предпочтения, то есть создавать внутри себя «субъективную неравноценность» между предлагаемыми продуктами. Предпочтения постепенно образуют собой убеждения, и каждое из них может находиться на различных логических уровнях. Роберт Дилтс (Robert B.Dilts) - один из первых разработчиков, автор многочисленных технологий, активно работающий в области нейролингвистического программирования, представляющего собой модель человеческого поведения, обучения и общения, став одним из первых учеников Джона Гриндера и Ричарда Бендлера(учился также у Милтона Эриксона и у Грегори Бейтсона) предложил пирамиду логических уровней. Применительно к ней действует так называемый «закон пирамид», который гласит, что изменение, происходящее на более низком логическом уровне,

почти никогда не приводит к изменениям на более высоком уровне; а изменение, происходящее на более высоком уровне, почти всегда приводит к изменениям на более низких уровнях. Когда человек убежден в том, что он – неудачник, а не просто случайно сделал не совсем верный ход, это оказывает на него куда большее воздействие. С точки зрения НЛП, модель логических уровней очень важна для выбора способов работы с проблемами человека. Как правило, эффективное решение любой проблемы находится на более высоком логическом уровне. Например, если кто-то говорит вам, что он расстроен из-за того, что от него ушла любимая девушка (изменения на уровне окружения и поведения), вы можете напомнить ему, что с ним осталась его способность любить и строить отношения. Можно продолжить, но все обоснования модели есть во множестве изданий. Чем же эта модель отличается от модели А.Ф.Лазурского, Б.Г.Ананьева, А.Г.Ковалева? Да она показывает, как понять человека и как помочь ему решить его психологические проблемы. Она «не двигает науку», а помогает людям выжить и жить в безопасной среде. Оказывается, идти за великими, изучить их модели поведения и использовать в личной жизни или в бизнесе очень даже полезно.Если мы научимся изучать и использовать модели успешных людей, помогая измениться, трансформироваться другим людям (в соответствии с требованиями современных условий жизни), мы изменим мир. Ведь привычные модели нашего окружения рушатся, а на смену им должны появиться новые, новые и рациональные модели бытия. Изменения уже затронули все сферы жизни: современные модели политики, экономики, религии, образования и взаимоотношения с окружающей средой кардинально отличаются от тех, что были актуальными в 90-е годы. Но многие наши знания и ощущения среды, полученные за прожитые годы, откладываются на биологическом уровне (например, опыт наших родителей, проживших десятки лет в другой стране под названием СССР). А мы носим их как старую, привычную одежду, которую в этой, новой стране уже носить не комфортно, а иногда и вредно. Также меняются и представления о нашем взаимодействии со средой. Но Грегори Бейтсон, о котором мы упоминали ранее, смотрел дальше. Он ведь говорил и о человеке, и обществе, и экологической системе, окружающей человека. Рассмотрим модель на уровне организации, модель организации коллективов. Вспомните историю. Создание колхозов, например, в Советском Союзе, когда в одну организационную структуру были собраны, насильно собраны люди с различными моделями личности и поведения. Богатые крестьяне (особая модель личности), которые создали своим трудом какое-то хозяйство и уж, как могли, но «процветали» в то не простое время. И бедняки (другая модель личности), которые не очень то и хотели работать и ни чего не имели за душой, у которых была своя модель поведения: ненавидеть богатых и считать, что Ч.Дарвин глубоко заблуждался, утверждая, что труд создал из обезьяны человека. И чем все закончилось? Колхозы развалились, искусственно созданная И.В. Сталиным модель, не выдержала испытания, хотя постоянно поддерживалась государством и материально (редкие колхозы были экономически эффективными) и морально (управ-

лялись через партийные организации КПСС). Ну, и чему же научились наши европейские друзья при создании содружества европейских государств под названием евросоюз? Они искусственно создали объединение богатых и процветающих стран и стран бедных, с разрушенной экономикой и национальными проблемами? Можно предсказать будущее Евросоюза? Можно. Уже сейчас бедные стали еще беднее, а богатые натужно пытаются вытащить ни когда не работавшую восемь часов в день, например, Грецию из долговой ямы. Как говорят умные люди: «Хотеть можно, но надо знать». Мы уже окунулись в политику, но это потому, что модели работают везде: в личной жизни, в построении бизнеса, в обществе, в государстве и в Мире. Изучая модели построения личных отношений или планирование и работу организации (любого уровня), мы можем с высокой степенью уверенности прогнозировать успешность проекта. Наука, везде наука и не для обоснования волевого решения руководстваpostfaktum, как это было в Советском Союзе, а для достижения реальных успеховв развитии и процветании страны.

Наша нервная система устроена самим удивительным и «умным» образом. Она, кстати, подобно пищеварительной системе, которая берет из пищи все, что требуется нашему организму, а остальное выводит прочь, нервная система также усваивает только полезную информацию-урок-и по прошествии нескольких дней избавляется от травмирующих мыслей и эмоций, баласта, который становится не нужным[5].Французкийнейропсихолог Борис Цирюльник и некоторые другие авторы в своих работах показали, как психические травмы и другие превратности судьбы приводят к тому, что сам Цирюльник называет «упругостью личности». Человек становится психологически устойчивым. Ведущий эксперт в исследовании устойчивости психики, профессор MichaelRutter Института Психиатрии в Колледже Короля в Лондоне (InstituteofPsychiatryatKing'sCollege, London), полагает, что переживаемае в молодом возрасте трудные ситуации похожи на вакцину: присутствие их в небольшом количестве создает прочную защиту для кризисных ситуаций в будущем. «У нас есть доказательства того, что переживаемый ранее человеком стресс может вызывать устойчивость психики у некоторых людей», – говорит М.Руттер. «Это также имеет и физиологический эффект, – добавляет он,- поскольку опыт внешнего эмоционального давления может сделать нервную и гормональную системы организма более устойчивыми к стрессу. Это подобно тому, что если ваш иммунитет ослаблен, то вы становитесь подверженным болезням. И поэтому также как в случае болезней тела, нужно не просто бороться с отдельной болезнью, а вообще поставить задачу усиления иммунитета, в данном случае духовного иммунитета. Если вы ее решите, то преодолеете все болезни сразу. Мысли, убеждения, внутренний диалог оказывают созидающее влияние на сценарий жизни человека. Они проявляются не только в поведении, переживаниях, но также в установке и готовности активно решать жизненные проблемы.

Литература

1. Толстой Л.Н Христианство и патриотизм.Т.-39. Статьи 1893-1898.М.: Изд-во «Художественная литература».1956.
2. Грегори Бейтсон. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии /Пер с англ. Вступит.статьи: А.М.Эткинд«На пути к экологии разума». -М.: Смысл, 2000.
3. Роберт Антон Уилсон. Психология эволюции /Перевод с англ. под ред. Я. Невструева.-К.: «ЯНУС», 1998.
4. http://murzim.ru/nauka/psihologija/vvedenie-v-psihologiju/26640-primery-strukturnyh-modeley-lichnosti.html.
5. Серван-Шрейбер, Д. Антистресс. Как победить стресс, тревогу и депрессию без лекарств и психоанализа (пер. с англ. Э.А.Болдиной.).-М.:РИПОЛ классик, 2012.

Одинцов А.А., Одинцова О.В., Солонкина Н.В.

Светская корпоративная культура

Одинцов Андрей Алексеевич - доктор экон. наук, профессор, зав. кафедрой МГУДТ (Московский государственный университет дизайна и технологий), г.Москва. votan3@mail.ru.

Корпоративная культура представляется одним из основных элементов современной корпорации в контексте разработки новой парадигмы формирования национальной экономики инновационного типа. С этих позиций особый интерес вызывает типология корпоративных культур, исходящая из существа разделяемых участниками организации ценностей [1]. Центральное место в ней занимает светская корпоративная культура. Светская корпоративная культура характерна для подавляющего большинства существующих в настоящее время коммерческих, общественных и государственных организаций. Для светской культуры свойственно в большей степени выделение в качестве наиболее приоритетных ценностей денег, власти, удовольствий, следование корыстным целям. Корпорация выдвигает в качестве своей главной цели получение прибыли, увеличение капитализации и т.д. Даже исполнение миссии корпорации отодвигается на второй план и приобретает подчиненный характер.

Отношения между участниками организации строятся обычно на основе соперничества, конкуренции и взаимного потребления. Особое место в этой культуре занимает купля-продажа и права личности. Степень влиятельности человека определяется его местом в различного рода иерархических социальных структурах, его должностным положением, приоритетностью проектов, реализацией которых он занят, характером личных связей с руководителями корпорации, государственных структур и различного рода внешних организаций. Должностное положение человека имеет особое значение для оценки его деятельности.

Частным случаем, ярким и, пожалуй, наиболее распространенным примером светской корпоративной культуры является, торговая культура (культура действия). Служащие мало, чем рискуют, их поощряют вести интенсивную деятельность с относительно небольшим риском. Все действия получают быструю обратную связь. Это мир торговых организаций – магазины розничной торговли, автомобильные дистрибьютеры, компьютерные фирмы, риэлтеры, компании, обслуживающие массового потребителя (Макдональдс), отделы сбыта в любой

организации, компании по страхованию жизни, фирмы высоких технологий (IBM, Intel, Хьюлетт-Паккард и др.). Отдельная торговая сделка не решает судьбы товара. Здесь все определяет активность и настойчивость (постоянное обращение к потребителю) [2].

Основные ценности данной культуры сосредоточены на потребителе. Обслуживание клиента, стремление угодить ему является сутью этой культуры. Доминирует принцип: «выяви потребность и удовлетвори ее».

Героем культуры является суперпродавец, «очаровывающий златоуст», одинаково легко продающий снег эскимосу и жителю тропиков. Он молод по возрасту (а не душой, как в культуре «мачо»), приветлив, дружелюбен, уверен в себе, несуеверен, легко устанавливает контакт и сходится с людьми. Культура предполагает наличие у работника большого запаса жизненной силы (в большинстве случаев истощается с возрастом). Вместе с тем, индивидуумы здесь не играют ключевой роли. Важна команда, а не отдельный человек, которая и пожинает лавры успеха [3].

В большей степени, чем в других культурах напряженную работу призваны компенсировать развлечения – встречи в клубах торговых агентов и торговых ассоциаций, презентации, съезды – все это хорошо поддерживает высокий уровень мотивации.

Недостатки культуры проистекают из стремления производить и продавать все больше:

- дух спешки и ориентация на краткосрочную перспективу; принесение качества в жертву количеству;
- переоценка успеха, который завтра может смениться неудачей (характерно для фирм высоких технологий);
- в трудном положении склонность к поспешным решениям, высокая текучесть кадров, превращение работников-энтузиастов в циников, потеря преемственности (атрибута сильной культуры) вследствие ухода ветеранов.

Описанные корпоративные культуры редко существуют в чистом виде. В реальной жизни он смешаны при доминирующем влиянии одной из них. Тем не менее, в каждой национальной культуре преобладает свой тип светской корпоративной культуры.

Характерными признаками технократического развития, имеющими особое значение для формирования светской корпоративной культуры, представляются:

- иерархия, как базовый принцип формирования и функционирования-организационных структур;
- восприятие происходящего участниками организации преимущественно в «черно-белых» цветах, противопоставление добра и зла;
- выстраивание социальных взаимодействий на основе борьбы, соперничества;
- абсолютизация значения денег, прибыли, капитализации;

- доминирование формы над содержанием (формализма);
- безоглядное стремление исключительно к собственной безопасности;
- психологическая привязка участников организации к деньгам, власти, удовольствиям.

Современная светская культура во все большей степени вырождается в культуру подмены, для которой характерны: имитация, профанация, введение в заблуждение, блеф, подделка, фальсификация, использование в своих корыстных интересах сложившихся общественных стереотипов, лицемерие и ханжество, мошенничество.

Корпоративная культура подмены возникает первоначально в театре, кино, на радио и телевидении. Здесь создается виртуальная реальность, диктаторские полномочия приобретает «картинка», всемерно одобряется по мелочи воссоздать характер, весьма характерны фразы типа: «фактура диктует», «пошел характер» и т.д.

Среди рыночных структур первыми наиболее «эффективно» переняли культуру подмены рекламные бюро, организации, разрабатывающие фирменный стиль, оказывающие брендинговые услуги, маркетинговые подразделения крупных коммерческих фирм, дизайнерские студии.

Ключевыми категориями для граждан (прежде всего, политиков, олигархов, руководителей различного уровня), социальных общностей всех уровней, - организаций всех форм собственности, муниципальных образований, регионов, государств, международных организаций, стали «имидж», «стиль», «бренд», «лейбл», которые нередко весьма искаженно отражают реальность. В этом же русле применяются ставшие почти сакральными специальные термины - «толерантность» и «политкорректность», «информационный повод», «озвучить» и др.

Впоследствии культура подмены распространилась практически на все сферы человеческой жизни и деятельности. Так, эстрадный исполнитель увлеченно поет «под фанеру». Современный политик говорит «текст слов», применяет искусственный язык, не несущий смысла, говорит быстро, но непонятно даже ему самому, хотя и вроде бы складно, по крайней мере, с позиций синтаксиса.

Безвольный, злоупотребляющий спиртным политик обладает имиджем харизматичного лидера. Пока со смехом, но обсуждается в СМИ предложение называть дома терпимости – домами толерантности.

Невиновные обвиняются в совершении преступлений и осуждаются на длительные сроки тюремного заключения (Бут, Ярошенко и др.), тогда как закоренелые преступники получают «смешные» сроки, отделываются условным наказанием (Навальный). В суде люди нередко видят профанацию справедливости, когда исследование доказательство во все большей степени ориентируется на зафиксированные документально или хотя бы на материальном носителе материалы, зачастую не учитываются и даже игнорируются показания свидетелей, личные особенности участников процесса и здравый смысл.

Журналистской братии во все большей степени свойственно некое лукавство,

становится характерной ситуация, когда позиция пишущего отражается в сентенциях типа: «Пишу не о политике (президенте, развалившем страну – прим. автора), а о человеке, который любил, меня интересуют отношения мужчины и женщины».

Все большее распространение приобретают технологии скрытого назначения. Фальсифицируется практически все – лекарственные препараты, пищевые продукты, строительные материалы и прочая и прочая. Общаясь между собой, люди все чаще думают одно, говорят другое, а делают третье.

Формированию и укреплению культуры подмены способствует глобальная сеть «Интернет», в которой реальность во все большей степени замещается виртуальностью.

Государственные и международные институты используются для прикрытия изощренных преступлений. В США под видом усыновления, подаваемого как невероятное благодеяние для детей из развивающихся стран, процветает торговля детьми на своего рода бирже, обмен и передача приемными родителями усыновленных детей с помощью «Интернет».

Вышедшие на Майдан организованные банды, совершавшие перед журналистскими видеокамерами многочисленные уголовные преступления, представляются западными СМИ как мирные демонстрации. Совершившие государственный переворот на Украине частные армии, состоящие из бандитов и гопстопников, воспринимаются многими на Западе как носители свободы и демократии [4].

Литература

1. Баранова С.В. Священное знание. – М.: Новая реальность, 2011
2. Корпоративная культура: Учебное пособие / Автор-составитель И.Н. Кузнецов. – Мн.: Книжный дом Мисанта, 2006
3. Одинцов А.А., Одинцова О.В. Корпоративная культура. М.: ИИЦ МГУДТ. – 2013
4. Одинцов А.А., Одинцова О.В. Этика государственной и муниципальной службы. М.: ИИЦ МГУДТ. – 2013
5. Спивак В. А. Корпоративная культура: теория и практика. – СПб.: Питер, 2001

Олесик Л.А.

Теоретические предпосылки исследования профилактики девиантного поведения военнослужащих

Олесик Любовь Александровна - студентка магистратуры кафедры психологии и педагогики. Российский новый университет, г.Москва. Lyubov.medvedeva2014@yandex.ru.

От других профессий профессию военнослужащего отличают степень риска, повышенные требования к эмоциональной сфере (стрессоустойчивость, нервно-психическая устойчивость), при этом деформирующие факторы военно-профессиональной деятельности проистекают не только от воздействия профессиональных и социально-психологических свойств среды, но и зависят от устойчивости личности к данным воздействиям.

Для успешной профессиональной деятельности в условиях военной службы требуется соблюдение правил воинской дисциплины, социально ответственное поведение всех военнослужащих. В современных условиях общественного развития, включающих проведение армейских реформ, возникает предпосылка к необходимости и возможности нового подхода к решению проблем, проистекающих от отклоняющегося (девиантного) поведения военнослужащих.

Теория психологии достаточно широко описывает особенности и факторы девиантного поведения личности, во-первых, в процессе возрастного развития; во-вторых, в процессе адаптации к окружающей среде и к военной службе; в-третьих, в процессе разработки методов социально-психологической профилактики и коррекции девиантной личности.

Более чем актуальным становится изучение социально-психологической детерминации девиантного поведения военнослужащих совместно с конкретными условиями социализации. Рассмотрение уже полученного результата может помочь в профилактике нарушения поведения среди военных, снизить «напряжение» между потребностями личности и обязанностями воинского долга, возродить общественное мнение о важности «школы воинской службы» как необходимого процесса становления личности мужчины, рассмотрении вопроса годности к военной службе военнослужащих с девиантным поведени-

ем исходя из их социально-психологических особенностей.

Различные девиации поведения возможно рассматривать в качестве единого комплекса, относя их как к разряду уголовно наказуемых деяний, имеющих типичные (суицидальные, агрессивные, зависимые и так далее), так и профессионально специфические формы (дезертирство и неуставные взаимоотношения).

Такие стрессовые факторы, как изменение образа жизни, бытового уклада и характера трудовой деятельности, смена привычных стереотипов поведения являются обязательными условиями несения воинской службы и неизбежно сказываются на состоянии психического и психологического здоровья, снижая эффективность социализации и уровень социализированности военнослужащих. Установлено, что в ответ на трудности службы у военнослужащих возникают переживания чувства неуверенности в своих силах, незащищенности, неопределенности, тревоги и потери опоры, которые проявляются в нарушениях воинской дисциплины, нервно-психических и психосоматических расстройствах, девиант в поведении.

Девиант в поведении устраняется при помощи коррекций педагогическими средствами.

Это позволяет выявить наиболее значимые черты отклоняющегося поведения военнослужащих, которые могут проявляться отчетливо, но могут и скрываться за внешним благополучным поведением. Значит, военнослужащий с отклоняющимся поведением, в 70-80% является психически нормальными и физически здоровым, обладают знаниями и умениями, необходимыми для нормальной жизни, но тяжело усваивают информацию.

Таким образом, профилактика девиантного поведения военнослужащих должна носить конкретный характер. Это значит, что необходимо так строить профилактическую работу, чтоб это была не механическая реализация апробированных программ. На повседневном уровне изучения причин правонарушений и преступлений военнослужащих работа должна проходить адекватно тем изменениям, которые происходят в стране, регионе, социуме. При осуществлении конкретных, целенаправленных и комплексных мер предупреждения отклоняющегося поведения можно рассчитывать на заметный результат.

Литература

1. Абдурахманов Р.А. Введение в общую психологию и психотерапию. М., 2002.
2. Абдурахманов Р.А. Психологические трудности общения и их коррекция у ветеранов боевых действий в Афганистане.
3. Дис. … канд. психол. наук / Государственная Академия Вооруженных Сил. М., 1994.
4. Агапов В.С., Евгунова Е.В. Типология структурной интеграции самосознания личности. М., 2008.
5. Гнездилов Г. В. Психология отклоняющегося поведения / Г.В. Гнездилов, Ю.А.Смирнова. – М., 2005. - 129 с.

6. Грищенко Л.А.Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации военнослужащих / Л.А. Грищенко, Б.И. Алмазов. Свердловск, 2011.
7. Корчемный П.А. Становление, состояние, проблемы и перспективы развития военной психологии. - М.: Изд-во «Независимое обозрение», 2005.
8. Красовский Ю.Д. Организационное поведение в армии: учебное пособие для вузов. М., 2004.
9. Кулешова Л.Н., Стрижицкая О.Ю. Активность личности как потенциал развития в период поздней взрослости. СПб. 2008. № 4. С. 111-118.

Пазухина С.В.

Возрастно-психологические особенности младших школьников как личностный фактор, способствующий возникновению экстремальных ситуаций[1]

Пазухина Светлана Вячеславовна - доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики. ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. ЛН. Толстого», г. Тула. pazuhina@mail.ru.

Под экстремальной ситуацией в жизнедеятельности младшего школьника мы понимаем ситуацию, возникшую внезапно, неожиданно, в связи с радикальным изменением обстановки; связанную с появлением неблагоприятных или угрожающих жизни, деятельности, здоровью, имуществу ребенка экстремальных условий, с которыми последний не может справиться самостоятельно, используя все имеющиеся в его распоряжении внутренние ресурсы и внешние средства [1]. Экстремальные ситуации, как правило, характеризуются высокой проблемностью, напряженностью, наличием рисков. Их возникновение с высокой вероятностью приводит к нарушению адаптации и развитию экстремальных психических состояний у детей. В создании экстремальной ситуации немаловажную роль играет субъективный, личностный фактор, к которому можно отнести ряд возрастно-психологических особенностей младших школьников.

Поступая в школу, ребенок приобретает новый социальный статус, становится более самостоятельным, меняется социальная ситуация его развития, в том числе с позиции безопасности жизнедеятельности. Если в дошкольном возрасте он находился под постоянным присмотром воспитателей и родителей, которые оберегали его от разных опасностей, то теперь ему нередко приходится оставаться дома одному, ходить самостоятельно в школу, посещать в вечернее время кружки и секции. В его портфеле появляются дорогие вещи: мобильный телефон, деньги на питание, там же хранятся ключи от квартиры и т.п. Ребенок думает, что он уже большой, взрослый, однако этот период недаром Д.Б. Элько-

1 (Издание осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-16-71006.)

ниным все еще относится к эпохе детства. Вероятность встречи с угрожающими для жизни обстоятельствами усиливается не только в связи с коренным изменением всего уклада детской жизни, но и в связи с появлением внутренних факторов риска, среди которых – потребность в удовлетворении исследовательских инстинктов, когда наиболее привлекательными становятся социально опасные места (свалки, подвалы, сараи, чердаки и т.п.).

В младшем школьном возрасте ребенок сохраняет много детских качеств: доверчивость, легкомыслие, наивность, беспечность, детскую непосредственность, впечатлительность, эмоциональность, внушаемость (податливость), импульсивность, непроизвольность, любопытство и др. Кроме этого, начало школьной жизни сопровождается кризисом семи лет со всеми присущими ему проявлениями: кривлянием, манерностью, искусственной натянутостью поведения, склонностью к капризам, аффективным реакциям, конфликтам. Все эти качества в совокупности с наивностью, отсутствием необходимых знаний и жизненного опыта нередко становятся предпосылками возникновения экстремальных ситуаций.

Поведение учащихся начальных классов отличается активностью, подвижностью, непоседливостью. Потребность в двигательной активности является нормальной биологической потребностью любого здорового организма, однако в совокупности с неуклюжестью, нерасторопностью, невнимательностью, неосторожностью такое поведение может в любое мгновение спровоцировать возникновение экстремальной ситуации.

Если говорить о познавательных процессах, то у младших школьников все еще преобладает непроизвольное внимание, поэтому яркие внешние впечатления являются для них сильным отвлекающим фактором. Интерес к какому-либо явлению, предмету обычно связан с его новизной, сменой видов деятельности, наглядной стороной и игровыми элементами. (Пример: дети с учителем пошли на экскурсию в лес. Во время одной из остановок для осмотра объекта и рассказа учителя, ребенок отвлекся на проходившую мимо кошку, занялся ею; когда очнулся – их класса уже рядом не было). Память младших школьников также еще невелика по объему, преобладает непроизвольность, не сформированы мнемические приемы. Увлекшись чем-то, ребенок может забыть о важных делах. (Например, первоклассник, придя из школы, налил до краев чайник, поставил на огонь и заигрался в другой комнате, забыл про него. Чайник закипел, залил газовую конфорку). Младший школьник не всегда четко осознает последствия некоторых своих поступков, т.к. у него недостаточно развито сознание; не умеет адекватно оценить свои силы в тех или иных ситуациях, т.к. самооценка в большинстве случаев завышена, не сформирована рефлексия, внутренний план действий, анализ, синтез и другие операции мышления. Рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале. (Например, ребенок,

плавая в реке, неадекватно оценил свои возможности, далеко заплыл, и у него кончились силы, чтобы доплыть обратно). Часто ситуации принимают экстремальный характер по причине неуравновешенности нервной системы детей. Многие младшие школьники легко возбудимы, часто плачут, склонны к немотивированным поступкам. Для них характерна импульсивность, слабая саморегуляция своих эмоций и действий. Это выражается в непроизвольных реакциях на возникшую ситуацию в виде неожиданных даже для самого ребенка поступков, обиды и т.д. (Например, школьник обиделся на родителей, ушел из дома бродить по городу, заблудился). Значительное влияние на стратегию поведения младшего школьника оказывают индивидуальные черты его характера. Уверенный, смелый, бойкий ребенок, умеющий отстаивать свою позицию в жизни, быстрее и с наименьшим ущербом для себя сумеет сориентироваться в экстремальной ситуации, чем робкий, застенчивый, боязливый, который и в обычных жизненных ситуациях испытывает страх, тревогу, волнение и не готов сопротивляться. На характер реакции ребенка в экстремальной ситуации также влияет его темперамент, который определяет особенности динамики психической деятельности и поведения, скорость реагирования на опасность.

В отличие от дошкольника учащийся начальных классов начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо, хотя на протяжении всего младшего школьного возраста ему все еще будут присуще открытость, стремление выплеснуть все эмоции на детей и близких взрослых, сделать то, что сильно хочется. (Например, ребенка из обеспеченной семьи несколько раз подряд в темном переулке встречает компания агрессивных подростков и отнимает дорогие вещи – мобильник, куртку, деньги. Ученик скрывает эту ситуацию от родителей, каждый раз находя разные причины: потерял куртку, забыл, куда положил, отдал товарищу на время и т.д.). Одним из проявлений детских качеств в младшем школьном возрасте остается сохраняющийся у ребенка взгляд на взрослого снизу вверх: он во всем доверяет взрослым, беспрекословно слушается их. Однако привитые в детстве правила и нормы поведения иногда могут сыграть злую шутку. Наличие высокого авторитета взрослого ставит ребенка в заведомо зависимое положение в отношениях с недобропорядочными людьми, которые пользуются склонностью ребенка к соглашательству, подчинению. Младший школьник не может сказать «нет» взрослому, не может ему противостоять по силе, не различает, где перед ним хитрый мошенник. Преступники в своих противоправных действиях пользуются перечисленными психологическими особенностями детей, обещая прокатить их на машине, угостить конфетой, показать компьютерную игру, снять в кино и т.п. К сожалению, многие дети соглашаются на эти уловки, так как искренне рады яркой игрушке, красочной книжке и не подозревают об опасности.

Отдельное внимание необходимо уделить системе взаимоотношений младшего школьника и учителя. Взаимодействие с педагогом в этом возрасте происходит на фоне ярко выраженной потребности ученика быть рядом с учителем,

желания быть замеченным, понравиться, порадовать успехами в любых областях, рассказать обо всем. В любой стрессогенной ситуации младший школьник устремляет свой взор в сторону педагога и ждет от него помощи и поддержки, ведь учитель в его глазах – главный авторитет, мнение которого единственно правильное. Тем сильнее бывает потрясение ребенка, если его ожидания не оправдываются, и он остается со своими проблемами и переживаниями один на один. Еще хуже, когда вместо помощи от учителя ребенок получает негативную реакцию или наталкивается на формализм и безразличие. Экстремальные ситуации, опасные для здоровья и жизни ребенка, могут произойти также из-за «срыва», «сбоя» на уровне одной или нескольких слабых систем организма в результате чрезмерной перегруженности в учебной деятельности. Череда непрекращающихся неудач в учебе, переживаемых ребенком с высокой мотивацией, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса – чувства собственной неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия, безнадежности – это личностные переменные для возникновения экстремальных ситуаций. На исходный уровень притязаний ребенка влияют и родители. И если в этих двух сферах наблюдаются только негативные тенденции, то они могут повлечь за собой экстремальную ситуацию.

Изменения, произошедшие в нашем обществе, наложили свой отпечаток на личностные качества младшего школьника. Кроме перечисленных особенностей, присущих ему как представителю среднего детства, он приобрел черты, отличающие его от ребенка конца XX в. В нем появились излишняя прагматичность, расчетливость, агрессивность, нетерпимость и другие качества, которые могут стать предпосылкой деструктивного поведения, когда ученик не задумывается о своей безопасности и сам становится опасным для других. Сегодня, отмечает Н. А. Чипеева, растет количество детей, которые ничего не боятся, могут, не задумываясь или плохо управляя собой, выполнять несуразные действия, испытывают необходимость в определенной дозе страха [2].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что возрастно-психологические особенности ребенка являются личностным фактором, который может являться одной из причин возникновения экстремальной ситуации.

Литература

1. Подготовка будущих учителей начальных классов к оказанию помощи детям в экстремальной жизненной ситуации: Монография / Под общ. ред. С.В. Пазухиной. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2010. – 252 с.
2. Чипеева Н. А. Младший школьник и социальная безопасность // Нач. шк. – 2008. – № 10. – С. 14-16.

Пантюшина О.И.

Имидж педагога как компонент внутреннего имиджа образовательной организации

Пантюшина Ольга Игоревна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии. НОО ВПО НП «Тульский институт экономики и информатики», г.Тула. pippoi@yandex.ru.

В настоящее время специалистами различных направлений активно разрабатывается проблемы имиджа образовательных учреждений как элемента их конкурентоспособности и продвижения на рынке: имидж вуза, продвижения образовательных услуг, имидж образовательного учреждения, конкурентоспособность среднего общеобразовательного учреждения.

Актуальность исследования может рассматриваться в контексте происходящих в начале XXI века реформ во многих сферах российского общества, в том числе в образовании. Сегодня объективно назрела потребность в изучении и совершенствовании личностно-профессиональных качеств педагога как одного из составляющих внутреннего имиджа образовательного учреждения [6].

Проблема имиджа образовательного учреждения исследуется в современной науке в рамках нового направления – «корпоративная имиджелогия в современном российском образовании» (В.Я. Белобрагин, В.В. Белобрагин, Е.А. Дагаева, Е.Б. Карпов, Е.А. Петрова и др.).

Однако в целом данная проблема еще недостаточно изучена психологической наукой. В частности, пока нет научных трудов, посвященных изучению представлений влияния имиджа педагога на особенности группового взаимодействия учащихся либо студентов. А они в свою очередь, также является носителями имиджа образовательной организации. И заканчивая процесс обучения в ней, далее несут этот образ–представление в социальную среду.

Поэтому для каждой организации, в том числе, работающей в сфере образования, необходимо осуществлять целенаправленную работу по формированию собственного имиджа. При этом создание положительного имиджа организации предполагает согласование внешнего и внутреннего имиджа организации.

В имидже педагога можно выделить два основных компонента. Мотивационно–целевой компонент включает изучение потребностей всех субъектов пе-

дагогической практики в формировании имиджа педагога, как внутри, так и за пределами своей профессиональной области; психологическую готовность к участию в предстоящей работе; изучение имеющегося опыта; определение цели и задач работы, а также ее результатов.

Содержательный компонент раскрывает сущность понятия «имидж педагога», его структурные элементы, их характеристику, критерии сформированное и репрезентативности имиджа.

Технологический компонент предполагает последовательность этапов формирования имиджа педагога, технологическую готовность субъектов педагогического труда, выработку рекомендаций по оптимизации имиджа [3].

Стоит упомянуть, что как таковое понятие «имидж педагога» очень неоднозначное. Так Варданян М.К. в своей диссертационной работе ссылаясь на научные разработки С.А. Аминтаевой, М.В. Апраксиной, Е.А. Бекетовой, Л.Ю. Донской, Л.И. Жариковой, А.А. Калюжного, Е.А. Петровой, Н.А. Тарасенко, В.М. Шепеля, В.Н. Черепановой и др., делает вывод о том, что в современных исследованиях понятие «имидж педагога» трактуется неоднозначно.

Это связано с тем, что, во–первых, имидж педагога – сложное психолого–педагогическое образование, исследуя которое, различные авторы акцентируют внимание на отдельных его сторонах, во–вторых, трактовка понятия «имидж педагога» зависит от методологического подхода исследователя [1].

Однако стоит сказать, что по мнению А.Е. Петровой, отдельные имиджи в общем пространстве менталитета находятся в сложном семантическом соотношении, иерархизируясь по различным основаниям. В качестве интегральных факторов организации всего пространства полей имиджей можно обозначить три фактора, соответственно названных: «статусность», «оценка» и «значимость–близость». Рассмотрим их содержание подробнее.

Интегральный фактор «статусность, престижность» в групповом и массовом сознании задается некоторыми усредненными представлениями об иерархии статусности социальных объектов вокруг условно нейтрального положения некоторых из них. Чем выше имидж по фактору «статус, престиж», тем больше известность, признанность, авторитетность, тем больше возможность воздействовать со стороны носителя имиджа. Наоборот, чем ниже положение по данному фактору, тем более подчиненное, более зависимое положение занимает носитель имиджа, и тем более возможно его игнорирование.

Второй фактор «оценка» включает в себя характеристики привлекательности того или иного имиджа, его эмоциональный статус. В рамках данной шкалы происходит аналитическое сравнение, рационализация между имиджами. Осуществляется интегральная оценка имиджей как «правильных» или «неправильных», «хороших» или «плохих», просто «положительных» или «отрицательных». Это сравнение возможно благодаря наличию стереотипных усреднено–стандартных образов–представлений соответствующих подсистем (имиджей)

Третий интегральный фактор «значимость, близость» отражает степень

психологической близости реципиенту.

Таким образом, каждый отдельный имидж может быть оценен в плане его статусности, меры положительности – отрицательности и степени значимости – близости к имиджу реципиенту в заданных единицах измерения [5, с.20–22].

Наряду с этим мы можем утверждать, что процесс взаимодействия имиджей разного уровня обратим. Как имидж образовательной организации влияет на формирование и трансформацию имиджа педагогов, учащихся, так и наоборот. Более того эмпирически доказано, что корпоративный имидж влияет на отдельные компоненты личности носителей внутреннего имиджа организации.

Нельзя опровергать тот факт, что и имидж педагога оказывает влияние на формирование или изменение личности субъекта образовательной деятельности. В свою очередь именно школьник, либо учащийся колледжа, либо студент высшего учебного заведения является носителем внутреннего имиджа образовательного учреждения. Но работ, в которых исследуется особенности восприятия имиджа педагога, либо влияние имиджа педагога на групповое взаимодействие среди обучающихся практически нет. Также мы не нашли эмпирических данных о том, есть ли разница восприятия имиджа педагогов–предметников, и тех, кто выступает в роли наставников (классных руководителей,кураторов). Именно поэтому нам было интересно посмотреть, как оценивают имидж педагога учащиеся и как он влияет на их групповое взаимодействие.

Цель: выявить связь имиджа классного руководителя с особенностями группового взаимодействия учащихся.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что имидж классного руководителя группы оказывает влияние на особенности группового взаимодействия, в соответствии с основной гипотезой сформулированы частные гипотезы: влияние определенных характеристик имиджа классного руководителя на структуру малой группы подростков (на примере класса) зависит от степени их выраженности; на развитие сплоченности в процессе группового взаимодействия среди учащихся в большей степени оказывает влияние характеристика имиджа педагога, представленная в интегральном факторе «оценка».

Выборка: практическое исследование проходило на базе МБОУ–СОШ № 152 г. Тулы, в исследовании приняли участие педагоги и подростки 14–15 лет – общее количество 48 человек.Были использованы следующие методики: 1) социометрическая методика Дж. Морено; 2) опросник «Определение индекса групповой сплоченности Сишора»; 3) методика оценки личностных качеств Л.М. Митиной (адаптированный авторский вариант); 4) опросник «Ваш стиль общения» автор Л.М. Митина.

При сопоставлении результатов по методикам «Социометрия» и «Уровень групповой сплоченности учащихся» было выявлено, что качественные различия в сплоченности выборок существуют. При анализе имиджа классных руководителей, негативных качеств нет ни в одной выборке – это говорит о том, что учащиеся принимают своих классных руководителей.

После обработки тестов выяснилось, что большинство испытуемых выборки 1 имеют нейтральный уровень оценки имиджа классного руководителя, особенно в факторе «статус», это говорит о том, что учащимся не хватает твердой позиции учителя, сплоченность видна только среди мальчиков, девочки держатся обособленно. В выборке 2 - позитивный уровень оценки имиджа классного руководителя, сплоченность распределена равномерно по всей группе. Это говорит о том, что в выборке 2 более тесные эмоциональные связи, учащимся важно мнение классного руководителя и они готовы прислушиваться к его мнению (учитель является лидером).

Корреляционный анализ подтвердил связь интегральных факторов имиджа и сплоченности групп, получена прямо пропорциональная зависимость, чем выше значимость интегральных факторов, тем выше сплоченность.

На основе проведенных исследований мы выявили наличие влияния имиджа классного руководителя на особенности группового взаимодействия подростков. В данном случае, по результатам всех таблиц и проведению математической обработки данных можно сказать, что связь между этими двумя понятиями существует. Следовательно, основная гипотеза и частные, поставленная в начале исследования, подтвердились.

По результатам исследования мы можем говорить о влиянии имиджа классного руководителя на особенности социальной структуры класса, и предполагаем, что связь будет видна лучше, если увеличить выборку испытуемых.В заключении можно сказать о том, что анализ зарубежных и отечественных исследований проблемы изучения корпоративного имиджа вуза показал, что данная проблема является актуальной в условиях происходящего в нашей стране реформирования системы образования. В современной имиджелогической литературе представлены различные модели структуры имиджа организации, в том числе и образовательной. Многими авторами выделяется внутренний имидж как один из компонентов структуры корпоративного имиджа. Но работ, посвященных более подробному изучению особенностей корпоративного вуза образовательного учреждения почти нет. В этом и стоит актуальность данной работы, так как исследуется не только один из компонентов имиджа вуза, но и воздействие его на другие внутри одной иерархического уровня – внутреннего имиджа образовательного учреждения[4].

Литература

1. Варданян М.Р. Имидж педагога как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в основной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01.- Тобольск, 2007.-197с.
2. Митина Л.М. Психологические аспекты труда учителя. Учебное пособие. – Тула, Дина, 1991. – 180с.
3. Пантюшина О.И. К вопросу о корпоративном имидже // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки. –№ 1. Раздел 5. Психология профессиональной

деятельности. – М., 2011. – С. 151-157.

4. Пантюшина О.И. Имидж педагога как один из компонентов внутреннего имиджа образовательного учреждения.: Наука и образование: современные тренды: коллективная монография. Серия «Научно-методическая библиотека». Выпуск I. / Гл. ред. Широков О.Н. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2013. С. 186-221

5. Петрова Е.А. Имидж и его изучение в современной науке // Известия Академии Имиджелогии: т. III / Под ред. Е.А. Петровой – М.: РИЦ АИМ, 2005г. 340с. 141.

Пешкова Н.А.

Роль духовности в развитии личности

Пешкова Наталья Александровна – доцент кафедры психолого-педагогического сопровождения стандартизации образования и частных методик. ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», г.Тула. na_peshkova@mail.ru.

Величайшие умы с древнейших времен говорили о необходимости духовного восхождения человека. «Цель человеческой жизни – самосовершенствование». Эта истина открылась в размышлениях не одному Л.Н. Толстому. Поисками путей, ведущих к воспитанию духовно здоровой, творческой личности, занимались во все времена. И сейчас в психологической науке все актуальнее становятся вопросы духовности и духовно-нравственного воспитания личности. Столкнувшись с дефициентностью как естественно-научной, так и гуманитарной парадигмы в объяснении психического мира, психология вновь обратилась к собственно человеческому в человеке, к осознанию всех сложных взаимотношений его неразрывной связи с миром. Поиски некоторого общего знаменателя углубили интерес к таким единицам анализа психического мира человека, как «смысл», «переживание», «значение», «самость», «индивидуация», «ценность», «символ», «образ мира», «Я-концепция», «саморазвитие», отражающие взаимосвязанные стороны жизнетворчества и ее духовной составляющей. Во многих психологических концепциях, внутреннее становление и реализация потенций личности рассматривалось через понятие «самость» (А.Г. Асмолов, У. Джеймс, Ч. Кули, Д. Мид, К. Роджерс, К. Юнг и др.). Самость и духовность являются сущностными признаками Я-концепции. Системные уровни Я-концепции, принятые называть самостью, – это основа субъективного мира, на которой строится отношение к миру. По мнению И.С. Кона, самость – интегральная целостность, на основании которой индивид отличает себя от внешнего мира и остальных людей. Это единство реальной идентичности индивида и его самосознания. С.Л. Франк отмечает, что «личность есть самость, как она стоит перед лицом высших, духовных, объективно-значимых сил и вместе с тем проникнута ими и их представляет». Подобное понимание самости встречается у Б.П. Вышеславцева (1994), где самость оказывается сущностью человека, «самость в человеке сверхсознательна и, по-видимому, не просто богоподобна, это «искра Божия», сокрытая от познающего взора». В.М. Розин (1997) определяет самость как: 1) идеальную величину, включающую «Я»; 2) субъект бессознательной сфе-

ры психики. «Я» обеспечивает тождество в изменениях, динамике, единство в разнообразии функциональных проявлений, самореализации, представляет эпицентр саморегуляции и т.д. Самосознание своего «Я», рождающегося в общении, составляет психический духовный мир человека, который находит свое выражение в духовности, представленной объединенными образами Я в Я-концепции.

Подход к проблеме духовности – это подход к целостному видению человека. Духовно развитый человек может осуществлять адекватные поступки, быть конгруэнтным, абсолютно точным по отношению к себе и к другим. Духовность связана с уровнем развития личности и формирует мировоззренческий и духовно-нравственный аспекты Я-концепции. Система духовных потребностей может вызвать вслед за изменением внутреннего мира личности качественные изменения ее Я-концепции.

Для более четкого представления понятия «духовность» обратимся к его уточнению. Духовность, не относится к понятиям, имеющим закрепленный категориальный статус в психологических словарях и энциклопедиях, хотя ее использование в текстах по психологии личности представлено достаточно. Традиционно и наиболее часто духовность определяется как состояние, относимое к Богу, вере, душе человека и отражающее все его умственные, нравственные силы и волю. Особое базовое понимание духовности существует в православии, где духовность человека тесно связана с его нравственностью.

Также духовностью называют поиск, практическую деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразование, необходимое для достижения истины, для самоопределения.

Вот некоторые определения духовности в контексте Я-концепции личности:

- «расширение сознания, активное включение в процесс постижения истины подсознания, установление коммуникативной связи сознания и подсознания»; «гармонизация, устранение противоречий с окружающей средой»; «сосредоточие на постижении истины»; «внутренне равновесие, позитивный взгляд на жизнь»; «высокая концентрация устремлений «Я»»; «чувство внутренней активности, единение духовных способностей и свойств, чувств и эмоций, единение умственных, нравственных, духовных качеств» (В.Д. Шадриков);
- форма человеческого самосознания, самоидентификации (В.С. Барулин); психический духовный мир человека находит свое концентрированное выражение в самосознании своего «Я» (А.И.Ильяева, 1989; Е.В. Руденский, 1997);
- целостная динамическая система, включающая личностно-эмоциональные элементы, выступает в виде ценностно-смыслового стержня (Н.А. Коваль);
- сущностное ядро человеческой личности (М.Ю. Колпакова, Т.А. Флоренская);

- принцип саморазвития и самореализации человека (В.В. Знаков,1998).

Духовность является той «поступательной сущностью человека, которая обеспечивает ему полноценное развитие и саморазвитие, усвоение социального опыта с целью преобразования собственной природы» [4]. Выступая стержневым компонентом личностной системы ценностей, духовность, по мнению Л.П. Буевой, становится «показателем существования определенной иерархии ценностей, целей и способностей» [3].

И.М. Ильичева считает, что духовность должна рассматриваться как «постоянный возврат человека к человеческому в себе» и как способность создавать внутренний мир, мир индивидуальных смыслов [4]. Опираясь на индивидуальные смыслы, личность получает возможность преодолевать жестокость жизненных ситуаций, проблем. Именно в этот период появляется готовность подняться из состояния повседневности в сферу достойного, истинно человеческого. Здесь можно говорить уже о духовном саморазвитии личности, что связано, в первую очередь, с умениями преодолевать одномерности духовного мира, приобретать все новые духовные ценности. Это и есть процесс формирования нравственной самостоятельной, духовно богатой личности.

Ядром же духовности считается сформированная система ценностей. Термином «ценность» обозначается природное свойство человека в его отношении к миру, окружающем его людям, к самому себе, в котором присутствует оценка субъекта, проявление избирательности, предпочтения по отношению к другим объектам. Осваивая ценности, человек приобретает такие свойства, которые характеризуют его как активную личность, субъект жизнедеятельности.

Еще гуманистическая ветвь психологии возродила интерес к внутриличностному содержанию психического через идею самоактуализации, или потребность человека реализовать свои врожденные потенциальные возможности. Фундаментальным понятием теории К. Роджерса является «Я-концепция», или «самость». Идеи саморазвития, самосовершенствования человека, приобретения им новых знаний, способностей, опыта исходят из общей идеи приоритета сознания, как носителя духовности, над бытием. Одной из важнейших гуманистических идей является идея о том, что человек самостоятелен, независим, свободен по своей природной сущности, определенной причастностью Бога к своему происхождению. Только проявляя, самореализуя свое предназначение в осмысленной деятельности, устремляясь к Божественному идеалу, человек приобретает возможность быть счастливым.

Определяя роль духовности в развитии личности, Б.С. Братусь указывает, что она придает смысл жизни человека; в ней он черпает ответы на волнующие его экзистенциальные проблемы: о смысле жизни, о критериях добра и зла, истины и заблуждения, красивого и безобразного [2].

Более глубокое исследование духовного развития личности отражено в философском наследии В.С. Соловьёва. В сочинениях мыслителя представлен

основательный анализ проблем личности, ее нравственности, смысла жизни. Рассматривая духовность личности как целостное образование, В.С. Соловьёв в своих трудах анализирует такие ее грани, как самосознание, мораль, понимание смысла жизни, свобода, творчество, трансцендентность. По В.С. Соловьёву, в структуре духа личности существует и активно действует дар самосознания, посредством которого она способна рефлексировать, оценивая свои знания, нравственный облик, свои идеалы, мотивы поведения, давая целостную оценку самой себе как чувствующему, мыслящему и действующему существу. В самосознании человек утверждает себя актуально, как единого субъекта, как определенное «Я»: самосознание выполняет функцию духовной сосредоточенности. Оно связано с нравственностью: формируясь под влиянием внешних обстоятельств, самосознание выступает как инструмент самоконтроля собственных поступков и действий личности и принятия полной ответственности за них. Смотрясь «как в зеркало в другого человека», личность познает и оценивает себя, чтобы оптимизировать свои отношения с другими людьми. По Соловьёву, важной составляющей духовности личности является свобода. Бог создал человека свободным, потому дарованной Творцом свободой человек распоряжается сам. Личность вольна располагать своей свободой: осуществлять свое самоопределение в своих мыслях и поступках, то есть делать самостоятельный выбор форм деятельности, линии жизни, своих целей, средств их реализации. Человек – распорядитель не только своих мыслей и дел, но и самого своего существования [6].

Свободу философ рассматривал как необходимое условие развития и реализации такой грани человеческой духовности, как творчество. В понимании В.С. Соловьёва творчество – это способность человека своей деятельностью создавать качественно новую материальную и духовную реальность. В сочинениях В.С. Соловьёва представлен развернутый анализ такой грани человеческой духовности, как трансцендентность – способность и стремление личности выйти за рамки своей данности, порыв к самосовершенствованию. По Соловьёву, самосовершенствование – это сущностный признак личности. Личность никогда не является самодостаточным, завершенным существом, она находится в состоянии перманентного самопреобразования, саморазвития к новому качеству: «Изо всех земных существ один человек может относиться к себе самому критически… в смысле сознательной отрицательной оценки самого способа своего бытия и основных путей своей жизни как не соответствующих тому, что должно бы быть»[6]. Обладая самосознанием, личность при добросовестном подходе к себе судит и осуждает себя. Человеку естественно хотеть и быть лучше, чем он есть в действительности.

А.А. Андрушкевич понимает духовность как источник активности человека, условие роста и усложнения его психического мира, внутреннюю детерминанту действий и поступков человека, способа его жизни [1].

Н.В. Марьясова рассматривает духовность как систему отношений человека к миру и себя в мире, т.е. как определенную программу поведения, являющую-

ся составной частью целостной самоактуализирующейся личности [5]. И.М. Ильичева видит в духовности особую сторону бытия человека, которая побуждает его к движению по пути самовоспитания и самосовершенствования [4]. Понятие «нравственность» трактуется как оценка личностью своих возможностей в связи с реализацией жизненных смыслов, что, в свою очередь, предполагает развитие «социального мышления» (К.А. Абульханова-Славская), умения предвидеть последствия своих действий, выбора приемлемых, с точки зрения нравственно-ценностных установок общества, целей и способов их достижения. Ценностные ориентации обеспечивают саморегуляцию деятельности человека, заключающуюся в его способности сознательно решать стоящие перед ним задачи, осуществлять свободный выбор поступков, утверждать своей деятельностью те или иные социально-нравственные ценности.

На основании сказанного выше подведем следующие итоги:

- духовность рассматривается как высшая подструктура личности человека; подчеркивается ее интегрирующая, системообразующая функция в формировании целостности психического мира личности; обосновывается основополагающая роль духовности как регулятора поведения и деятельности человека, его взаимоотношений с другими людьми; в качестве важнейших психологических характеристик духовности выделяются ценности и ценностные ориентации, ответственность за свои поступки, нравственные свойства и мотивы поведения;
- существует взаимосвязь духовности как интегрального качества личности с индивидуальными различиями в развитии свойств личности, с ценностной сферой личности, с уровнем ее самореализации;
- видна системообразующая роль духовности в структуре самоактуализирующейся личности;
- изучение духовности как интегральной характеристики личности представляет дополнительные возможности в понимании становления личности в процессе ее развития.

Литература

1. Андрушкевич А.А., Духовно-нравственное и нервно-психическое здоровье: медико-психологические аспекты диагностики, восстановления и формирования / Андрушкевич А.А. - Н. Новгород, 2001.
2. Братусь Б.С., Начало Христианской психологии / Братусь Б.С. Учебное пособие для вузов. - М., 1995.
3. Буева Л.П., О ценностях духовной культуры / Буева Л.П. - СПб., 1999.
4. Ильичева И.М., Психология духовности / Автореф. дис. канд. психол. наук. СПб., 2003.
5. Марьясова Н.В., Духовность в контексте психологического анализа: личностный аспект / Автореф. дис. канд. психол. наук. Хабаровск, 2004.
6. Соловьёв В.С., Критика отвлеченных начал // Соч.: В 2 т. - М., 1988. Т.1. С. 275.

Плугина М.И.

Роль педагогической школы в формировании профессиональной компетентности преподавателей вузов

Плугина Мария Ивановна - доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, психологии и специальных дисциплин. ГБО ВПО «Ставропольский государственный медицинский университет», г. Ставрополь.mplugina@yandex.ru.

Необходимость создания научно-педагогических школ в высших образовательных учреждениях обусловлена с одной стороны, особенностями общественного развития, с другой стороны, теми противоречиями, которые сопровождают все изменения, происходящие в различных системах жизнедеятельности человека. В современной высшей школе важность теоретико-методологического обоснования и определения принципов создания и функционирования научно-педагогических школ усиливается в силу существующих противоречий между:

- признанием роли высшего образования в становлении конкурентоспособной личности будущего специалиста и отсутствием акмеологического обоснования, обеспечивающего представление об условиях эффективного личностно-профессионального становления преподавателя высшей школы, совершенствования его профессиональной компетентности;
- потребностями общества в преподавателях, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, и отсутствием научно разработанной системы работы с ними, направленной на построении эффективной стратегии профессионального становления;
- возрастающими требованиями общества к высшей школе и сложившейся консервативной профессиональной средой, системой повышения квалификации, которые не могут в полной мере удовлетворить потребности преподавателей в саморазвитии, в самоактуализации, самореализации на разных этапах профессионального становления;
- представлением преподавателей высшей школы об идеальном образе профессионала и их способностями определять вектор движения, пути

и способы достижения наивысших результатов на каждом этапе профессионального становления и т.д.

Акмеологическое направление, в основе которого находится идея преобразования наличного уровня профессиональной компетентности в высший, характеризующийся как высокий уровень профессионализм личности и деятельности, позволяет определять пути разрешения существующих противоречий и создавать специальные условия, обеспечивающие возможность достижения поставленной цели (К.А. Абульханова, В.С. Агапов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Лаптев, В.Н. Маркин, Е.В. Селезнева, Л.А. Степнова, Л.В. Темнова и др.).

Таких условий в различных исследованиях выявлено и описано достаточное количество [1]. Но в последнее время представители акмеологического направления акцентируют свое внимание на роли научных и педагогических школ, главное назначение которых - кооперация научных идей, обобщение и сохранение наработанного опыта в определенном направлении, формирование и укрепление научно-педагогических традиций и т.д. [2].

Если говорить о профильных вузах, где профессорско-преподавательский состав в своем большинстве не имеет базового педагогического образования (технические, медицинские), то именно педагогические школы должны взять на себя функцию формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателей.

С целью эффективного решения вопросов формирования и повышения профессионально-педагогической компетентности современного преподавателя, в структуре вуза в качестве необходимого компонента должны рассматриваться педагогические школы. Создание и особенности функционирование педагогических школ может определяться специально разработанными положением и концепцией. При обосновании концепции деятельности педагогической школы важно, прежде всего, учитывать следующие тенденции развития высшего профессионального образования: демократизация и гуманизация образовательных систем; движение образования по направлению в мировую культуру; гуманитаризация и компьютеризация образовательного процесса; многоуровневость и многоступенчатость образовательных систем; гибкость, открытость, вариативность образования и его поликультурный характер; непрерывность и интеграция; повышение фундаментальности; введение инновационных технологий и т.д. [1. Все это должно учитываться и при организации деятельности всех субъектов педагогической школы.

Исходя из уже существующего опыта функционирования педагогических школ, можно выделить те основные составляющие, которые должны быть представлены в концепции и положении, и которые отражают специфику ее деятельности.

Так в концепции должны быть представлены и подробно описаны: обоснование ее разработки с учетом специфики вуза; целевое назначение деятельности

педагогической школы; направления, принципы, функции деятельности педагогической школы; формы и методы подготовки кадров высшей школы к педагогической деятельности и пути совершенствования профессионализма личности и деятельности; субъекты потребления образовательных услуг; психолого-акмеологическое обеспечение профессионального развития преподавателей.

В положении о педагогической школе в качестве необходимых и достаточных можно выделить следующие разделы: общие положения, задачи, организационная структура, особенности деятельность и функции педагогической школы, взаимодействие школы с другими подразделениями университета; права ее специалистов.

Анализ каждой составляющей положения показывает, что основное назначение самой педагогической школы в профильном вузе направлено на достижение такой цели как подготовка кадров образовательного учреждения к педагогической деятельности и совершенствование их профессионально-педагогической компетентности.

В своей деятельности подобные школа должны руководствоваться Законом РФ «Об образовании», ФЗ «О высшем и послевузовском образовании», нормативными документами Министерства образования и науки РФ, решениями Ученого Совета вуза, Уставом вуза, локальными нормативными актами, приказами и распоряжениями ректора, а также разработанным с учетом специфики вуза положением.

Создание педагогических школ в непедагогических вузах сопровождается определенными проблемами и противоречиями. Очевидно, что одним из таких вопросов становится вопрос о том, какое структурное подразделение берт на себя функции управления и практической реализации основных идей педагогической школы. Представляется, что структурно педагогическая школа может относиться к кафедрам гуманитарного профиля (педагогики, психологии). Это объясняется тем, что именно на таких кафедрах работают специалисты, которые готовы профессионально оказывать психологическую помощь и поддержку преподавателям в процессе формирования и повышения педагогической компетентности.

Сегодня обучение в педагогической школе правомерно рассматривать как одну из форм подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в высшей школе, формирование высокого уровня профессионализма личности и деятельности. При этом важно четко определить круг задач, которые должны стать приоритетными и обеспечить достижение поставленной цели.

Представляется, что в деятельности педагогической школы профильных вузов первостепенное значение имеют следующие задачи:

- повышение квалификации преподавателей вуза в области психолого-педагогических, профессиональных и коммуникативных компетенций, в том числе в части применения современных достижений науки, прогрессивной техники и технологии;

- повышение знаний в области качества обучения и воспитания студентов вуза;
- обеспечение преемственности знаний, обмена передовым опытом в среде профессорско-преподавательского персонала вуза;
- поддержание и развитие академической культуры, формирование причастности к деятельности вуза и командного духа;
- повышение эффективности использования профессионального и административного потенциала вуза;
- выработка перспективных инновационных предложений и проектов по совершенствованию учебного и воспитательного процесса, внедрению в практику обучения передовых достижений науки, техники и производства;
- помощь в решении проблем личностно-профессионального развития и т.д.

Решение поставленных задач – это сложный и длительный процесс, требующий интеллектуальных, физических и материальных затрат. Поэтому важно четко определять тех субъектов, которые будут иметь непосредственное отношение к созданию, функционированию педагогической школы, а также к решению обозначенных выше задач.

Уж наработанный опыт деятельности педагогических школ показывает, что в их состав могут входить специализированные подразделения, ориентированные на различные целевые группы профессорско-преподавательского состава, например, «Школа молодого преподавателя», аспирантура, кафедры педагогики, психологии и других дисциплин гуманитарного блока, специалисты факультетов повышения квалификации преподавателей, представители служба практической психологии т.д.

Повышение квалификации в рамках педагогической школы может осуществляться по программам, разработанным каждым структурным подразделением с учетом современных концепций развития системы высшей школы страны, потребностей конкретного вуза, преподавателей в новых компетенциях.

При этом основными функциям педагогической школы могут стать: оптимизация образовательного процесса в вузе; удовлетворение потребности субъектов образовательной среды в профессиональном развитии; проектирование эффективных стратегий профессионального становления; управление самообразовательной деятельностью и т.д.

Литература

1. Агапов В.С., Плугина М.И. Акмеология профессионального становления преподавателей высшей школы. Монография. – М.: ГУП АКАДЕМИЗДАТ-ЦЕНТР «НАУКА» РАН, 2012. – 489с.
2. Агапов В.С. Научные школы в системе подготовки аспирантов и докторантов. Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы подготовки специалистов высшей школы в современных социокультурных условиях». –Ставрополь, 2014. – 341с.

Попов А.Д., Рахмедов С.С.

Правовые предпосылки регулирования воспитания в допетровскую эпоху

Попов Александр Дмитриевич (Alexpopow2010@yandex.ru),
Рахмедов Сердар Сетдарович (serdar_osh@bk.ru) - аспиранты.
НОУ ВПО «Российский Новый Университет», г.Москва.

В наши дни всё более актуальной становится проблема изучения корней, истоков, возникновения и развития теории и практики воспитания и обучения подрастающих поколений в прошлом, растёт понимание необходимости целостного изучения опыта предшествующих поколений. В последнее время был опубликован целый ряд научных диссертационных исследований так или иначе касающихся данной тематики. Здесь в первую очередь необходимо упомянуть следующие работы:

«Становление русской школы в теории и практике с древнейших времён и до октября 1917» Видяковой З.В., «Организационно-правовое регулирование отечественного образования в XIX-начале XX столетия» Гриневич И.М., «Брак и семья в Древней Руси IX-XIII веков. Морально-нравственный и правовой аспект» Омельянчук С.В., «Педагогические идеи в новгородских фольклорных и письменных источниках X-XVI веков» Иванов А.Е., «Развитие естественнаучного образования татарского и русского народов в Среднем Поволжье и Приуралье, X - начало XX вв.» Мингазов Р.Х.

Характерной чертой специфики диссертационных исследований в данной области является тенденция к рассмотрение теории и практики воспитания во взаимосвязи с правовым аспектом социальной жизни общества. Однако по существу развитие теории и практики образования и обучения до сих пор всё ещё не рассматривалось, что и обуславливают актуальность данной научной статьи.

Правовые основы воспитания в допетровскую эпоху составляют традиционно сложившейся и от части закрепленные в ряде документов таких как Кормчей книга, Правда Ярославичей, Стоглав, Церковные уставы русских князей Владимира, Ярослава, Всеволода и т.д., Соборное уложение 1649 года, Домострой, отношение детей и родителей в различных социальных ситуациях, основные идеи ценности правила народной педагогики, специфика обучения и воспитания его нравственный доминанты полоролевая дифференциация на-

правленность и т.д.

Необходимо иметь ввиду, что ещё до принятия христианства Русь имела давние самобытные педагогические традиции, которые были необычайно крепки и жизненны. Именно эти традиции и образуют фундамент русской воспитательной и образовательный культуры.

Рубежное событие русской истории - Крещение Руси ознаменовало смену системы мировоззренческих ориентиров во всех областях жизни в том числе и во взгляде на семейные отношения после принятия христианства в регулировании государством правового положения супругов сочетались канонические нормы православие, реципированные нормы византийского законодательства и нормы обычного права. Принятие христианства в 988 г. стало точкой отсчета коренных изменений всех сторон жизни Древней Руси, в том числе воспитания и образования.

В русскую жизнь пришли новые понятия о смысле брака, форме его заключения и условиях установления. С принятием христианства на Руси брачно-семейные дела были отнесены к компетенции православной церкви и регулировались нормами церковного права. Рассмотрение всех брачно-семейных дел и регулирование отношений между родителями и детьми (как в общем то и практически всех других правовых вопросов) оказались в компетенции церковного суда.

С X века регулирование брачно-семейных отношений осуществлялось по византийскому законодательству, нашедшему свое выражение в Номоканоне (византийском сборнике церковного законодательства) и основанной на нём Кормчей книге.

В Кормчей книге находим определение брака: «Брак есть мужеви жене сочетание, и событие во всей жизни, божественная и человеческая правды общения» [7].

Одним из источников церковного (канонического) права, регулирующего семейные отношения, стал Стоглав, утвержденный в 1551 году на церковном соборе с участием представителей высокопоставленной русской феодальной знати. В Стоглаве последовательно поддерживалась норма о минимальном брачном возрасте для мужчин и для женщин - соответственно 15 лет для юношей и 12 лет для девочек. Браки крепостных крестьян заключались лишь с разрешения их господ-помещиков (о чём прописано в более позднем правовом источнике - Соборном Уложении 1649 г.).

Брак был возможен только между крещенными христианами. Связь с иудеем или мусульманином каралось отлучением от Церкви и штрафом для юноши, и отлучением от Церкви и заключением в церковном доме для девушек.

Кормчая книга подробно не раскрывала вопросы регулирования детско-родительских отношений полностью подчиняя детей воле отца, сравнивая подвластность сына отцовской воле с подвластностью раба господину (Устав князя Владимира Святого).

Причем эта родительская власть распространялось не только на детей но и на совершеннолетних, которым в частности запрещалось вступать в брак без родительского благословения.

В «Уставе князя Владимира» прописано «подчинение детей родительской воле, как раба господской», и предусмотрено наказание за дурное обращение детей со своими родителями [7].

Однако в более полной мере регулятором общественных отношений выступает «Церковный устав Ярослава». В нем провозглашается разрушение родового союза и образование союза семейного. Действием устава вводилось право на дисциплину в семейном союзе. Устав предполагал смертную казнь для детей, поднявших руку на родителей «Аще сын бьеть отца или матерь, казнить его волостельскою казнию, а митрополиту у вине» [9].

Более подробно нормативно-правовые основы взаимоотношений в семье были прописаны принятом в 1649 году Соборном уложении.

Мы можем сказать что Библия также была источником русского права в том числе и по вопросам семейных отношений, и именно к ней, к примерам из её текста, как к первоисточнику божественного откровения зачастую обращались церковные суды.

Вопрос семейных отношений в Библии наиболее полно рассматривается в послании «к Ефесенянам» (Новый завет), где указывается необходимость повиновения детей воле родителей - что и является основой всего древнерусского законодательства по данному вопросу [12].

С Крещения Руси началось создание на Руси учебных заведений. Летопись под 988 годом указывает, что князь Владимир после крещения киевлян начал строить церкви, назначать священников, собирать детей знатных лиц и «даяти нача на учение книжное». Школа где обучались дети бояр и дружинников была открыта в Киеве в 988 г. Под 1028 годом летопись отмечает, что князь Ярослав в Новгороде «собра от старост и поповых детей 300 учити книгам».

Обучение для широких слоёв населения организовывалось церковью в монастырях и на дому у священников. Учебными книгами служили: азбука, часослов и псалтырь. Часослов представлял собой сборник ежедневных молитв и обрядов, совершаемых верующими в разное время дня. В псалтыри были собраны различные религиозные песнопения — псалмы.

Таким образом принятие христианства способствовало формированию нормативного педагогического сознания. Русское нормативное педагогическое сознание – это уникальное и практически не осмысленное в нашей педагогике явление, представленное десятками дошедших до нас творений, хотя, к сожалению, до сих пор практически все богатство этой литературы в нашей педагогике сводится к двум произведениям – «Поучению» Владимира Мономаха и «Домострою»[6].

Домострой – памятник русской литературы XVI века, свод старинных русских житейских правил и наставлений по всем направлениям жизни человека

и семьи, включая общественные, семейные, хозяйственные и религиозные вопросы. Это сборник государственных наставлений о построений семейного уклада и именно на основе его мы можем наиболее полно судить о нормативных предписаниях государства о построении семейной жизни.

Автором Домостроя считается монах Сильвестр - духовник и сподвижник царя Ивана IV Грозного.

В «Домострое» были отражены правила обыденной жизни людей. Семья выступала в качестве микромодели общества, и социальные связи между членами каждой семьи – с одной стороны, и семьёй и обществом – с другой, полагалось выстраивать по образу и подобию социальных связей и отношений в государстве [8].

Заметный вклад в развитие образования и педагогической мысли внесли Иван Федоров, Федор Ртищев, Симеон Полоцкий, Максим Грек Карион Истомин и др. Они не замыкались в узко национальных рамках. Они использовали школьно-педагогический опыт Византии и Западной Европы. Воспитание русского человека происходило в первую очередь в семье. Именно в семье дети приобщались к социокультурному опыту народа.

Во второй половине XVII в. определились четыре основные подхода к воспитанию и обучению:1) «латинофильский» (Симеон Полоцкий, Сильвестр Медведев, 2) «византийско-русский » (Епифаний Славинецкий, Федор Ртищев, 3) «славяно-греко-латинский » (Иоанникий и Софроний), 4) «старообрядческо-начетнический» (протопоп Аввакум) .

В целом к моменту начала петровских реформ в русском обществе обозначилась программа создания общеобразовательных церковных школ и технических государственных училищ. Намечался путь к созданию системы регулярных учебных заведений [15].

Литература

1. http://www.webkursovik.ru/kartgotrab.asp?id=-99096
2. http://www.liveinternet.ru/users/dobroslava/post137420217/
3. Бутромеев В.П. Всемирная история в лицах: Ранее средневековье. Энциклопедия для школьника.-М.: Олма-Пресс, 1999.
4. Дементьева, Т.Ю. Семейное и наследственное право в Киевской Руси (IX - XII вв.): Дис. ... канд. юрид. наук : Казань, 2006.
5. http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/306/
6. Кормчая книга. Репринтерное издание. - // «Церковь», 1912 (1650).
7. Домострой. - М. Наука 2005.
8. Русская правда. / Под общ. ред. акад. Б.Д. Грекова. М.; Л.: Изд-во АН СССР. Т. I: Тексты. 1940. Т. II: Комментарии. 1947. Т. III: Факсимильное воспроизведение текстов. 1963.
9. Соборное уложение 1649 год. — Л.: Наука, 1987.
10. Стоглав. // Российское законодательство X—XX веков. М., 1984 г. Т. 2 °С. 241—

439.
11. Библия. -М. Российское библейское общество. 2007.
12. http://bus.znate.ru/docs/index-25004.html?page=75
13. Г.Б. Корнетов. История педагогики. Введение в курс «История педагогики и образования». М: - АСОУ. 2011
14. http://www.webkursovik.ru/kartgotrab.asp?id=-99096
15. http://znaniena5.ru/section64/pravovoe-regulirovanie-semejnobrachnyh-otnoshenij-v-758/4291-1.html

Попова О.Ф.

Экзистенциальный анализ категории свободы воли у лиц с пищевой зависимостью

Попова Ольга Федоровна - аспирант кафедры общей психологии. Московский институт психоанализа, г.Москва. Popova_olga@mail.ru.

«Свобода – мать всех ценностей.
Такие ценности, как любовь,
совесть, порядочность, смелость
не являются параллелями свободы,
они все принадлежат ей»
Р. Мэй

Свобода и воля являются важными экзистенциальными ценностями. На практике, в психотерапевтической работе с людьми, страдающими от нарушения пищевого поведения, тема свободы воли становится самой актуальной в процессе их осознанного перехода от рабства зависимости к высвобождению от нее. И важно отметить, что феномен свободы воли является не некой теоретической абстракцией, а является конкретным личностным переживанием каждого человека.

Многие авторы исследовали эту тему: М.Мерло – Понти, Ж.-П. Сартр, Р. Мэй, В. Франкл, А. Лэнгле, К. Ясперс, Э. Фромм, Н. Бердяев, Д. Леонтьев и др. В этой работе для рассмотрения феномена свобода воли нам важно обратиться к работе В.Франкла «Философские основания логотерапии», где он постулирует, что экзистенциальный анализ и логотерапия базируются на «трех фундаментальных допущениях, составляющих звенья одной цепи: 1) свобода воли; 2) воля к смыслу и 3) смысл жизни». [8] Именно свободу воли он ставит, как первый шаг и условие для того, чтобы воля человека, как его витальная сила смогла быть им осознанно и активно направлена на поиск ценности, на нахождение и проживание жизненного смысла в каждой ситуации выбора. Франкл пишет: «Человек способен подняться выше плоскости телесных и психических условий своего существования. Тем самым, он открывает новое измерение. Человек вступает в сферу ноэтического, в противостояние телесным и психическим феноменам, он становится способным занять позицию не только по отношению к миру, но и по отношению к самому себе» [8]

Человек способен подняться…Человек с пищевой зависимостью проживает иную способность, как свободу не подниматься и оставаться под давлением требований своего психофизического уровня и той ситуации, в которой он находится, а поэтому он не может самодистанцироваться, не может освободить себя для экзистенциального акта, как «исполнения волевого проекта духа». [6] Вслед за Франклом К.Дюркхайм настаивает на том, что свобода воли - это не свобода от внешних обстоятельств (в противном смысле это утопия волюнтаризма), но возможность человека действовать относительно независимо от обстоятельств и, зачастую, вопреки им. Замена, желаний, инстинктов волениями влечет за собой качественное изменение самосознания личности, выход ее на новый уровень свободы - самодетерминированной деятельности. Осуществляя свободу выбора и неся за нее ответственность, человек становится субъектом нравственного поступка, выражающего высшую степень его самореализации. [1,3]

Зависимый человек теряет доступ к этому ценному ресурсу в виде «онтологического пробела», того внутреннего пространства свободы, в котором он всегда способен осуществить свое Я, пережив «я могу».

В.Франкл определяет самодистанцирование (СД), как специфическую способность человека отодвинуться от самого себя. «Способность к СД дополняет способность к самотрансценденции человека. Эта способность характеризует и конституирует человека как такового» [8] Речь идет о способности к дистанцированию и объективизации симптома или о способности обходиться с собой, противостоять самому себе. Данная позиция Франкла указывает в большей степени на такое понимание СД, которое удаляет человека от принятия себя, указывает ему путь «от себя и делает акцент на «духовной способности к сопротивлению»[4]

Однако А.Лэнгле, ученик и последователь В.Франкла, обратил внимание на неявную опасность такого определения своего учителя, которая состоит в том, что в качестве предпосылки, СД должно иметь противостояние или включать его в себя. В противном случае дистанцирование легко может превратиться в уход от себя, потерю себя или отказ от себя. А.Лэнгле рассматривает СД не односторонне, как Person «противостоящую» себе, а как «балансирование между способностью, с одной стороны, стоять за себя, не игнорировать себя и при этом, с другой стороны, не позволять себя обуславливать, не давать себе дробиться на части» . Он определяет, что предпосылкой для СД является самопринятие, без которого СД может перейти в диссоциативность и принять истерический характер обхождения с собой. На наш взгляд, принципиально важным для практического применения является разница между Person и «Я». «СД – это способность «Я» устанавливать дистанцию по отношению к себе, а именно, своей психике и своему телу, но также и к себе как Person и собственной совести, - Франкл не дошел до такого понимания. Тем самым СД означает – отойти от самого себя на такое расстояние, с которого можно вести себя свободно по отношению к

самому себе». [7] Именно эта территория внутренней свободы, где рождается и свобода воли человека, является опорой для встречи и диалога самим с собой, своими возможностями, соотнесения их с возможностями конкретной жизненной ситуации для ценностной ориентации своей воли в поисках смысла.

Большинство людей, нуждающихся в психологической помощи в связи с перееданием, ежедневно заняты решением тактических задач: они находятся в поиске немедленного облегчения симптомов, которые связанны для них с не проясненной природой внутреннего напряжения. Поэтому эти люди не приспособлены к принципиально экзистенциальному контексту своих чувств и переживаний. Чувство потери свободы воли и ощущение необходимости злоупотребления пищей, т.е. чувство эмпирически несвободное и порабощенное по принуждению - это, в сущности, вопрос их существования. Реабилитировать поведение и при этом не реабилитировать очевидную потерю свободы воли – значит, на наш взгляд, игнорировать феноменологическую суть вопроса.

В современном экзистенциальном анализе, основанном на антропологической модели В.Франкла и учении о 4-х фундаментальных мотивациях (ФМ) А.Лэнгле, воля определяется как «решение отдаться выбранной ценности». Так «Я» принимает решение на основании:

- фактически возможного и необходимого, что соответствует соотнесению с миром, онтологическим уровнем 1-ой ФМ;
- ценного и доставляющего удовольствие, аксиологическим уровнем 2-ой ФМ;
- субъективно важного и соответствующего моему «Я», этическим уровнем 3-ей ФМ;
- осмысленного и полезного, встроенного в больший контекст и систему жизненных взаимосвязей, праксиологическим уровнем 4-ой ФМ.

Человек имеет волю к чему-либо тогда, когда речь идет только об одной цели: сохранить экзистенцию [5]

В воле А. Лэнгле выделяет три аспекта свободы:

1. *внешний* – как свободу действий, то есть возможность делать то, что человек хочет делать без ощущения принуждения к этому какими-то внешними факторами;
2. *внутренний* – как свобода воли или свобода выбора. Способность человека самому определять свое решение, не будучи детерминированным потребностями, желаниями, страхами в обязательном сочетании с другой способностью - устанавливать, определять основания, которые приводят его к данным волевым проявлениям;
3. *интимный* – как свободное согласие, внутреннее «да» человека. Этот аспект свободы воли дан ему всегда, он неустраним. «В конечном итоге человек всегда свободен именно в этом согласии – даже зависимый человек может сказать «да» тому, что он делает. Даже когда сдается, он дает свое согласие. Хоть немного, но человек все равно участвует в своем поведении. Хотя мера

участия Person может быть очень ограниченной, тонкой как серп, и может становиться еще тоньше, как это бывает в случае зависимостей».[5]

У человека с пищевой зависимостью особенно повреждены в воле внутренний и интимный уровни. Волевое устремление зависимого, идущее от его «Я», не свободно, так как не соотнесено с его ценностями, которые его мобилизуют. Он находится во власти внутреннего принуждения, поскольку он не свободен принимать решения об основаниях своей воли. Воля зависимого человека живет отдельной самостоятельной жизнью в нем. Таким образом, человек с пищевой зависимостью действует под давлением того, что он переживает, как сиюминутную необходимость, лишь «человек свободный действует на основе понимания того, что стоит за этим давлением» [2] Воля у зависимого человека не пропадает, а остается, и вместе с этим становится патологической в силу формирования деструктивного патологического долженствования единственной потребности, которая попирает все препятствия, границы и другие ценности в человеке. В этом случае нет свободы выбора, направленность воли происходит без участия Person, где

1. воля, как свободное решение не соотносится с совестью, благодаря чему это решение не становится ответственным за проживание собственной сущности
2. и не находится в осмысленном контексте.

«Чем меньше воля конгруэнтна Person, тем менее свободным чувствует себя человек; чем менее он свободен, тем менее он ответственным он является. И тем сильнее тогда воля и стремления человека переживаются им как принуждение…. как свободные существа мы можем принудить себя к тому, чтобы соблюдать диету и это будет тем, что на самом деле мы не хотим» [5] Экзистенциальный анализ дает ясное понимание того, что граница между свободой и принуждением в человеке очень подвижна.

На сегодняшний день в экзистенциальном анализе разработаны и созданы опросники, которые помогают исследовать разнообразные феномены, относящиеся к ноэтическому измерению человека. Опыт показывает, что людей, страдающих от пищевой зависимости невозможно понять в их целостности без учета их духовной сферы, например их переживания свободы, отсутствия ценностей, бессмысленности собственной жизни.

В нашей работе мы использовали шкалу экзистенции, разработанную А. Лэнгле и К.Орглер с целью провести сравнительное исследование характеристик экзистенциальной исполненности у разных категорий испытуемых: пациентов, страдающих пищевой зависимостью, и здоровых людей из общей популяции. Гипотеза исследования: лица с любым типом нарушения пищевого поведения по сравнению со здоровыми людьми имеют меньшую степень самодистанцирования, как показателя свободы воли.

В группу пациентов входили 50 человек в возрасте от 20 до 55 лет с различной степенью ожирения, контрольная группа составила 20 человек в возрасте от 18 до 60 лет. Для оценки нарушения пищевого поведения и массы тела был исполь-

зован нидерландский опросник пищевого поведения (DEBQ) и биоимпедансный анализ состава тела. Исследование было проведено на базе медицинских центров системы «Grand Clinic» в Москве.

Таблица 1

Персональные экзистенциальные характеристики у пациентов с нарушением пищевого поведения (Шкала экзистенции)

Группа	**Контрольная группа**		**Пациенты с нарушением пищевого поведения**		**Уровень значимости p (критерий Манна- Уитни)**
Исследуемые параметры	M	SD	M	SD	
Самодистанцирование (SD)	35,2	6,1	30,8	7,8	0,026*
Самотрансценденция (ST)	71,3	9,1	55,2	13,2	0,000**
Свобода (F)	44,7	7,7	32,8	11,4	0,001**
Ответственность (V)	54,8	8,9	40,7	11,3	0,000**
Персональность (P)	106,5	14,1	86,0	17,5	0,000**
Экзистенциальность (E)	99,5	14,9	73,5	18,0	0,000**
Общий показатель экзистенциальной исполненности (G)	206,0	24,1	159,5	34,9	0,000**

Данные сравнительного анализа подтверждают статистически достоверное снижение значений персональных экзистенциальных характеристиках у клинической и контрольных группы. В группе пациентов с нарушением пищевого поведения наблюдается низкий показатель самодистанцирования и свободы. Это свидетельствует о снижении способности создания внутренней дистанции по отношению к себе самому; способности реалистично, объективно смотреть на себя и мир, на свои желания, цели, чувства, аффекты, а также способности принимать решение, выбрав один из множества вариантов, исходя из заданных внутренних и внешних условий.

Подводя итог, можно сделать вывод, что теория категории свободы воли, данная современным экзистенциальным анализом, имеет большое практическое значение в работе с лицами, страдающими от пищевой зависимости.

Первым шагом для возвращения целостности свободы воли на практике служит восстановление утраченной способности к самодистанцированию методами дерефлексии, парадоксальной интенции и нахождения персональной позиции с тем, чтобы внутренняя доля свободы воли могла проживаться человеком осознанно.

Наряду с этим шагом для высвобождения воли зависимого человека важно последовательно прорабатывать темы и проблемы, характерные для каждого уровня экзистенции, в соответствии с четырьмя фундаментальными мотивациями.

Литература

1. Дюркхайм К.. О двойственном происхождении человека. - Спб., - Импакс, 1992
2. Леонтьев Д.А. Феномен свободы: от воли к автономии личности // Сборник статей в честь 60-летия Г.Н. Тульчинского. СПб.: СПбГУКИ, 2007. – С. 64-89
3. Летуновский В.В. Экзистенциальный анализ. Перспективы метода в психологической практике. // 1 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии. Материалы сообщений. - М.2001а. - с.28-32
4. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сборник статей: Пер. с нем. / Вступ. ст. С.В. Кривцовой. – М.: Генезис, 2006. – 159 с. – (Теория и практика экзистенциального анализа).
5. Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическое понимание воли // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. 2013. № 5 - С. 27-76
6. Попова О.Ф. Избегание страдания как экзистенциальная установка формирования зависимости// Акмеология. 2013 №2 – с.82-87
7. Тутч Л. Эмоции в психотерапевтическом процессе переработки // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. 2012. № 4. С. 117-136
8. Франкл В. Воля к смылу. – М.: ЭКМО, 2000

Резникова О.А.

Нравственное воспитание младших школьников во внеурочной деятельности

Резникова Ольга – студентка. Российский новый университет, г.Москва. olga.65@mail.ru.

Предъявляются ли сегодня требования к тому, кто стал учителем: что он за человек, как стал учителем, чем дышит, о чем мыслит… Значит ли это, что воспитание нравственных качеств в младшем школьнике напрямую зависит от нравственных качеств самого учителя? Конечно, да.

Великий русский ученый П.Ф.Каптерев считал, что основой совершенствования человеческой природы является саморазвитие организма в процессе обучения и воспитания. «От воспитания и образования все ждут,- пишет русский ученый,- чтобы через них люди делались лучше, чем каковы они есть по своей природе, а не хуже или не оставались бы в том же положении». Значит, сам педагог должен быть высоконравственной личностью [8].

Встает вопрос: «Что же такое нравственность? И что такое нравственный идеал? Нравственное воспитание?».

Для каждого исторического времени существовал свой нравственный идеал. Это нашло отражение в философских учениях, религиозных доктринах, литературных произведениях. Аристотель видел нравственный идеал в личности, которая отрешена от мирских дел и спокойно и сосредоточено созерцает истину. И.Кант характеризовал нравственный идеал, как руководство для действий и поступков, которые сверяются с «совершенным человеком», находящимся внутри каждой личности. Человек развивается, под действием этого внутреннего компаса, однако никогда не встанет с ним на одну ступень. Каждый философ, ученый, теолог видел свой нравственный идеал.

В.И.Даль толковал слово мораль как «нравственное ученье, правила для воли, совести человека». Он считал: «Нравственный - противоположный телесному, плотскому, духовный, душевный. Нравственный быт человека важнее быта вещественного» [6].

С.И.Ожегов рассматривал понятие нравственность по-новому: правила, определяющие поведение; духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил, поведение [10].

П.И.Подласый раскрывает понятие «нравственное воспитание» как целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали [11].

Нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный педагогический процесс. К 6 годам начинается формирование психологической готовности к школьному обучению, и становление её предпосылок связано с кризисом 6-7 лет. Одним из первых в отечественной психологии кризис семи лет описал Л.С.Выготский.

Согласно исследованиям Л.С.Выготского, старшего дошкольника отличает манерничанье, капризность, вычурное, искусственное поведение. У ребенка проявляется упрямство, негативизм. Исследуя эти особенности характера, Л. С. Выготский объяснил их тем, что детская непосредственность утрачивается. В данный период также возникает осмысленность в собственных переживаниях. Ребенку вдруг становится ясно, что у него присутствуют собственные переживания. Ребенок понимает, что они принадлежат только ему, сами переживания приобретают для него смысл. Это связано с весьма специфическим новообразованием – обобщением переживания, т. е. меняется отношение ребенка к окружающему миру [4].

По мнению Л.И.Божовича, кризис 6-7 лет вызван появлением новообразования – так называемой внутренней позиции. До настоящего возраста ребенок практически не задумывался о своем месте в жизни. Но в возрасте 6-7 лет эти вопросы становятся для него актуальными. В данном возрасте у детей появляется осознание своего социального «я». Дети подражают взрослым, стремятся утвердить свою значимость. Появляется потребность в деятельности, которая обеспечивает его социальную позицию. Внутренняя позиция входит в противоречия с той социальной ситуацией, в которой находится ребенок в данный момент. С точки зрения взрослых он еще мал, а оттого беспомощен и несамостоятелен. Но в своих глазах ребенок уже взрослый, а потому может осуществлять социально значимую деятельность [3].

Многочисленные исследования педагогов и психологов (В.С. Агапов, Б.Г.Ананьев, И.С. Марьенко, Э.А.Черников, Е.А.Щербаков, Е.И. Юдина и др.) позволили установить, что именно в младшем школьном возрасте происходит интенсивное накопление детьми положительного нравственного опыта.

Теоретический анализ проблемы показал, что без целенаправленного формирования нравственного опыта невозможно воспитание у детей стойких убеждений, умения жить и работать по нормам морали.

Каждый учитель, по мнению Ш.А.Амонашвили, должен «обладать всеми качествами, которые он хочет взрастить в своих воспитанниках. Новый человек может быть воспитан только новым человеком. Учитель в нашем обществе – это человек из будущего, пришедший к детям для того, чтобы воодушевить их мечтой о будущем…» [2].

Поскольку в начальной школе основной потребностью младших школьников является потребность быть хорошим, учитель заранее должен продумать такие средства воздействия на личность, с помощью которых данная потребность будет реализована, эмоционально пережита и выражена впоследствии в деятельности. Именно знания, чувства и поведение лежат в основе системы воспитания этической культуры, а средства, которые заранее выбирает педагог, являются стимулами нравственного развития личности.

Таким образом, педагогический смысл работы по нравственному становлению личности младшего школьника состоит в том, чтобы помогать ребенку продвигаться от элементарных навыков поведения к более высокому уровню, где требуется самостоятельность принятия решения и нравственный выбор. Нравственная направленность личности раскрывается не в отдельных поступках, а в et общей деятельности, которая оценивается, прежде всего, через способность личности активно проявлять жизненную позицию[8].

Система этического воспитания на сегодняшний день располагает широким набором действенных и эффективных стимулов для нравственного развития личности/ К таким можно отнести:

- нравственно-ориентированная игра (например, игра «Свеча» описана А.И.Шемшуриной);
- беседа, классный час (например, «Красивое – начало в человеке»);
- проектная деятельность (например, проект «Моя семья»).

Завершая, отметим, что тематические беседы из урока в урок с детьми младшего школьного возраста дают хорошие результаты. Ребята заметно меняются, становятся более раскрепощенными, свободно выражают свои мысли и эмоции. Становятся более терпимыми, дружелюбными, искренними, развиваются их творческие способности.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание является одним из основных компонентов образовательного процесса в школе. Внеурочная деятельность имеет все возможности, позволяющие развивать у учащихся нравственные качества личности, что помогает вырастить честных, добрых, трудолюбивых людей, поможет найти им своё место в жизни, использовать полученные знания и умения на благо Родины.

Литература

1. Агапов В.С., Фельдман И.Л., Шайденкова Т.Н. Развитие профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов / В.С. Агапов, И.Л. Фельдам, Т.Н. Шайденкова М., 2005.
2. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М., 1983.
3. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей// Вопросы психологии. - М.: Просвещение. М., 1997.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996.

5. Головятенко Т.А. Инновационно-ориентированные технологии социализации школьников в новой концепции подготовки педагогов. Научный поиск в социализации: стратегии, технологии, опыт. Материалы IV– ой Международной научно-практической конференции – М: МГПУ – 2013. – С. 8-12.

6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. - СПб., 1863-1866.

7. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в начальной школе. Практическое пособие. М.: ТЦ «Учитель». М., 2000.

8. Кузьмин П. М. К вопросу о педагогических идеях П. Ф. Каптерева// Советская педагогика. М.: 1940. N4-5. С.142-145.

9. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника. М.: Педагогика, 1985.

10. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Изд-во: Оникс., 2010.

11. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

12. Равкин З.И. Стимулирование как педагогический процесс (основы общей теории)//Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследовательской советской школы. Йошкар-Ола, 1972.

13. Юдина Е.И. Тенденции и противоречия обновления современного образования. Вестник Российского нового университета / Е.И. Юдина. М,: 2011. № 1. С. 177-180.

Рзаева Э.Н.

Психологические качества менеджера

Рзаева Эльнара Низамиевна - кандидат психол. наук, доцент, кафедра общей и клинической психологии. Московский гуманитарный институт им. Е.Р.Дашковой, г.Москва. ella-rzaeva@yandex.ru.

Термин «менеджер» трактуется довольно широко, поэтому любое его определение будет недостаточно полным. С некоторой степенью приближения можно сказать, что менеджер – это человек, который составляет систему текущего и перспективного планирования, прогнозирования и ориентации производства, реализации продукции и услуг с целью получения прибыли. Иными словами, менеджер – человек планирующий организацию, мотивацию и контроль производства для максимального быстрого достижения целей.

Следовательно, менеджер должен обладать определенными качествами, манерами, умением умело руководить трудовым коллективом, наиболее полно использовать творческие способности каждого из работников, обеспечивая тем самым гибкие реагирование на требования заказчиков. Все это трактуется понятием имидж менеджера.

Менеджер должен быть лидером, достойным подражания. Главная задача менеджера - делать дело при помощи других людей, добиваться коллективной работы. Это значит сотрудничество, а не запугивание. Хорошего менеджера всегда заботят и интересы всей фирмы. Он стремится сбалансировать интерес группы, интересы босса и других менеджеров, необходимость выполнения работы с необходимостью найти время для обучения, производственные интересы с человеческими потребностями подчиненных.

Нельзя обозначить лидерство какой-то формулой. Это искусство, мастерство, умение, талант. Некоторые люди обладают им от природы. Другие - обучаются этому. А третьи никогда этого не постигают.

В конце концов каждый находит свой стиль. Один динамичен, обаятелен, способен воодушевлять других. Другой спокоен, сдержан в речи и поведении. Однако оба они могут действовать с равной эффективностью - внушать к себе доверие и добиваться того, чтобы работа выполнялась быстро и качественно. Но некоторые общие характерные черты присущи менеджерам различных стилей. Менеджер предан своей фирме, он не принижает свою фирму в глазах сотрудников и не унижает своих сотрудников в глазах руководства фирмы.

Менеджер должен быть оптимистом. Оптимист всегда охотно выслушивает других и их идеи, потому что он всегда ждет хороших новостей. Пессимист слушает как можно меньше потому, что ожидает плохих новостей. Оптимист думает, что люди по преимуществу готовы прийти на помощь, обладают творческим началом, стремятся к созиданию. Пессимист считает, что они ленивы, строптивы и от их мало прока. Интересно, что оба подхода обычно оказываются правильными.

Менеджер любит людей. Если работа менеджера состоит в управлении людьми, как он может выполнять ее хорошо, если не любит людей. Лучшие менеджеры заботятся о своих сотрудниках. Их интересует, что делают другие. Хороший менеджер доступен и не прячется за дверью кабинета. Лучшие Менеджеры человечны, они отдают себе отчет в собственных слабостях, что делает их терпимее к слабостям других.

Менеджер должен быть смелым. Он всегда попытается найти новый способ выполнить задачу только потому, что этот способ лучше. Но он никогда не делает это необоснованным. Если он разрешит кому-то провести эксперимент и тот окончится неудачей, то он не возложит вину на него и не потеряет в него веру.

Менеджер обладает широтой взглядов. Он никогда е скажет: «Это не мое дело». Если Вы ожидаете, что Ваша группа сотрудников энергично включится в работу, когда возникнут какие-либо необычные ситуации, нужно продемонстрировать им, что Вы сами готовы взяться за новое дело, когда Вас об этом попросят. Менеджер проявляет большой интерес ко всем аспектам деятельности фирмы. Руководитель должен быть решительным. Менеджер всегда готов принимать решения. Когда есть вся необходимая информация правильное решение лежит на поверхности. Труднее, когда известны не все исходные данные, а решение все равно необходимо принять. [3]

Требуется настоящая смелость, чтобы принять решение и сознавать при этом, что оно может быть ошибочным.

Менеджер тактичен и внимателен. Основной принцип: критиковать работу, а не человека, ее выполняющего. Один мудрец сказал, что каждое критическое замечание нужно упаковывать как бутерброд - меж двух ломтей хвалы.

Справедливость - тоже важная черта менеджера. Например, если сотрудник получает надбавку, а он ничего не сделал, чтобы ее заслужить, у Вас, вероятно появится десяток недовольных. Когда подчиненный совершает ошибку, ему нужно указать на нее, он должен ее признать, а потом надо забыть об этом.

Менеджер всегда честен. Быть честным по отношению к руководству:

- говорить вышестоящим менеджерам то, что им, возможно, не всегда приятно слышать. Быть честным по отношению к подчиненным
- говорить когда они правы, и когда они неправы. Быть честным - это умение признавать свои ошибки. Не всегда легко сказать правду, не ущемив чувства других и не показавшись бестактным, но честность в

интересах общего блага - фирмы и ее сотрудников - всегда должна быть превыше всего.

Менеджер честолюбив. Он радуется не только за себя, но и за достижения сотрудников и разделяет их успех. О вдохновляет таким образом других своим энтузиазмом и энергией, и все преуспевают по службе.

Менеджер последователен и скромен. Он не нуждается в лести окружающих, к тому же ему не надо скрывать свои ошибки. Менеджер должен быть наставником. Он помогает своим подчиненным развивать в себе уверенность, любовь к людям, честолюбие, энтузиазм, честность, уравновешенность и решительность.

Менеджер уверен в себе. Уверенность в себе без заносчивости, вера в свои силы без заносчивости, вера в свои силы без высокомерия - вот отличительные черты сильного Менеджера. [1]

Менеджер должен ясно осознавать, что такие черты поведения как вежливость, тактичность, деликатность, абсолютно необходимы не только для "умения вести себя в обществе", но и для обыкновения житейского бытия. Нельзя забывать о культуре общения, чувстве меры, доброжелательности, нужно полностью управлять своими эмоциями, стрессами. Необходимо иметь свой, но непременно цивилизованный стиль поведения, свой, но непременно благородный образ, тот самый имидж менеджера, который гарантирует не только половину успеха, но и постоянное удовлетворение от деятельности. Советы менеджеру, который хочет стать цивилизованным и преуспевающим:

1. Менеджер должен помнить, что менеджер высокого класса способен превращать вредное (мешающее делу явление) в полезное (помогающее достижению цели).
2. Менеджер должен выработать привычку: все, с чем вы сталкиваетесь, рассматривать с точки зрения пользы вашего дела.
3. Выполнять обещания в срок. Если не смогли выполнить - не оправдывайтесь, а определите новый срок и сдержите слово, пусть с опозданием.
4. Быть внимательным и объективным к "бесполезным" предложениям.
5. Отклонять ненужные предложения, но тактично и вежливо.
6. Будучи уверенным в себе, избегать быть самоуверенным, самоуверенность – предпосылка использования не лучших приемов и методов в работе.
7. Менеджер должен помнить, что ничто так не компрометирует предпринимателя, как его растерянность.
8. Чтобы эффективно подчинять, надо уметь подчиняться, хотя бы обстоятельствам.
9. Воспитывать подчиненных ненавязчиво, но верно, поощрять их плодотворный труд и инициативу.
10. Никогда не забывать, что ваше мнение вовсе не всегда хорошо, есть и другие мнения, отнюдь не худшие.
11. Руководствоваться в работе тремя "не": не раздражаться, не теряться, не

распыляться.

12. Быть терпимым к недостаткам людей, если эти недостатки не мешают вашему бизнесу.
13. Хвалить не людях, поощрять с глазу на глаз.
14. Уметь слушать, иметь бесконечное терпение.
15. Предоставлять сотрудникам максимум свободы для достижения целей предприятия [3].

По мнению зарубежных экспертов поведение менеджера должно отличаться: некоторой агрессивностью, настойчивостью, готовностью к восприятию и передаче информации, рациональностью, групповой работой, юмором, стремление к установлению контакта, самоконтролем, уверенностью в манере поведения, положительным отношением к состязательности, но естественно ориентированностью на достижение поставленных целей.

Итак, в число наиболее важных способностей менеджера, понимаемых как: сочетание знаний, поведения и опыта, входят: умения реализовать, умение распределять полномочия и ответственность, способности к организации и мотивации групповой работы, установлению приоритетов, самопознанию и самооценки, убеждению, уналитическому мышлению, распознаванию наиболее существенных факторов, системности, обработки и формирование информации, разработке программ, выявление тенденций, распределение усилий и времени.

Литература

1. И.Н.Герчикова «Менеджмент», М, 2004
2. М.Вудкок, Д.Фрэнсис «Раскрепощенный менеджер».
3. Ниссинен Иоуко, «Время руководителя: эффективность использования». М., 2007
4. Г.В. Щекин, «Управление Бизнесом», 2007 г.

Рыбаков Е. А.

Структура Я - концепции в социально-психологических исследованиях

Рыбаков Егор Алексеевич – студент. Кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности; направление «Психология управления». РАНХиГС, г.Москва. Rybakovegor@yandex.ru.

Структурные компоненты Я концепции и процессы их формирования стали характерными чертами социально-психологических исследований. Анализ структурных компонентов «Я» велся по самым разным основаниям. Они могли отражать:

1) различные уровни объективированности тех или иных Я - представлений (реальное, идеальное, должное, желаемое «Я» и т. д.);

2) его возможные изменения (устойчивое и гибкое «Я» и т.п.);

3) различные фокусы субъективного внимания (физическое и социальное «Я», осознанное и неосознанное, подлинное и ложное).

В каждой отдельной концепции нередко происходило совмещение разных оснований. Таково например, соматическое, рецептивное, конструктивное и интроективное «Я» у Т. Сарбина; физическое, концептуальное, активное и ценностное «Я» у Э. Симмонса; перцептивное и концептуальное «Я» Ф. Сьюпера.

Параллельно с интересом к рациональным структурам «Я» наметилась тенденция к рассмотрению его эмоциональных аспектов. Исходно ее возникновение было связано с исследованиями дихотомии «Я» — «не Я»1. При изучении процессов отделения и утверждения «Я» оказалось необходимым ввести не только понятия когнитивной дифференциации, но и аффективной оппозиции. В качестве одного из факторов формирования «Я» все чаще стали выделять реальный конфликт между внутренней аффективной динамикой и социальными требованиями, между личностной активностью и межличностными отношениям.

Степень близости образов «Я» и «Другого» явилась предметом исследования для польского психолога Я. Рейковского (1981). Исходя из того факта, что практически все измерения, которые применяются для самоопределения, используются и для определения других, он приходит к выводу, что субъективная граница между «Я» и «не -Я» довольно нечеткая, и, следовательно, люди различаются по тому расстоянию, которое разделяет в их семантическом пространстве

понятия «Я» и «Другой». Именно величина этого расстояния и определяет, согласно Я. Рейковскому, степень включенности нашего «Я» в события, происходящие с другими людьми, и, соответственно, сами структурные компоненты «Я» стимулируют просоциальное поведение по отношению к людям, близким нашему «Я», и наоборот.

Заметим, что очевидным следствием этой тенденции стал все больший акцент на социальных компонентах «Я», несмотря на все различия в смыслах, которые разные исследователи вкладывали в это понятие: «Я» как система ролей, «Я» как сумма идентификаций и т.д.

Дж. Бине, который считает необходимым разделить Я - концепцию и самооценку. Я - концепция определяется им как восприятие себя в терминах личной атрибуции и различных ролей. Так, например, ребенок может участвовать в социальных отношениях как сын или дочь, как брат или сестра, как партнер по играм, как учащийся и т.д. При этом в каждой роли индивид получает и интернализует обратную связь о природе и качестве своей роли. Таким образом, восприятие себя человеком будет развиваться от простого ролевого определения до восприятия качества ролевого исполнения. Вместе с тем самооценка определяется Дж. Бине как ценностная характеристика, имеющая отношение к личной удовлетворенности ролью и качеством ее исполнения в той или иной ситуации. Как видно, в этом подходе когнитивные и оценочные характеристики тесно связаны между собой, и единственный вопрос заключается в том, является ли Я - концепция чисто когнитивным образованием в рамках более общего процесса самовосприятия или же Я - концепция является структурой, в которую входят как когнитивные представления индивида о себе, так и самооценка.

Примером точки зрения, жестко дифференцирующей когнитивный и аффективный аспекты «Я», является подход С. Эпштейна. Он считает, что в концептуальном плане в «Я» - концепции можно выделить два аспекта: преимущественно когнитивный и преимущественно аффективный. Когнитивный аспект представляет собой наивную теорию, которую человек развивает по отношению к себе. Такая Я - концепция, более или менее организованная, внутренне согласованная и относительно стабильная, служит, по мнению С. Эпштейна, важным средством для понимания субъектом самого себя и своих отношений с окружающими. Аффективный аспект соответствует самопринятию, самоуважению и отражает то, как субъект относится, эмоционально переживает и оценивает самого себя. Тем самым, по мнению автора, несмотря на определенную взаимообусловленность, это принципиально разные структурные компоненты Я концепции.

Видение проблемы структурных составляющих «Я» представлено в концепции Р. Бернса (1986). Он предлагает рассматривать Я - концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя. Соответственно трехкомпонентной структуре социальной установки в Я - концепции также выделяются три составляющие:

1) образ «Я» — представления индивида о самом себе;

2) самооценка — аффективная оценка этого представления, обладающая различной степенью интенсивности в зависимости от уровня принятия тех или иных самохарактеристик;

3) поведенческая реакция — те действия, которые вызываются образом «Я» и самооценкой.

Каждый из этих трех установочных компонентов может быть представлен, с точки зрения Р. Бернса, по крайней мере в трех модальностях:

реальное «Я», отражающее те установки, которые связаны с актуальными способностями, ролями, статусами («Я – на – самом - деле»);

социальное «Я», отражающее те установки, которые связаны с мнением человека о том, как его видят другие («Я – глазами - Других»);

идеальное «Я», отражающее установки, которые связаны с представлениями человека о желаемом «Я» («Я - каким бы – я - хотел -быть »).

Иными словами, Я - концепция используется Р. Бернсом как собирательный термин для обозначения всей совокупности представлений человека о себе, и итоговая структура Я - концепции выглядит следующим образом:

Рассмотрим последовательно все три основных составляющих

Я - концепции как установочной структуры.

Когнитивный аспект Я - концепции. Как правило, когнитивные структуры нашего «Я» (или Я - репрезентации) отражают основные характеристики нашего привычного самовосприятия. По сути, это самоописания через тот или иной набор отдельных черт, любые ролевые, атрибутивные или же статусные характеристики, которые, как справедливо замечает Р. Бернс, «можно перечислять до бесконечности». Одни из них являются более важными и более тесно связаны с поведением, чем другие; некоторые являются позитивными, некоторые же негативными; одни имеют отношение к актуальному опыту индивида, другие, напротив, связаны с прошлым опытом.

Наиболее очевидные различия среди Я - репрезентаций наблюдаются в отношении их важности, или центральности. Некоторые представления о себе являются как бы сердцевиной Я - концепции, в то время как другие выступают как периферийные. Центральные представления обычно более хорошо проработаны и более интенсивно воздействуют на социальное поведение человека. Необходимо отметить еще одну важную характернистику Я - репрезентаций — они могут быть как позитивными, так и негативными. В большинстве работ авторы фокусируют свое внимание на позитивных Я - репрезентациях, вместе с тем негативные

Я - представления, являющиеся едва ли не более интересными для исследования, изучены значительно меньше. Так, Дж. Бином было постулировано, что депрессивные личности несут в себе некоторые депрессивные Я - схемы, которые искажают адекватное восприятие себя. Л. Кахль и другие также пишут о негативизме депрессивных личностей, который распространяется на все аспекты

их информационных процессов, включая процессы самовосприятия. Однако в настоящее время исследователи не пришли к единому мнению о том, является ли этот негативизм в отношении себя функцией некоторой постоянной «неправильной» схемы, или же мышление депрессивных личностей представляет безусловно точное отражение их жизненного опыта [Beane L. et al., 1980; Kahle L., 1980].

Аффективный аспект Я - концепции. Когнитивная составляющая Я-концепции не воспринимается человеком нейтрально, а всегда пробуждает те или иные чувства и оценки, интенсивность которых может варьировать в зависимости от социального контекста и от самого когнитивного содержания. Традиционно эта составляющая нашего «Я» обозначалась концептом «самооценка», но в последнее время он все чаще сосуществует с таким понятием как «самоотношение».

Поведенческий аспект Я - концепции. Как уже было детально показано в главах, посвященных взаимосвязи установок и поведения, непосредственное выражение установки в поведении наталкивается на ряд ограничений. Конкретные действия человека, которые могут быть вызваны его Я - репрезентациями и/или самоотношением, также зависят от многих факторов. Для социально-психологических исследований «Я» поведенческая составляющая Я - концепции, как правило, выражается понятием самопрезентации.

В целом самопрезентация как поведенческая составляющая Я - концепции служит целям проверки и подтверждения ее когнитивной и аффективной структур. Однако целей самопрезентации может быть гораздо больше, впрочем, как и стратегий социального поведения, им соответствующих. Например, выделяются следующие цели и стратегии самопрезентации [Jones E., Pittman T., 1982 — по Philipchalk R., 1995]: желание понравиться (поведенческая стратегия — демонстрация согласия с мнением другого, лесть, сверхнормативная вежливость и др.); продвижение себя (поведенчески — хвастовство, преувеличение достоинств, в сравнении с небольшими недостатками и т.п.); служение примером (менее распространенная цель, направленная на то, чтобы вызвать у партнера восхищение или чувство вины, выражающаяся в демонстративно просоциальном поведении); стремление вызвать сочувствие (используется в тех случаях, когда другие стратегии не оправдали себя, и направлена на то, чтобы вызвать у партнера чувство жалости, поведенческая стратегия — преуменьшение своих сил, демонстрация своего слабого «Я»); стремление запугать (как правило, плохо осознаваемая человеком цель, выражающаяся в слабоконтролируемом поведении, когда все остальные стратегии не привели к успеху).

Иными словами, поведенческая составляющая нашей Я - концепции, выражающаяся в самопрезентациях, в целом направлена на подтверждение ее когнитивных и аффективных структур.

Таким образом, анализ структурных компонентов Я - концепции велся по самым разным основаниям. Они отражают:

1) различные уровни объективированности тех или иных Я - представлений

(реальное, идеальное, должное, желаемое «Я» и т. д.);

2) его возможные изменения (устойчивое и гибкое «Я» и т.п.);

3) различные фокусы субъективного внимания (физическое и социальное «Я», осознанное и неосознанное, подлинное и ложное).

Р. Бернс предлагает рассматривать Я - концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя. Соответственно трехкомпонентной структуре социальной установки в Я - концепции также выделяются три составляющие:

1) образ «Я» — представления индивида о самом себе;

2) самооценка — аффективная оценка этого представления, обладающая различной степенью интенсивности в зависимости от уровня принятия тех или иных самохарактеристик;

3) поведенческая реакция — те действия, которые вызываются образом «Я» и самооценкой.

Когнитивный, аффективный и поведенческие аспекты Я - концепции дополняют друг друга и помогают создать целостное представление. Самопрезентация как поведенческая составляющая Я - концепции служит целям проверки и подтверждения ее когнитивной и аффективной структур.

Литература

1. Агапов В.С. Становление Я - концепции в управленческой деятельности руководителей. –М, 2012
2. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986.
3. Бернс Р. Что такое Я - концепция // Психология самосознания: Хрест. / Ред. Д.Я. Райгородский. - Самара: Бахрах-М, 2003.
4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М., 1984.
5. Кон И.С. Открытие «Я». - М., 1978.
6. Самосознание и защитные механизмы личности /ред. Д.Я. Райгородский. - Самара: Бахрах-М, 2000.
7. Самосознание как объект психодиагностики // Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
8. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. - М., 1972.;
9. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983.
10. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. - М.: Наука, 1977.
11. Шорохова Е.В. Проблема «Я» и самосознание // Проблемы сознания. - М., 1966.

Саванович В.В.

Структурно-функциональные особенности рефлексивного Я современного менеджера

Саванович Валерий Викторович - кандидат психол. наук.
ООО «Независимая инвестиционная компания». Kuleshova.48@mail.ru.

Впсихологиипроявляетсявозрастаниеинтересакпроблемерефлексивного Я субъекта управленческой деятельности. Осознание своегоЯв многообразии индивидуальных особенностейспособствует развитиюпрофессиональногосамосознанияменеджера.Рефлексия, выступающаясистемообразующим факторомвструктурно – функциональной организации рефлексивного Я, играет особую роль в профессиональномразвитиисубъекта управленческойдеятельности [4,10]

Современное состояниепроблемы характеризуется противоречиямимежду:

- имеющимися фактами, экспериментальными результатами,выявляющими особенностиЯ субъекта управленческой деятельности и механизмаличностной рефлексии, с одной стороны, и отсутствием не только целостной обобщающей концепции, но и единого подхода к разработке проблемырефлексивного Я личности;
- Я исследуется во многих психологических направлениях, имеющих специфику анализа, однако сущностные и структурно-функциональные характеристики рефлексивногоЯменеджеравыявлены недостаточно полно, несмотряна возрастаниетребованийкэффективности управленческой деятельности.

Исследование рефлексивного Я менеджерав отечественной психологии осуществляется на основе теоретико-методологических положенийсубъектного идеятельностногоподходов,в контексте проблем субъектаиегоместа вжизни, зависимостижизненного путиличности от ее самосознания, совокупностиотношений к миру, к природе, к другому человеку. В контексте самосознанияЯ менеджераисследуетсямногими современными учеными (В.С. Агапов, О.С. Анисимов, И. В.Барышникова,А.И. Захаров, А. А. Деркач, А.В. Иващенко, И. С. Кон, Е.И. Мишина, С.М. Петрова, Н.А.Пешкова, В.В. Саванович, Т.Н. Шайденкова и др.).

Рефлексивное Яменеджера рассматривается какличностное образование, имеющее индивидуально – типологическую структуру и выражающееенеповторимую систему представлений о себе как субъекте управленческой деятельности (В.С. Агапов, Е.И. Мишина, В.В. Саванович и др.).Основнойфункцией рефлексивногоЯ менеджера выступает осознание себя как личности исубъекта управленческого труда,обладающегоопределенным профессиональным и социальным статусом,уровнем профессионализма,личностных и профессионально важных качеств. Личностная рефлексия дает возможность сопоставлениясвоего реальногоЯ с образомидеальногоЯипредставлениями о том, каксубъект управленческого трудавоспринимается партнерами по общению[9].

Пониманию рефлексивного Я менеджераспособствуетпрогностическая моделькЯ - концепции,разработанная В.С. Агаповым. Я – концепция рассматривается как относительно устойчивая многоуровневая иерархическая система, выражающая взаимодействие сфер сознания, самосознания и бессознательного [2,3].В прогностической моделиобраз Яобъединяет Я - реальное, Я - фантастическое,Я - идеальное, динамически взаимодействующие в чувственном и понятийном планах. В качестве ядерного компонента Я-концепциипредставленасистема отношений к людям, к своей психической жизни, к социальному окружению,к духовным благам и материальным вещам[1, 11].

В профессиональномЯособое внимание уделяетсякомпонентам: образу Я,профессионализму личности и деятельности руководителя. В.В. Савановичем разработанамодельрефлексивногоЯменеджера, рассматриваемого какядроего самосознания, представляющего осознаниесобственного единства, индивидуальности, идентичности[12,13].В профессиональном самосознаниименеджера выделяются следующие структурные компоненты: когнитивный – знание о себе как о субъекте управленческой деятельности; эмоционально ценностный компонент - оценка профессионального Я; регулятивный компонент - тенденция действовать по отношению к себе как к профессионалу,реальные действия, связанные с профессиональной позицией, осознанием себя как субъекта профессиональной деятельности.

Рефлексивное Я менеджера включает в себявзаимосвязанное«едином ножие»:Я реальное, Я идеальное, Я глазами других; Я - лидер, Я -партнер; Я - профессионал, Я - руководитель. Рефлексивное Я менеджеравыражает не толькознание и пониманиеим себя, но и то, как другие воспринимают и понимают его как субъекта управленческой деятельности[4]. Представления о себе каксубъекте управления выражаются в самооценивании,самоотношении, саморегулировании. РефлексивноеЯ субъекта управленческой деятельностиопределяется особенностями самоинтерпретации, содержательной стороной которой выступает представление о своих личностных особенностях и профессиональных качествах. Сущностные признаки рефлексивного Яменеджера выявляются в особенностяхсамопринятиясебя как личности и субъекта управленческойде-

ятельности.

В исследовании разработана и апробирована программа психологического сопровождения развития рефлексивного Я менеджеров.

Основными направлениями психологического сопровождения являются:

- диагностика, определение уровней развития структурных компонентов рефлексивного Я менеджеров;
- система тренингов, способствующих развитию структурно – функциональной организации рефлексивного Я менеджеров[5,7, 8].

Психологическое сопровождение предполагает учет уровней развития рефлексивного Я менеджеров. Принцип комплектования тренинговых групп основан на учете уровня развития рефлексивного Я менеджеров и соответствующих методов психологической работы[6]. В группах менеджеров с высоким уровнем развития рефлексивного Я (n=33)особое внимание уделяется развитию эмоциональной уравновешенности и снижению тревожности. В тренинговых группах менеджеров со средним уровнем развития рефлексивного Я особую роль имеет тренинг а, направленный на развитие рефлексии, творческого потенциала, аналитичности мышления и сензитивности. В группах менеджеров, имеющих низкий уровень развития рефлексивного Я, целесообразно проведение тренингов, направленных на развитие интеллектуальной и эмоционально- волевой сфер личности. Психологический тренинг способствует расширению возможностей личностной рефлексии, освоению приемов глубокого анализа феноменов самосознании субъекта управленческой деятельности.

Литература

1. Агапов В.С.Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований// Акмеология. №3(43). 2012.С.26-31.
2. Агапов В.С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей.-М.: ООО »ПКЦ Альтекс», 2012.
3. Агапов В.С. Системное изучение Я-концепции субъекта в российской психологии// Акмеология.№1.2013.С. 27-30.
4. .Агапов В.С., Саванович В.В. Структурные особенности рефлексивного Я менеджеров. Монография. М.: ООО »ПКЦ Альтекс», 2012.
5. Кулешова Л.Н.Развитие личности в процессе компетентностного подходав профессиональном образовании//Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия:Философские, социальные и естественные науки. 2010.№3.С.110-130.
6. Кулешова Л.Н.Становление и развитие ценностных приоритетов воспитания // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия:Философские, социальные и естественные науки. 2010.№5.С.55-61.
7. Кулешова Л.Н.Инновационные технологии в системе послевузовского образованияспециалистов// Психолого- педагогические основы обучения взрослых. Ставрополь. Изд. СтГМА, 2011. С.202-207.

8. Кулешова Л.Н., Шукуева Б.Г. Психологическая структура и содержание профессионального самоопределения формирующейся личности// Психология обучения. №4. 2012.С. 4-15.

9. Мишина М.М. Становление личностной рефлексии будущих специалистов: монография / В.С. Агапов, М.М. Мишина, Е.И. Мишина. – М. : МГОУ, 2012. [10].Саванович В.В.Особенности рефлексивного Я менеджера// Вестник университета.2011.№25. С.36-37.

10. Саванович В.В. Рефлексивное Я менеджера: методология и теория исследования. Монография.- М: Изд-во МГОУ,2011.

11. Саванович В. В. Особенности рефлексивного Я менеджеров высшего звена// Акмеология.2012. №1. Специальный выпуск по материалам секции «Акмеология»V Съезда Российского психологического общества. С.89 – 90.

12. Саванович В.В. Рефлексивное Я менеджера: опыт эмпирического исследования: Монография / Под ред. проф. В.С. Агапова. М.: МГОУ, 2012.

Секач М.Ф.

Квантовая психология

Секач Михаил Федорович - доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой акмеологии и психологии и психологии развития Столичной финансово-гуманитарной академии, г.Москва. Заслуженный деятель науки РФ. mfsekach@yandex.ru.

Чтобы разобраться, как устроен наш мир, необходимо вспомнить школьный курс физики. И то, что Альберт Энштейн составил знаменитое уравнение E=mc2, доказывающее, что энергия и материя настолько глубоко взаимосвязаны, что являются одной сущностью и фактически взаимозаменяемы. Отсюда идея того, что наш (субъективный) мозг влияет на (объективный) мир не может казаться абсурдной.Ведь, родившаяся из последующих экспериментов новая область науки – квантовая физика, доказывает следующее: атом состоит из материи только на 0,00001% (ядро атома) и на 99,99999% из энергии (облако электронов вокруг ядра), а соотношение между атомным ядром и электронным облаком, пишет Н.Бор, выглядит какгорошина и джип[1]. Вселенная состоит главным образом из энергии, существующей в огромной сети. И мы с вами на 99,9…%не материя, а состоим из энергии. Квантовое поле – энергиявсейВселенной и мы естьчасть этого энергетического поля.Наше тело и наш мозг, как и любой предмет нашего окружения - это сгусток энергии и часть огромного энергетического поля. События, происходящие с объектами макромира, были предсказуемы, воспроизводимы и закономерны. Так, по известной легенде, яблоко летело к центру земли, пока не столкнулось с головой Ньютона. Но электроны вели себя не так, не по законам макромира, не по законам механистической модели мира Рене Декарта и Исаака Ньютона. Двигаясь к его центру, они то теряли энергию, то приобретали; то появлялись, то исчезали и постоянно обнаруживались в самих неожиданных местах. Но где же оказываются частицы, когда они буквально растворяются в воздухе? В этом и заключается уникальность мира субатома.Физики сделали следующее открытие: человек, наблюдающий за мельчайшими частицами атома (или проводящий их измерение), воздействует на поведение энергии и материи. А это значит, что если человек, электромагнитное поле его мозгаможет материализовать электрон, то он может материализовать любую вероятность [2]. В квантовой физике это явление называется «разрушением волновой функции» или «эффектом наблюдателя». Он может воздействовать силой своего электромагнитного поля (работой мозга) на другие электро-

магнитные поля, взаимодействуя в квантовом поле Вселенной, состоящей, как мы и говорили, в основном из энергии. Тогда мы можем говорить и научно обосновать такое понятие как квантовая психология. Ведь воздействуя на другого человека, на его мозг, его «суперкомпьютер», мы, грубо говоря, можем менять его программу и помочь ему трансформироваться. Мы просто обязаны думать более перспективнои менять стандарты своей «карты миропонимания», а не стараться впихнуть мир в стандарты «своей карты», непытаясь понять происходящих изменений в мире. В этом контексте понятнее становится термин, используемый политиками, - «дорожная карта». Именно она определяет путь изменений, стратегический путь трансформации человека[7]. Возможность такой трансформации была главным посланием всех учений мудрости в истории человечества (Будда, Иисус и другие).Процесс мышления происходит не в вакууме. Всякий раз, когда у нас появляется та или иная мысль, в мозгу происходит биохимический процесс, производятся вещества связывающие мозг и тело (нейромедиаторы, нейропептиды и гормоны). Тело и мозг взаимодействуют посредством электромагнитных импульсов, как результата этих биохимических реакций. Квантовое сознание действует только при условии согласованности мыслей и чувств [5]. Почему мы так много внимания уделяем этому, на наш взгляд кардинальному пониманию в обосновании понятия «квантовая психология?» Да потому, что на наших семинарах по психотерапии, мы как раз и стараемся добиться указанного выше эффекта. Мысли – это язык мозга, а чувства – язык тела. Норман Винсент Пил в своей книге «Сила позитивного мышления», вышедшей в 1952 году, пишет так: «Наплыв новых мыслей может вас переделать. В течение 24 часов думайте только позитивно и надейтесь на лучшее. Затем на следующий день снова станьте «реалистом». Повторяйте это упражнение в течение недели и вы обнаружите, что все, что казалось вам нереальным всего неделю назад, сегодня выглядит реалистично…Ваше новое понимание реальности поднимет вас на более высокий и позитивный уровень. Ожидание лучшего обладает особой силой, способной изменить окружающие события в вашу пользу». Но самое чудесное из всех познаний - следующее: представьте себе желаемый результат так живо, как только возможно, в уже осуществленном виде, и бесконечный принцип жизни прореагирует на ваше сознательное решение и четко выраженное желание [6]. Именно это и составляет непосредственное значение слов Библии: «Верьте, что вы уже получили и вам будет дано». Именно в этом состоит молитвенная терапия духовного целителя нашего времени.

Литература

1. Бор Нильс. О строении атомов и молекул/ Нильс Бор. Избранные научные труды в двух томах. Т.1. – М., 1970.)
2. Keepin Will. LavidBohm. насайте http//www.vision.net.au/apaterson/science/david_bohm.htm.
3. Андерс Стив и Фолкнер Чарльз. НЛП :Технологииуспеха.1991.

4. Hebb D.O., The Organisazation of Behavior: A NuropsychologicalTheori. Mahwah.NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002.

5. Christ Returns-Speaks His Truth (Bloomington, IN:Author House, 2007).

6. Мерфи Джозеф.Сила вашего подсознания. Изд-во «Феникс», 2011.

7. Грегори Бейтсон. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии /Пер с англ. Вступит.статьи: А.М.Эткинд «На пути к экологии разума». -М.: Смысл, 2000.

8. Armour J. A., ed. Anatomy and function of the intratho-iacicneurons regulating the mammalian heart. / Reflex Control of the Circulation. — Boca Raton, FL, CRC Press, 1991; Gershon M. D. The enteric nervous system: a second

9. Серван-Шрейбер, Д. Антистресс. Как победить стресс, тревогу и депрессию без лекарств и психоанализа.(пер. с англ. Э.А.Болдиной.).-М.:РИПОЛ классик, 2012.

10. Арнтц У. и др. Кроличья нора, или что мы знаем о себе и Вселенной (пер. с англ.А.Степановой). – М.:Эксмо, 2012.

Селюч М.Г.

Влияние смысло жизненных ориентаций руководителя на развитие творческого Я

Селюч Марина Григорьевна - доктор психологических наук, профессор.
Амурский государственный университет, кафедра психологии.
Министр образования и науки Амурской области,
г.Благовещенск. seluch@mail.ru.

В современной ситуациипринужденнойвовлеченности руководителя в поле различных, часто конкурирующих друг с другом практик, его способностьи умение самостоятельно создать и обрести смысл жизниспасаетот реальной действительности.Современная наука исходит из того, что постижение смысла есть достижение определенной целостности. Смысл жизнии профессиональной деятельности руководителя различного уровня системы образования представляет собой определенную систему, направленную реализацию этой целостности, как необходимости обретения собственного смысла и противостояние извне навязанным способам мышления и социальным ритмам.

Наши исследования проблемы смысложизненных ориентаций свидетельствует о наличии ряда негативных тенденций (рост агрессивности, эгоизма, разобщенность людей, снижение ценности человеческой жизни), которые создают серьезные проблемы дальнейшему творческому потенциалу личности.

Анализ феномена «смысл жизни» в психологических исследованиях (А. А.Бодалев, Е. Е. Вахрамов,Г. А. Вайзер,Н. Л. Карпова, А. В.Суворов, В.Э Чудновский) характеризуется как наиболее значимаяцель, главная идея, которая существенно обуславливает всю жизнедеятельность человека. Наиболее приемлемой в контексте нашего исследования трактовкой смысла жизни является научный подходБ.С. Братуся, который раскрывает его как то: «ради чего совершается действие, деятельность человека»[1997.с. 24].Это позволяет рассматривать структуру смысла жизникак динамическую иерархию, в которой время от времени происходят сдвиги, обусловленные социальными обстоятельствами, индивидуальными и возрастными особенностями, субъективной активностью личности.

Профессиональная деятельность - одна из наиболее значимых ценностей человека и является существенным компонентом структуры его смысложизненных ориентаций.Профессиональная деятельность руководителя это - процесс,

связанный с глубокимиэмоциональными переживаниями,сопровождающийс якак высоким уровнемреализации творческого потенциала, так и периодами неблагополучия, кризисами, срывами, эмоциональным выгоранием, иногдаутратой не только смысла работы, но и смысла жизни.

Основанием оценкисмыслапрофессиональной деятельности, руководителя системы образованияслужитличностно опосредованное индивидуальным опытомотношениек труду. Руководитель как субъект профессиональной деятельности может найти свое призвание, в котором осуществляется смысл его деятельности и жизни.

Эмпирические данные показали, что профессиональная деятельность руководителей системы образованиязанимает ведущее место в структуре смысложизненных ориентаций у 89% от общего числа исследуемых, а профессиональное творчество является их основой.

Представители экзистенциальнойфилософии (Н. Бердяев, Л. Шестов, Л. Толстой и др.) в контексте познания феномена«смысл жизни» ставят в центр проблему человека, включающую проблемы свободы, творчества, личности, духа и истории.

Проблема развития творческого потенциала и творческогоЯ относится к числу экзистенциальных (exsistentia — существование)проблем человека. В нашем исследовании ее изучение будет опираться на психолого-акмеологическоесодержаниеданного понятия А. А. Деркача [2000], основнымпринципом которого является - существование человека — быть в мире, а это значит то же, что «быть при», «жить при», «быть приобщенным к», «быть посвященным в». Причем «быть при» — это всегда мое существование: «мое владение» и «моя ноша» По мысли М. К. Мамардашвили [1995], «экзистенция – это то, что ты должен сделать сейчас, здесь. Она исключает откладывание на завтра, или перекладывание на плечи другого – на плечи ближнего, на плечи нации, государства, общества. Ты должен сам….Потому что, в конце концов все решается там, в этой точке, где мы стоим – и движемся внутрь себя. Никакая сила внешних событий не решит наших проблем, еслимы сами не ангажированы на их решение…. Потому что в конечном итоге все будет решаться не космическим масштабом развала, а размером того, что ты сам сделал и на что ты способен. Из этого будет выведен интеграл. И это будет твоя судьба». Экзистенциальный смысл определяется как - «динамические процессыформирования и развития человека в качестве существующего, обладающего активной субъектной сущностью» [В. В.Знаков, 20005], «источник потенциальных возможностей» [Л.Сухоцкая,2006].

Экзистенциальным пониманием человеческой жизни как «вечного становления», как непрестанного выхождения засобственные пределы фиксируется «центральная человеческая потребность» (как ее видит знаменитый французский антрополог Каллоис) в трансцендировании. Аналогичные мысли изложены в фундаментальных трудах С.Кьеркегора, считавшего, что ключ к бессмертию личности и соответственно сохранению ее целостности и идентичности лежит

в трансценденции. Термин «трансцендентный» он относит к событиям, сферам и процессам, которые выходят за пределы повседневного существования и могут быть оценены как « высочайшие» и «глубочайшие». Они отмечены «благородством и величественностью, самоактуализацией и альтруизмом». Таким образом, по Кьеркегору, у человека всегда есть альтернатива: с одной стороны — «не быть собой…. отказаться от высших смыслов вечности и свободы человеческого бытия, которыми мы все обладаем… избрать способ существования в категориях сиюминутного, конечного, потребного. С другой стороны, «быть собой»… расстаться с отчаянием, выйти за пределы «Я».

В понятие трансценденции, согласно А.Маслоувходятсоставляющие потребностей и способностей, желания и возможности человека выйти за пределы существующего общества, господствующих общественных отношений, распространенных в социуме шаблонов и стереотипов.«Качество трансцендентности высвечивает особые параметры масштабности конструктивных сил человека»(по Маслоу) и способствует неисчерпаемому развитию личности.

Способностьк трансценденции, как ее универсальную характеристику личности представители феноменологического направления в психологии рассматривают через интенциональность, то есть направленность на что-то вне себя, способность трансформировать любую ситуацию [В.Франкл,1990]. Наиболееприемлемым в контексте нашего исследования выступает изложение человеческойспособности к трансценденцииД.А.Леонтьевым [2002,с.11]: « Это формула, которая в свое время выступала у нас как формула неодобрения: «Ему больше всех надо». На самом деле, это и есть формула человека. Тот, кому «больше всех надо», - это человек, который не довольствуется выживанием и адаптацией,который не довольствуется соответствием тем требованиям, которые ему выдвигают и удовлетворением тех прямых и непосредственных потребностей,которые у него возникают. Он выходит за пределы того, что ему дано – не только внешних требований и ожиданий, но и собственных потребностей.

Приведенные выше умозаключения о выходе личности на уровень трансценденции дают основания предположить, что самотрансценденция способствует достижению более высокого уровня творческого Я, обеспечивая болееуспешное профессиональное развитие за счет постоянного расширения возможностей и устремлений личности, ихмаксимальной реализации.

« Сущность человека должна состоять как раз в том, что он не имеет никакой одной определенной, раз и навсегда ограниченной сущности» [Г.С. Батищев,1969,с.97]. Такой подход рассматривает сущность человекакак уникальную способность создавать принципиально новые возможности для собственного развития. Эта уникальная способность человека реализуется в его деятельности, в способе его существования. « Сущность человека…. есть деятельность егокак общественно - индивидуального субъекта, который действителен настолько, насколько опирается на свой произведенный и воспроизведенный мир объектов культуры, на результаты освоения природы и исторического процесса наследования и твор-

чества. Однако…. предметный мир человека… - система, таящая в себе лишь ограниченную «сумму» возможностей. Между тем в качестве субъекта человек может существовать, лишь создавая принципиально новые возможности» [там же с.96].

Осмыслить развитие творческого Я в профессиональной деятельности руководителя системы образованияпомогают научные взгляды наразвитие личностиК. А. Абульхановой - Славской, 1999,с.13-14, по мнению которой оно осуществляется двумя путями:душевным и духовным.

Путь душевный - это актуализация сил бессознательного, которое, не заявляет о себе, пока сама личность благополучна и функционирует (по Юнгу). Душа есть состояние психики, не «употребленной» для чего-либо, у российской личности она - прежде всего способность переживания: и велика самоценность этого переживания, будь то отчаяние, радость или тихая печаль. Эти переживания и сопутствуют соединению ценностей с жизнью, их онтологизации. Если они отсутствуют - ценности не покидают сферы сознания. Переживания - это «работа» души, ее бесценная самоцель, которая на самом деле экзистенциально поддерживает силы личности, ее укорененность. Душевная жизнь - это актуализация и личностных бессознательных сил; и сил коллективного бессознательного, глубинного российского архетипа. Как эстетика, искусство имеет целью средствами прекрасного дать возможность человеку нечто пережить, погрузиться в эмоциональное состояние не в связи с жизнью, не для жизни, а ради испытания чувств, так личность уходит в свои глубины, в свое чувство тоски, неведомое ни Западу, ни Востоку, в котором, как в старом вине соединяются пронизывающим сердце «букетом» мечта, надежда, вера, и страдание. И пока личность способна на такие переживания, они дают ей силы, очищают ее, соединяют со всем тем, что есть во всех нас истинно русского.

Путь духовный открыт не для всех. В отличие от душевного, он требует работы личности. И нам представляется, что эту работу как раз и выполняет творческое Я. Это путь расширения личностного пространства, путь следования традициям русской культуры, создавшей шедевры мировой культуры, и понимается, он как приобщение человека к культуре. Представляется, что это дажене приобщение, а достижение совершенно иного способа личностной психической организации, отвечающего принципам человечности, возвышенности, гармонии. Но тогда-то и происходит освобождение от оболочки своего «Я», обретение состояния всеобщности, надличностности, вневременности, « альтернативной, а не иерархической ориентации на широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей»[Д. А. Леонтьев,2004], «освобождение самости через познание мира, самого себя и своего места в мире» [В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев,1995].

Но личность не просто приобщается к искусству, постигая его тайну или погружаясь в эстетическое впечатление. Она в конечном итоге сама воссоздает в своей жизни жизнь, воплощенную в шедевре искусства.

В отличие от имманентной работы души, которая стихийна и текуча во времени, «работа» личности определяется законами культуры и духа, воплощенного в совершенном,требует собранности, самоотверженности, мужества следования истине и идеалу. «И тогда личность здесь на земле, в этой жизни обретает свою определенность и одновременно ту коллективность, которой синоним - человечество. И тогда-то ломаются все барьеры сознания и высвобождается мысль, обращенная к судьбам России и собственной судьбе, происходит осмысление и переосмысление жизни - та работа ума, которая расширяет сжатое до предела пространство жизни, открывает горизонт и перспективу» [А.А. Абульханова – Славская,1995].

Глубина личности руководителя выражаетсяна языке духовного опыта. Духовный опыт не есть душевный, психологический, замкнутый опыт личности, а сверхличностный духовный мир.

Созвучные мысли мы обнаружиили в работах Р. Ассаджиоли [1997,с.42] – относительно того, что термин « духовный» «…отражает не только те переживания, которые традиционно считаются религиозными, но и все, что касается восприятия и познания, всю человеческую активность и все функции, у которых один общий знаменатель – обладание ценностями, более высокими, чем общепринятые – такими как этические, эстетичесике, героические, гуманистические и альтруистические».

В экзистенциальном подходе руководитель системы образования обладает двумя фундаментальными онтологическими характеристиками: способностью к самотрансценденции и способностью к самоотстранению. Первая, как уже отмечалось, выражается в постоянном выходеруководителя за пределы самого себя, в направленности его на смыслы, существующее вне его. Вторая выражается в его возможности установить дистанцию до себя - отделиться от себя, подняться над собой и над ситуацией, увидеть себя.

Созвучные мыслио сверхъестественной сущности человека, приводящей к собственному способу жизни, отражены в концепции субъективнойреальности В. И. Слободчикова [2001]. Жизненный путь человека в онтогенезе он представляеткак последовательность двух этапов: 1) «обретение души», собственного Яи становление субъектом собственной жизнедеятельности (телесное, психологическое и социокультурное развитие); 2) ответственность, творческое преобразование через самоопределение, саморазвитие и становление субъективности, как духовной реальности. Духовность, определяется свободой от любого принуждения и давления, потому как она присущачеловеческой природе необходимо лишь устранить препятствия, мешающие ей проявиться (обучать ей специально не нужно).

Таким образом в развитии творческого Я личности изначально заложеннадличный смысл жизни: «чем больше человек забывает о себе, тем больше он реализуется как человек»[Д. Б.Богоявленская,2000], «духовное бытие начинается там, где человек свободен от всякой поглощенности чужой и своей собственной

самостью» [В. И. Слободчиков,2001]. Только принятие своей субъектностипозволяет руководителю обрести свободу для преодоления противоречий между социальным и индивидуальным, препятствующими самореализациитворческого потенциала личности. Обязательным психологическимусловием становлениярруководителя как субъекта выступает экзистенциальный выбор, осознанный на моральном долженствовании, представляющий определенные нормы в поведении и отношении к себе и коллегам. Но для осуществления экзистенциального выбора необходим (по В.В. Знакову)переход сознания в другое измерение, в другую – вертикальную плоскость, когда его функционирование означает – «переживание» (по Ф. Е. Василюк).

Самый желанныйпуть развития (согласно концепции духовности Даниила Андреева) – духовный, связанный с самоизменением, самопросветлением, воспитанием духовных способностей. При этом, источником духовности является не «духовный труд» [Э.В.Ильенков], а духовный опыт -опыт постиженияза-предельной для нашего физического мира реальности.

Духовную жизнь субъекта через состояния и свойства внутреннего Я рассматривает Н.Я. Грот [2001,с.400-402] в следующих положениях: 1) связь душевной жизни с состояниемвнутреннего Я; 2) признание «духовного» как психического; 3) духовное «я» есть основа творческой силы всей общественно-нравственной работы человека; 4) главная сила (условия нравственной жизни и деятельности) в человеке – мировая воля к жизни духовной. Именно в божественной творческой силе создавшей мир находятся корни всей нашей нравственной жизни.

Для того чтобы заниматься духовным творчеством, по мнению П. Тиллих [1992,с.217], «необходимо обладать способностью к осмысленному соучастию в их творениях». Такое соучастие является творчеством в той мере, в какой оно изменяет то, в чем творящий человек принимает участие, даже если это изменение незначительно. Опыт подобного рода предполагает, что духовная жизнь воспринимается всерьез и обусловлена предельным интересом человека. А это предполагает, в свою очередь, что в нем и через него проявляет себя предельная реальность. Если духовной жизни не свойственен такой опыт, то ей угрожает небытие, которое, стремясь разрушить духовное самоутверждение, выступает в двух формах – пустоты и отсутствия смысла.

Духовное восхождение личностив постижение смысла жизни, как творческого акта, процесса индивидуализации в котором осуществляется преодолениепротиворечий между «Я» и «не – Я»,барьеров между человеком и миром, рассматривает Д. А. Леонтьев [1999]. Именно смыслобъединяет эти противоречия и способствует самосовершенствованию личности.

Аналогичные мысли о духовном развитии человека высказывает Р. Ассаджиоли [1997.с.46], который видит его как: «долгое и нелегкое путешествие через неизведанные земли, полное неожиданностей, трудностей и даже опасностей. Оно предполагает радикальное преобразование «нормальных» черт личности,

пробуждение скрытых прежде возможностей, «восхождение» сознания в новые для него сферы, а также новую внутреннюю направленность деятельности».

Поиск основ духовности связан с глубинами«Я» рассматривают многие ученые. Так, например Т.А. Флоренская [1991] видит постижение духовности через диалог человека с сокровенными глубинами своей души.«Сокровенные глубины» человеческого «я» - это особый духовный мир, мир реальный и познаваемый (хотя бы через диалог). В позицииреальностисубъективного духа В.И. Слободчиков [2001,с.385-388] считает, что полная индивидуализация бытия человека возможна лишь при условии трансцендентирования человеческой самости вовнутрь, в глубины субъективности, что выступает условием встречи с бесконечностью духовного царства, где и конструируется подлинное «я».«В наивысшей степени духовность обнаруживает себя и становится способом жизни человека, когда он вступает в личные отношения с Богом, поистине высшей основой всего бытия человека и всего Универсума». Отнеся духовность к субъективной реальности, автор приходит к логическому пониманию необходимости поиска «особых детерминант ее становления», обращая пристальное вниманиена саморазвитие, связанное с духовной реальностью. В. Франкл [1997, с.99] в рассуждениях одуховности пришелк пониманию того, что «человеческая духовность не просто неосознанна, а неизбежно подсознательна…. Слой подсознательной духовности содержит корни и источники сознаваемого, тем самымпризнавая в подсознательной ж духовности,основу всей сознательной духовности».

Личность как человеческую ипостась, по мнению [А. А. Мелик - Пашаев, 2001], можно назвать «высшимЯ», «творческим Я». Найти смысл жизни«вне религии, вне духовного опыта и собственной причастности человека к ним»представляется иллюзорным. Решение этой проблемылежит «в восстановлении связи разных видов творчества с тем, что в христианской традиции называли «художеством из художеств»: с духовным совершенствованием в свете собственного высшего Я, подобным расчистке первоначального лика на потемневшей иконе. Тем самым, подчеркивается мысль, что подлинное творчество неразрывно связано с духовной работойличности над собой.

В христианской культуре человечность находит свое выражение в личностном способе жизни, предполагающем свободный, сознательный и ответственныйвыбор поведения на основе ценностно-смыслового самоопределения субъекта жизнедеятельности.

Человечность представляет собой высшую характеристику, которая по своей природе амбивалентна и проявляется в отношениях с другими людьми. Это путь развития личности от телесного к духовному, творческому [В.Д.Шадриков,2001]; ценностно - духовная поддержка другого человекас целью «укрепить своим отношением его человеческую сущность, просветив в нем для него самого то лучшее, сильное, доброе, что есть в нем, но не видится им самим в данных обстоятельствах [А. А Деркач, 2000]

В большинстве исследований человечность понимается как становлениесубъективного духа, поэтапное приобщение к родовой человеческой сущности, следование высшим образцам человеческой культуры, нравственным принципам, освоение ценностейродового бытия человека, практическое преобразование действительности, основанное на любви к качеству жизни и воле к совершенству во всех областях. А. Маслоу [1999] указывал на усеченную, урезанную человечность, имея в виду людей, которые далеко не полностью проявляют свой человеческий потенциал.

Таким образом, личность, совершая творческий акт или творческий принцип действия в зависимости от ситуации, обладает возможностью формировать свой образчеловечества. «Каждыйиз нас определяет сам себя нашкале человечности через свои потребности, через то, что ему нужно, через то к чему стремиться. Это проективная ситуация: во что вкладывает человек свои ресурсы, свое время, свои деньги, свое здоровье»[(Д.А.Леонтьев, 20002, с.22].

В системе истинных ценностей человеческой жизни Е. Б. Старовойтенко [2004, с. 31] выделяет три основных блока: 1) ценность профессионально-творческого развития; 2) ценность интеллектуального развития; 3) нравственное самоопределение, как жизненный смысл. « Нравственное самоопределение освещается разумом, философской мудростью, а познание, мышление, мировоззрение личности становится все более этически содержательным. Единство двух ценностей – интеллектуального и нравственного совершенствования – устанавливается в профессионально-творческой деятельности человека как субъекта обновленного труда. Триединство профессионального творчества, интеллектуальной и нравственной зрелости являются сущностью связей личности с жизнью».

В ходе профессиональной деятельности у руководителяформируются качества, которые проявляютсяв его конкретных поступках и представляют « сферу духовной свободы человека…. Ощущение свободы возникает у него тогда, когда общечеловеческие моральные требования совпадают с внутренними побуждениями, а внутреннее самопринуждение благодаря осознанию и принятию моральных норм, переходит в побуждение, склонность творить добро

Таким образом, в нашем исследованиидуховность руководителя намипонимаетсякак интегративное качество личности, относящееся к сфере смысложизненных ценностей, определяющее осознание своего жизненного пути как служения общечеловеческой идеи и максимально полного самоосуществления черезсвое творческое Я.

Смысловые образованияруководителемобретаютсяв ходе осуществления профессиональной деятельности, решениижизненных задач, когда социальный опыт не просто присваивается, а всегда анализируется с позицииопределенного исторического периода культуры. Развитие творческого Яобусловлено переходом от «закрытых, запертых в деятельности личностных смыслов к смыслам, которые не есть сопровождение и аккомпанемент, но зов, жажда, удерживающее

жизнь начало» [Б.С. Братусь, 1999,с.289].

Развивая эту логику Б. С. Братусь [1994], «вертикаль души» (уровни смысловой сферы) тесно связывает с восхождениемпо уровням в структуре личности, где горизонталью выступает система смысловых отношений; А. А. Мелик – Пашаев [2001] вертикальным измерением определяет «профессиональное и личностное развитие, в которомчеловекспособен к трансцендированию, позволяющему видеть свою жизнь и труд как целое, поверх перипетий индивидуальной судьбы».

Смысложизненные ориентации заставляют творческое Я постоянно осуществлять выбор, вопреки стереотипам и стандартам впрофессиональной деятельности. В понимании и постижениисмысла жизнидля себя, личность обретает независимостьи тогда творческого Я воплощается в идеях и других людях.

Однако в процессе становления смысла жизни, личность, имея предпосылкой, высокие ценности и идеалы, не всегда достигает этого результата. Причиной выступает «многоликость» человеческого мышления, которое изменяется, приспосабливаясь кее личностным установкам.

По мнению А.А. Мелик-Пашаева, жизнь может обрести прочный смысл в «вертикальном» измерении, за счет деятельности, в которой максимально раскрывается индивидуальность, реализуется творческий потенциал, осуществляется не прекращаюшейся постоянныйтворческий поиск, остро обостряется вера в себя и свои возможности.

Профессиональная деятельность руководителя, которая отражает вышеуказанные характеристики,принимается нами, как условие повышения значимости профессии управленца до уровня смысла жизни.Мы пониманием проблему духовности в современном значении, как проблему развитияспособности к смыслопорождению,показатель наличия у личности иерархии ценностей, смыслов,в которой приоритетными являются те, что характеризуют высший уровень духовного освоения человеком мира.Тем самым,духовность – это характеристика новой ментальности человека, через которуюпросматривается вся судьба как служение высоким целям и идеалам. Более точную характеристику дают В.И. Слободчикови Е.И. Исаев [1995.с.335]: «Человекдуховен в той мере,в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними».

Смысложизненные ориентации неоднозначно влияют на развитие творческого Я личности, роль его фундаментального компонента несет на себе нравственная составляющая – нравственная чуткость, как критерий «осмысленности жизни» [С.Франкл,1992]. Из этого следует, что особенностью высокого уровняразвития творческого Я выступает его нравственная сущность, выражающаяся отношением к людям, бескорыстным отношением к профессиональным обязанностям. Если же профессиональная деятельность выступает как средство достижения каких – тоиных целей, сам процесс развития творческого Я деформируется.

В этой связи для нас особенно приемлема позиция В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунова [1994], что интеллект лишенный нравственной составляющей –это технократическое мышление. Существенными чертами технократического мышления «являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием… техники (в том числе и психотехники) над человеком и его ценностями».

Вышеизложенные представления о нравственной сущности, созвучны мыслям М.К. Мамардашвили [1995], считавшего, что когда какие-то нравственные ценности и убеждения не опираются на сформировавшиеся личностные структуры то это не убеждения, а «кисель», потому что в реальной экзистенциальной ситуации они не воплощаются в реальный выбор. Для нравственного поступка недостаточно одних убеждений, а требуются специальные нравственные «мускулы».

Человек с момента рождения находиться в постоянном взаимодействии со своим жизненным миром -потенциальных смыслов его существования, которые он долженнайти, открыть и обрести для себя. Только во взаимодействиис миром человек обретает свои сущностные характеристики, на что и указывает В. Франкл [1990,с.120]: «Если человек хочет прийти ксамому себе, его путь лежит через мир».

Основываясь на положенияхБ. С. Братусь [1994], согласно которых любая деятельность (а значит и профессиональная) оценивается человеком с точки зрения ее успешностии с точки зрения еенравственнойстороны мы считаем, что впроцессе профессионального и личностного развития руководителя системы образования нравственная чуткостьхарактеризуется восприимчивостью и открытостью миру, повышенной чуткостью к нравственным поступкам, когда глубина нравственного переживания способна содействовать интеллектуальному росту, нравственнаявнутренняя работа стимулирует работу мысли и всегда проявляется способом отношения к другому человеку. Категорию «отношения к другому человеку»Б.С. Братусь [1997],считает центральной для предложенного им нового направления психологии – нравственной психологии».

Постижениетого, чем живеткто-то другой, является одновременно могучим средством для развития собственной духовной жизни: « другогоон познает, а сам при этом кем-то новым становится…….его переживания получают мощь и развитие в меру того, как он обращает внимание на познание чужой духовой жизни» (К.С. Станиславский). Высокий уровень сопричастности ко всему происходящему способствует установлению множественных связей, их вариативности и неожиданных соотношений, что обуславливаетработу воображения и интеллектаи в конечном итоге развитию творческого Я..

Для нашего исследованиякатегория «отношения» в управленческой деятельности имеют существенное значение, поскольку руководитель постоянно взаимодействует с другими субъектами образовательного процесса, и, следовательно, его творческое развитие зависит от контактов с другими индивидуальностями, когда происходит принятие другого не как средства собственного само-

осуществления, а как цели постижения его и себя через него.

При этом один человек для другого (при внешней противоположности друг друга) -одно из фундаментальных условий и оснований самой возможности возникновения человеческой субъективности. Источником субъективной реальности выступает со-бытийная общность, особое пространство, где происходит рождение и развитие субъективной реальности, «в интерпсихическом этапе существования каждой высшей психической функции и особом, находящемся между людьми, но никому лично не принадлежащем пространстве развертывания психических явлений»[по Л.С. Выготскому].

Развитие субъективности состоитв возникновении, преобразовании и смене форм совместности, единства, со-бытияс другими формами - более сложными и более высокого уровня развития. Принцип развития в со-бытийной общностивыражается через индивидуализацию, как процессобретения уникальности и неповторимоститворческого Я, самостоятельности и относительной автономии и социализацию, какприобретение человеческой культуры и ценностей.

По своей сути отраженная субъективность – это идеальная форма бытия одного человека в другом человеке, его представленность и продолженность в идеальном плане в других людях (метаиндивидуальное существование личностного), не только «бытие-в-мире», но главным образом «бытие-с-другими» (по Хайдеггеру). Общительность, общность являются сущностным атрибутом личности, так как она по своей природе есть « бытие-для-других».

Профессиональное развитие руководителя связано со сменой и обогащением многообразных форм общности, через которые он проходит на своемжизненном пути. Подлинная общность предполагает выход за рамки самого себя, понимание (постижение) личности другого и чувства ответственности за него.

Мы считаем, что профессиональная деятельность руководителя системы образования является, по сути, концентрированным выражением событийности личности, главной целью которой является постоянный поиск и разрешение экзистенциальных вопросов для себя и других. В данном случаеуровеньразвития творческого Я руководителя оценивается,с опирой на установку С.Л. Рубинштейна [1973,с.380], тем насколько субъект «является светом и тепломдля других людей», или перефразируем М. Бубера: «любое отношение есть взаимность». Тем самым, уровень развития творческого Я рассматриваетсяне с позиций личностного самоусовершенствования, а с точки зрения «как и что оно изменяет, усовершенствует в других людях», сочувствия, душевного переживания, духовности.

Мы разделяем позицию Е. Б. Старовойтенко [2004, с. 96),которая считает, что нравственная чуткость руководителя осуществляетсяпо следующим направлениям:

какнекоторое духовное содержание, передаваемоедругой личности;как процессвстречи, взаимного проникновения двух родственных сознаний; как не-

которое изменение сознания руководителя вследствие вошедшего в его Я- концепцию новогодуховного содержания, исходящего от другой личности;

влияние становитсяразвивающим, если при его осуществлении возможно расширение жизненной или профессиональной проблем;

влиянием становится содержание, вызывающее у руководителя состояние любопытства, удивления. Изумления неопознанным, непонятным, необъяснимым. Содержание заставляет искать ситуаций сотворчества;

особенно глубоко запечатлеваются в содержании Я - концепции руководителя влияниявыношенной всей жизнью продуктивной мысли, нового принципа творчества, способа воплощения идеи, умения строить развивающие отношения с другими людьми. Подобные влияния заряжают руководителя заключенной в них энергией вдохновения, страстного искания и достижений;

наиболее благоприятные для духовного влияния ситуации -непосредственное общение, совместное действование, включающие моменты сопереживания, созерцания, совещания и соревнования. Ситуацией благоприятствующей духовному влиянию, является «вживание» руководителя в продукты управленческой деятельности;

типы воздействий, рождающих влияние: а) направляя руководителя в его действиях и отношениях, другая личность, дает ему для свободного выбора континуум развивающих моделей, способов, вариантов действования; б) знакомясь со способами и результатами действий руководителя, другая личность конструктивно критикует их, указывая возможные изменения управленческой деятельности, поддерживая в руководителе уверенность, что тот может действовать более совершенно; в) направляя руководителя в действиях, другая личность задает ему приемы социального поведения, представляя его Я в обобщенном психологическом образе.

Данная психологическая структура духовного влияния подчеркивает, чтоцель и смысл управленческой деятельности появляются на высоком уровне духовности, когда личность осознает свою предназначенность, заключающуюся в том, что ее деятельность и она сама, служат счастью людей.

Для нашего исследованиянаиболее значимые научные положения С. Л. Рубинштейна [1927с.17], для которого смыслжизни – это целенаправленная деятельность и жизнедеятельность вообще, это свободное целеполагание индивида,«самоценность личности, ее несводимость»на роль средства. Результатынашего эмпирического исследования свидетельствуют о том, что развитие творческого Я невозможно без целеполагания (генерации новых идей),обусловлено доминирующей внутренней потребностью в напряженной, нестандартной профессиональной деятельности через преодолениеличностных неумений и шаблонов.

Для понимания взаимообусловленности между обретением смысла жизниличностью ипроцессом развитияее творческого Я мы экстраполируем следующие позиции С. Л. Рубинштейна: во – первых, внешнюю человеческую деятель-

ность необходимо направлять на неотложные нужды сегодняшнего дня, на конкретные потребностиокружающих; во – вторых, основу составляет значимость собственной личной жизни, ценность ее индивидуальности. Выражение собственной индивидуальности через творческое Я представляетпереживание личностного соответствия жизни и ее осмысления, создание индивидуального творческого пространства, путем постоянного поиска. Соотношениежелаемого, возможного и достигнутого является главной характеристикой творческого Я, подчеркивающей его индивидуальность, а«индивидуальность всегда одухотворена» [В. Д. Шадриков, 1996].

Индивидуальность является не«вершиной», а «глубиной»личности - со всеми неопределенными еще в субъект - субъектной интеграции и неактуализированными «новообразованиями» [О. П. Елисеев, 2000, с.52], «.... реализация индивидуальности - этотворческий акт, внесение в мир нового,ранее не существовавшего» [Е. Л. Яковлева, 1997, с.20]. Это позволяет считать, что основанием творческогоЯявляетсяиндивидуальность. В связи с этим мы разделяем мнение В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева [1995,с.357] о том, что благодаря индивидуальности личность обособляется «в относительно самостоятельную «точкубытия», творчески себя проявляет.... Индивидуальность – это авторство своей собственной жизни: в миропонимании, в стилях деятельности, в социальном поведении».

Смысл жизни руководителяв контексте профессиональной деятельностиреализуется в самоосуществлении и самореализации, с участием и опорой, на творческое Яи выступает как: «главная жизненная ценность, основание жизненного самоопределения, источник самовыражения, способ самоактуализации» [Л.И. Анцыферова]; «эмоционально захватывает, и вся целостная организация личности начинает двигаться, раскрываться, дополняться в ее пространстве, развивая и обогащая эмоциональную жизнь…[Л.М.Митина];«состояние человека, когда у него есть образ желаемого будущего, который неразрывно связан с представлением о любимых трудовых занятиях: жизненный путь без любимого дела – бессмыслица» [Е.А. Климов]; «поиск и нахождение личностного смысла и выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе» [Н. С.Пряжников]; «раскрытие всего спектра личностных смыслов, как «значением – для - меня», актуализирующихся впроцессежизнедеятельности» [А. Г. Асмолов];«цепь нравственных выборов,определяющая способность личности к творчеству» [Д. Б. Богоявленская].

Смысл жизни как способность личности к творчеству(Д. Б. Богоявленская, Г. Г. Горелова, В. А. Кан - Калик, Е.А. Максимова, А. К. Маркова,Н. Д. Никандров и др.)прослеживают через цепь нравственных выборов, определяющих способность личности«выходить за пределы ситуации», творящейсмысл жизни и олицетворяющей степень субъективной свободы.

Итожа,рассмотренные различные научные подходы к изучению феномена смысла жизни,мы читаем, что с участием творческого Я, как психологического

механизма, обуславливается развитие личности, ее поведение, восприятие окружающего социума, реализация жизненных планов и стратегий. Функционированием его структурных компонентов и активностью задается смысл профессиональной деятельности.

Рассматривая с позициитого, что смысл жизни - это экзистенциальное состояние, развитие творческого Яруководителя образовательного учреждениях нашем исследованиипредстает как экзистенциальная сущность - подлинность жизни и полнота творческой самореализации, достигаемаянезависимостью, свободным и ответственным преобразованиемсобственной жизнедеятельности, воплощением творческого Я в профессиональной деятельности.

С точки зрения акмеологии духовность -психическое явление, представляющее собой процесс непрерывного самосовершенствования и стремления личности к высшему идеалу как кульминационной точке развития личности, прорыв, выход из себя через погружение в себя (Б.Г. Ананьев,А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, А.А.Деркач)

В психолого - акмеологическом понимании содержание данного понятия- это стремление принять вызов времени (жизни, судьбы), устремленностью вперед через свой выбор и свою ответственность. Он не может быть задан извне, акорениться впонимающем отношении человека к самому себе и воспринимаемому им миру [А.П.Огурцов, 2002]. Делать это означает противостоять таким задачам аутентично и субъективно, часто за пределами комфортности и безопасности интеллектуального понимания.

Свободное развитие творческого Я опирается на индивидуальный опыт личности в полном исчерпывании имеющихся установок и возможностей, приобретая свою неповторимость. Такое пониманиеданного процесса созвучно мысли М.М. Бахтина[1979] о том, что творчество не сводится к технике делания, а является духовно- нравственным зарядом к действию.

Развитие творческого Я руководителяосуществляется осознанноили неосознанно в том случае, если он занимаетпозицию активного творца своей профессиональной деятельности, опирается на такие ценности как добро, красота, любовь, человечность, нравственная чуткость, личностно-профессиональное развитие, то есть, постоянно осуществляянравственный выбор в пользу духовного развития, не позволяющеевнутреннему миру функционировать на уровнепривычных стереотипов. Осознав смыслы профессиональной деятельности,руководитель системы образования приобретает возможность регуляции своего восхожденияк более высокому уровню развития творческого Я, чтопо мыслиН.С. Пряжникова [2001,с.85] означает «…только в этом случае каждая профессиональнаядеятельность, как и любой жизненный поступок, будет пронизана высоким смыслом…».

И, как правило, большинство руководителей системы образования находят смыслсвоей профессиональной деятельности, который придает ей энергию действий,в реализации конкретных решений и отношений с людьми.Это воз-

можно, еслируководитель умеет слушать свои чувства, которыевсегда конкретны, и, соединив их с разумом, может подняться над любой ситуацией, насколько бы она трудна не была. Переживание поиска смысла необходимо, так как потребность в осмыслении свой жизнедеятельности залаженав человеке изначально, «смысл изобрести нельзя, его можно только открыть» [В. Франкл, 1990].

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. «Психология и жизненные потери. К проблемам экологии человека». В сб. Психология личности в условиях социальных изменений. - М., 1993. - с.7-21.
2. Абульханова-Славская К.А.Субъект — символ российского самосознания. В кн.: Сознание личности в кризисном обществе. М.: ИП РАН, 1995.
3. Абульханова-Славская К.А. Российская проблема свободы, одиночества и смирения // Психологический журнал. - 1999.- Т.20. - №5. - с.5-14
4. Абульханова К.А. Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб., 2001.
5. Адлер А. Лекции по аналитической психологии. - М.,1996.
6. Алюшина Н.А., Репецкий Ю.А., Семенов И.Н. Психодиагностика и развитие рефлексивности профессионального самоопределения успешных управленцев.- Москва-Сочи, 2000.
7. Ананьев Б.Г. О проблемы современного человекознания. - СП6: Питер,2001.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПБ.: Питер, 2001.
9. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М.: Экономика, 1991.
10. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. В кн.. Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981.
11. Анцыферова Л. И.Психология повседневности: Жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. –1993. - Т. 14. -№2. -С. 3-16.
12. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал - 1994. - Т.15. - № 1. с.3-18.
13. Анцыферова Л.И. Мудрость и ее проявление в разные периоды жизни человека // Психологический журнал. - 2004. - Т.25. - № 3. - с.17-24.
14. Ассаджиоли Р. Постижение Высшего Я и психологические расстройства // В кн.: Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии / Под ред. А.А. Баджена, В. Е. Кагана. - М.: Смысл, 1997.
15. Ассаджиоли Р. Психосинтез. пер. с англ. - М.: «Рефл–бук», К.: «Ваклер», 1997.
16. Асмолов А.Г. Психология личности. - М.: Смысл, 2001.
17. БатищевГ.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. – М.: Наука. 1969. – с.73-144.
18. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М: Искусство, 1979.
19. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная инициатива как проблема творчества. -

Ростов н/Д., 1984.

20. Богоявленская Д. Б.О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. - 1995. - Т. 16. –№ 5. - С.49-58.
21. Богоявленская Д.Б. Вчера и сегодня психологии творчества // Дорфман Л., Мартиндейл К., Петров В. И. др. // Творчество в искусстве – искусство творчества. - М.: Наука; Смысл,2000, - с.186-198.
22. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: МГУ, 1982.
23. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. - М, 1998.
24. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. – М.:Менеджер, Роспедагенство,1994.
25. Братусь Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии. - М. , 1997.
26. Братусь Б.С. Личностные смыслы и вертикаль сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии (Школа А.Н. Леонтьева). - М.: Смысл, 1999, - с.284-298.
27. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности человека. - М.:ИП РАН ,1998.
28. Вахрамов Е.Е. Верщины жизни и пути их достижения: Самоактуализация, акме и жизненный путь человека// Прикладная психология и психоанализ. - 2001. - № 4.
29. Волков И.П. Руководителю о человеческом факторе. Социально- психологический практикум. – Л.:Лениздат,1989.
30. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века//Вопросыпсихологии. - 1968. -№2.- с.157-159.
31. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1986.
32. Выготский Л.С. К вопросу о психологии творчества актера // Собр. соч. – Т.6. – М., 1984.
33. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. - СПб.: Союз, 1997.
34. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. - М.: Генезис,2002.
35. Грот Н.Я. Устои нравственной жизни и деятельности // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб, 2001.
36. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические резервы развития творческого потенциала. – М.:Изд-во РАГС, 2000.
37. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. – М.,2000.
38. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. - М., 1994.
39. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. - М.: Гардарики, 2003.

40. Знаков В.В. Понимание экзистенциального выбора: жизнь встраданиях или эвтаназия.// Вопросы психологии. - 20005. - № 6. -с.3-9.
41. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. – СПб., 2000.
42. Ильенкова Э.В. Философия и культура. – М.,1991.
43. Кьеркегор С. Страх и трепет. - М..: Республика, 1993.
44. Леонтьев Д.А. Психология смысла. - М.:Смысл,1999.
45. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире //Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества /Под ред. Е.И. Яцуты. - Кемерово: ИПК «Графика», 2002,с.3-34.
46. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации /Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып.1. - М.:Смысл,2002,с.56-65.
47. Леонтьев Д.А Пути развития творчества: личность как определяющий фактор// Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского: Четвертая Международная конференция. - М.: РГГУ, 2004,с.214-223.
48. Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: Ad Marginem, 1995.
49. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб: Евразия, 2000.
50. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – СПб,1999.
51. Мелик-Пашаев А. А. Над «рекой времени» // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2001.
52. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя//Вопросы психологии. -1998.- №3. – с.27-35.
53. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: «Академия»,2004.
54. Огурцов. А.П.Педагогическая антропология: поиски и перспективы. – Человек.- № 2.- 2002. - с. 100.
55. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.С. Психология труда и человеческое достоинство: Учеб. пособие. - М.: Академия,2001.
56. Рубинштейн С.Л О смысле жизни. - М.,1927.
57. Рубинштейн С.Л Проблемы общей психологии. – М., 1973.
58. Слободчиков В. И., Исаев Е. И.Психология человека. - М.: Школа-Пресс, 1995.
59. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2001.
60. Слободчиков В.И., А.В.Шувалов «Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей».//Вопросы психологии.- 2001.- № 4. - с. 91-105.
61. Старовойтенко Е.Б. Психология личности (В парадигме жизненных отноще-

ний). М,: Академический Проект,2004.

62. Сухоцкая Л. Мой экзистнциализм// Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерпия. – Ростов-на-Дону.-2006.-№9.-с.50-71.

63. Тиллих П. Мужество быть. – М.: Символ, 1992.

64. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии.- М.,1991.

65. Франкл В. Человек и реальность. – СПб.: Изд-во РХГИ,1997.

66. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.:Прогресс,1990.

67. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. – М., 1993.

68. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба человека. - М., 1998.

69. Шадриков В. Д. Психологиядеятельностииспособностичеловека. - М.: Логос, 1996.

70. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. - М.: Логос, 2001.

71. Юнг К. Архетип и символ.-М., 1991.

72. Яковлева Е. Л. Эмоциональныемеханизмыличностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997. - №4 .- С. 20-27.

Сидоренко Д.П.

Анализ формирования духовно-нравственных ценностей у детей школьного возраста

Сидоренко Денис Петрович – аспирант кафедры «Психология» по специальности «социальная психология» Сергиево-Посадского гуманитарного института. Ассистент СПФ МГГУ им.М.А. Шолохова, г.С.Посад
Педагог-психолог МБОУ СОШ №21 г.С.Посад, педагог-психолог МБОУ СОШ №7 г.Краснозаводск.
denis-sidorenko@bk.ru.

В настоящее время популярны и достаточно широко используются такие понятия как духовность, ценности, нравственность, мораль и т.п. Так, возникает вопрос, что же это такое? Ведь все эти понятия нельзя потрогать, осязать, измерить. Если условно объединить эти благородные понятия в термин ценность, то как мы её сможем изучить, как у коллектива, так и у отдельной личности– это ни сердечная деятельность, которую мы можем измерить в ЧСС (пульс), ни вода – которую можно измерить в литрах, ни рост человека, который можно измерить в сантиметрах и т.д.

Именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры. По этой причине важнейшие составные части такой интегрированной культуры чаще всего взаимозависимы: в случае изменения одной из них остальные неизбежно подвергаются схожей трансформации».

Категория «ценность», отражая общую, основополагающую идею существования и развития каждого социума, очевидно, может и должна рассматриваться как категория собирательная.

Ценность, тем более, понимаемая глобально, сугубо мировоззренчески, в виде главного критерия отношения людей, входящих в данный социум, к миру, к разным явлениям жизни, друг к другу, несомненно, имеет свою структуру, свой компонентный состав [2, 128].

Когда мы говорим, что «человек вкладывает душу» в деятельность, работу, воспитание другого человека, неотъемлемой составляющей этой фразы является сопереживание, сочувствие, содействие. Это есть ни что иное как ответ, реагирование на уровне эмоционального отношения, у которого есть психофи-

зиологический аспект саморегулирования.

Эмоциональный отклик человека на переживания других людей, проявляющийся как в сопереживании и сочувствии называется «эмпатия» (англ. empathy —вчувствование, греч. empatheia — сопереживание). При сопереживании эмоциональный отклик идентичен тому, что и как переживает конкретный человек; это возможно лишь при представлении себя на месте переживающего. Переживания сочувствующего человека и их проявления могут быть весьма разнообразны. Эмпатия является специфической формой психического отражения и играет важную роль в познании человеком окружающего мира.

Различают эмоциональную, когнитивную и предикативную формы эмпатии. Психологические исследования показали, что индивидуальная способность к сопереживанию возрастает по мере накопления жизненного опыта [4, 200].

При оценке эмпатии как индивидуально-психологической характеристики следует учитывать факторы, в наибольшей мере влияющие на эмоциональную чувствительность и особенности эмоционального реагирования, такие, как возраст, эмоциональный опыт, социальные установки и т. п.Для эмпатии характерно то, что она может возникать и проявляться с большойсилой не только в отношении людей и животных, реально существующих, но и изображенных в художественных произведениях литературы, театра, живописи, скульптуры».

В арсенале современной практической психологии имеется ряд научно-обоснованных исследовательских методик, которые позволяют оценить уровень сформированности культурно-нравственного развития. К таковым относятся:

Методика оценки уровня морального сознания

Диагностика поведенческого компонента нравственного сознания

Ценностные ориентации М.Рокича и мн.др.

Одним из наиболее валидных, надёжных и достоверных методов, который был использован для изучения эмпатии учащихся нашей школы, является:

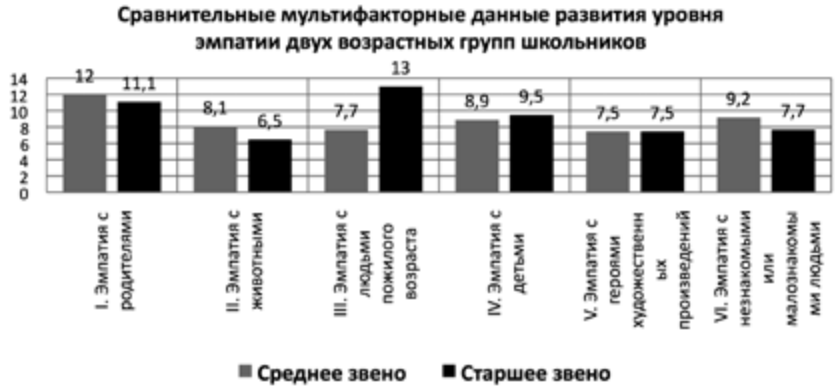
Метод диагностики уровня поликоммуникативной эмпатии И.М. Юсупова

Метод содержит 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, пожилым людям, детям, героям художественных произведений, малознакомым и незнакомым людям.

Представление статистических данных эмпирического исследования.

В исследовании приняли участие 145 человек, обучающиеся МБОУ СОШ №7 г. Краснозаводска. Эмпирическая выборка была представлена двумя возрастными группами, учащимися среднего (5-8 классы) и старшего звена (9-11 классы) школы, в равном численном соотношении. Наша задача заключалась в том, чтобы сравнить уровень развития эмпатийных качеств, степень социокультурной зрелости возрастных групп в количественном и качественном соотношении. Определить приоритетные ценности, их вероятную изменчивость на данном жизненном этапе школьников.

Гистограмма 1.



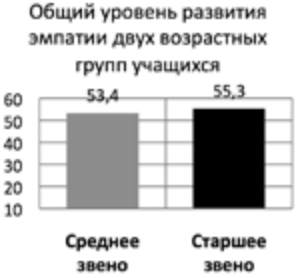
Уровень	Количество баллов по шкалам
Очень высокий	15
Высокий	13-14
Средний	5-12
Низкий	2-4
Очень низкий	0-1

Табл.1. Критерии оценки

Данная гистограмма (1) нам демонстрирует качественные результаты исследования эмпатии. Вполне чётко видно, какие эмпатийно-ценностные предпочтения превалируют в конкретной возрастной группе, а какие имеют место трансформироваться в более старшем возрасте. Критерии оценки см. табл.1.

Количественные данные представлены общегрупповым, возраст-центрированным диагностическим индексом. Как видно из гистограммы 2, общие значения двух возрастных групп варьируются, однако, исходя из критериев оценки, находятся они в диапазоне средних значений.

Гистограмма 2.



Уровень	Количество баллов в целом
Очень высокий	82-90
Высокий	63-81
Средний	37-62
Низкий	12-36
Очень низкий	5-11

Табл.2. Критерии оценки

Конечно, восходящий рост индекса от среднего звена к старшему можно трактовать как естественный процесс, тем не менее, даже сохранение показателей это существенный результат, а если имеется прогресс – то, безусловно, это свидетельство преемственности педагогической культуры и постоянства коллектива, функционирующего как единое целое, концепция которого является внешним формирующим личность фактором. Ведь культура переводится от латыни как «взращивание», которое изо дня в день, из года в год даёт свои плоды и результат.

Если обычно мы рассматриваем способности действия, то духовные способности — это способности поступка.

Для понимания духовных способностей важно понять отношение категорий «деятельности» и «поведения». Понятие «деятельность» выступает синонимом понятия «поведение» человека в широком смысле. Вместе с тем, понятие «поведение» имеет специфический смысл. Как отмечает С.Л.Рубинштейн, «поведение человека заключает в себе в качестве определяющего момента отношение к моральным нормам. Самым существенным в нем является общественное, идеологическое, моральное содержание». Духовные способности — это качество индивидуальности, определяющие качественную специфику поведения [4, 188].

В межличностном общении психологический оптимум достигается тогда, когда один участник общения чувствует другое ТЫ столь же сильно как собственное «Я». На познавательном уровне при таком общении каждый из них должен ориентироваться уже не на роль, а на индивидуальность другого человека, а в ней — на наиболее позитивные черты.

Подлинное межличностное общение — это непременно диалогическое общение. И многие его знатоки (В.Н. Мясищев, К. Роджерс, А.С. Спиваковская, Т.А. Флоренская) считают, что в нем устанавливаются контакты не между будничными и порой эгоистическими Я людей, а между их высшими (духовными) Я. И для такого общения характерны безоценочное принятие друг друга, эмпатия и конгруэнтность или, лучше сказать, психологическая совместимость [1, 55].

Если учитель конгруэнтен, это, вероятно, способствует приобретению знаний. Конгруэнтность предполагает, что учитель должен быть именно таким, какой он есть на самом деле; к тому же он должен осознавать свое отношение к другим людям. Это также значит, что он принимает свои настоящие чувства. Таким образом, он становится откровенным в отношениях с учениками [3, 347].

Чтобы, локально, иметь чёткую и структурированную картину нравственного развития личности, основными приоритетными задачами педагогов и психологов являются динамическое изучение уровня эмпатийных качеств групп на протяжении всего периода обучения детей в школе, всестороннее содействие данному, формирующему процессу.Результаты подобных исследований целесообразно рекомендовать для использования в повседневной личностно-ориентированной педагогической и воспитательной работе с целью профилактики развития дисгармоничной личности, естественно учитывающей как общегрупповой диагностический индекс, так и индивидуальный.

Заключение

Восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов - других людей, самих себя, групп, понятий общественных, ценностных и культурных норм в психологической науке называется социальной перцепцией (от лат. perceptio восприятие и socialis общественный).

Оперировать лишь глобально понимаемыми ценностями применительно- к тем или иным основаниям культуры при сравнении социумов и их ментальностеи, а также в поисках путей взаимодействия и духовной интеграции социумов, недостаточно, технологически непродуктивно. Важно найти такие инвариантные для разных социумов компоненты ценностей, такие доминирующие параметры мировоззрения и отношения людей к различным сторонам жизни, которые позволили бы установить реальные критерии, необходимые для сопоставления социумов и для поиска вполне конкретных механизмов их взаимодействия [2, 128].

Основными источниками, влияющими на формирование социокультурной перцепции школьников, являются такие средовые факторы как семья, СМИ, бытовое окружение школьника, культурные и религиозные образования. Однако, главным донором в становлении культурной, духовно-нравственной и социально зрелой личности, бесспорно, является институт общего образования – это школа и педагог!

Литература

1. Бодалев А. А. Психология общения.— М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.—256 с.
2. Гершунский Б. С. Менталитет и образование. Учебное пособие для студентов.- М.: Институт практической психологии, 1996.— 144 с.
3. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ./Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. — М.: Издательская группа «Прогресс», 1998. - 480 с.
4. Шадриков В.Д. Способности человека.— М.: Издательство «Институт практической психологи», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1997. — 288с.

Симонова С.Г.

Интернет-зависимость у подростков

Симонова Светлана Геннадиевна - студентка I курса факультета Психологии и педагогии. РосНОУ (Российский новый университет), г.Москва. Simonforever1@mail.ru.

Компьютерные технологииявляютсянеотъемлемой частью современной жизни подавляющего большинства населения мира. Компьютерные технологии – это приемы, способы и методы применения средств вычислительной техники при выполнении функций сбора, хранения, обработки, передачи и использования данных. В повседневную жизнь людей внедряютсямобильные гаджеты, а вместес ними врываютсястрессы, депрессии, пагубные привычки и зависимое поведение.

Зависимому поведениюв большей степени подвержены подростки. 25%всех пользователей Интернета составляет аудитория до 18 лет, что оказывает пагубное влияние на социализацию, состояние здоровья и поведение.Проблема с каждым днем становится более значимой. Множество пользователей сети полностью погружаются в виртуальное пространство, предпочитая его реальному миру, и проводят там до 15 часов в день. Компьютернаязависимость и интернет-зависимостьпредставляют большую угрозу для подрастающего поколения и приобрели общественный характер.

Зависимое поведение или аддиктивное поведениесвязано с желанием человека уйти от реальной жизни и проблемпри помощи изменения состояния сознания [1].

Аддикция – (addiction) – состояние зависимости, развивающееся в результате привыкания [1].

Зависимость – этоособый путь жизни, связанный с поиском «идеальной» реальности [2]. Будучи зависимым,человек уходит от «неприятной» действительности. Однако новая искусственная реальность разрушает здоровье и настоящую жизнь. В этом случае затормаживается работапсихики человека, а чаще и вовсе прекращаетсяиндивидуально-личностное развитие [1],[3].

Термин интернет-зависимостьбыл предложенв 1996 году американским психологом доктором психологических наук Айвеном Голдбергомдля описания устойчивой тяги к использованию Интернета[2].

Понятие «компьютерная зависимость» появилось в 1990 году. Специалисты

относят подобный вид зависимости кспецифической эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами [1].

Основные причины интернет-зависимости:

- недостаточное внимание родителей - в настоящее время родители заняты проблемами на работе и совершенно не интересуются своими чадами. Главное для таких родителей – заработок. Им важно обеспечить свое чадо материально. Родителине знаю, чем интересуется их ребенок, как он учится в школе, чего он добился и кем хотел бы стать в будущем. В этом случае ребенок полностью предоставлен самому себе и имеет полную свободу действий;
- конфликты между родителями – втакой семье присутствует эмоционально-психологическое напряжение;
- развод родителей;
- недостаточное количество общения со значимыми для ребенка людьми;
- склонность детей подросткового возраста мгновенно «впитывать» все новое и интересное;
- стремление подростка быть «как все», не отставать от сверстников [1],[3].

Всеэти причины приводят к уходу подросткаот проблем повседневной жизни в виртуальную реальность. Зачастую, когда дети погружаются в виртуальный мир, они не могут ему сопротивляться. Подростки и дети еще не имеют необходимых психологических механизмов защиты, и, следовательно, их психическая система страдает, что выражается в появлении приступов панического ужаса, тревоги, болезненного раздражения, ночных кошмаров, навязчивых состояний. У детей при постоянном взаимодействии с компьютером нарушается режим питания, они теряют чувство времени и могут не спать сутками.

Признаками сформировавшейся Интернет-аддикции, согласно К. Янг, являются:

- всепоглощенность Интернетом;
- потребность проводить в Сети все больше и больше времени;
- повторные попытки уменьшить использование Интернета;
- возникновение симптомов отмены, причиняющих беспокойство при прекращении пользования Интернетом;
- проблемы контролирования времени;
- проблемы с окружением (семья, школа, работа, друзья);
- ложь по поводу времени, проведенного в сети;
- изменение настроения посредством использования Интернета [4]
- Интернет-зависимость способствует формированию у подростковцелого ряда проблем:
- конфликтное поведение – поведение, которое провоцирует появление конфликта;
- хронические депрессии - это психическое расстройство, характеризующееся «депрессивной триадой»: снижением настроения и утратой

способности переживать радость (ангедония), нарушениями мышления (негативные суждения, пессимистический взгляд на происходящее), двигательной заторможенностью. При депрессии снижена самооценка, наблюдается потеря интереса к жизни и привычной деятельности;
- предпочтение виртуального пространства реальной жизни;
- трудности адаптации в социуме;
- потеря способности контролировать время пребывания за компьютером [1],[2].

Интернет-зависимость является разновидностью аддитивного поведения и характеризуется стремлением уйти от повседневности, обязанностей и проблем реального мира.

Самый простой и доступныйспособ решения проблемы зависимого поведения – это обретение другой «зависимости». Введение здорового образа жизни, общение с живой природой, творческие увлечения, как правило,выводят подростка из интернет-зависимости. Так как подросток«заново» открывает для себя окружающий реальный мир. При участии родителей он сможет решить многие проблемы и справиться с трудностями. В этот период подростку необходима поддержка близких людей. Приобретение различных увлечений в реальном мире избавляет от необходимости поиска их замены в мире виртуальном, то есть отпадает необходимость самого виртуального мира.

Литература

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смыслова О.В. Интернет: воздействие на личность. Гуманитарные исследования в Интернете/ Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000.
2. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета // Психологический журнал. 2004. Т.25. № 1. С.90-100.
3. Егоров А.Ю., Кузнецова Н., Петрова Е. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2005. Т.5. № 2.С. 20-27.
4. Янг К. Диагноз - Интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. №2. С.24-29.

Скокина Э.Л.

Духовно-нравственная культура педагога

Скокина Эльвира Леонидовна - Российский новый университет, г.Москва. Магистрант, 1 курса кафедры психологии и педагогики. myflyidea@yahoo.com

Одной из актуальных проблем отечественной образовательной системы является развитие педагогической культуры, формирование духовно-нравственных ценностей педагогов. Человеческое существование заключает в себе два основных и важнейших элемента: мировоззрение и реальную жизнь.

Первое определяется воспитанием и образованием, то есть интеллектуальным, нравственным и религиозным формированием. Второе- умением поступать в соответствии с верой и в согласии с нравственными убеждениями.[5]

Все более усиливающаяся тенденция копирования иностранных веяний представляет серьезную опасность для нравственной, духовной основы воспитательной традиции. Грандиозным успехам в области науки и техники, всей колоссальной предметной культуре не соответствует современная культура нравственного сознания, для которого утерян смысл жизни и смысл цивилизации.[4]

По словам В.А. Сластенина, достойный статус России в современном мире обеспечит только такая система образования, которая сможет реализовать функцию сохранения и воспроизводства гуманистических традиций отечественной культуры, «система гибкая, открытая, способная к саморазвитию, учитывающая опыт русского просветительства», отвечающая потребностям современности.[7]

Ф.М. Достоевский писал: «Учитель - это штука тонкая... Деньгами вы, например, настроите школ, но учителей сейчас не наделаете».[1]

Необходимо задуматься над тем, каким должен быть современный педагог, какими профессиональными качествами он должен обладать, чтобы осуществлять духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения.

Духовно-нравственное воспитание связано, прежде всего, с внутренним миром личности педагога, с усвоением ею духовных ценностей. Еще К.Д. Ушинский говорил: «Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности».[9]

Это осознание связано с личностью преподавателя, с пониманием стоящих перед ним задач. Но осознание ценности – это лишь первый шаг на пути ее признания. Для того чтобы повлиять на другого человека, осознание должно пере-

йти в убеждение, то есть в осознанную потребность, побуждающую действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями. Поэтому одним из главных «факторов» результативности процесса духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является педагог как носитель духовных ценностей.

Процесс подготовки учителя, отличающегося высоким уровнем духовно-нравственной педагогическойкультуры, предполагает не только освоение знаний и умений, позволяющих профессионально грамотно и корректно осуществлять диагностику и формирование нравственных качеств учащихся,но и обеспечение духовно-нравственного педагогического «поля», в котором стимулируется творческая активность учащихся по усвоению духовно-нравственных ценностей и приобретение духовно-нравственного опыта.

Результаты научных исследований свидетельствуют о неготовности педагогов к этой работе. Так, например, исследование Н.П. Шитяковой показало, что только 9,3 % будущих учителей и 3,3 % учителей школ уверены в своей компетентности в сфере духовно-нравственного воспитания школьников. Несмотря на преобладание мнения о необходимости данного типа воспитания, менее 30 % студентов и 25 % педагогов проявляют стремление осуществлять соответствующую деятельность.[11]

Необходимо привитие учителям потребности в постоянном саморазвитии, самомотивации и самовоспитании на базе духовно-нравственной культуры. Чернышова В.Н. отмечает, что недостатки в духовно-нравственном воспитании являются одной из детерминант развития различных форм девиантного поведения [10].

В «Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации», утвержденной в 2000 г., подчеркиваются задачи обеспечения исторической преемственности поколений, сохранении, распространении и развитии национальной культуры. В концепции модернизации российского образования (на период до 2010 г.); делается заявка на формирование «профессиональной элиты», обладающей такими качествами, как развитое чувство ответственности за судьбу страны, образование на основе сохранения его фундаментальности; нравственная и духовная культура, личностный рост.

Необходимость и своевременность постановки проблемы духовно-нравственной культуры педагога подчеркивается многочисленными исследованиями современных ученых, возрождением религиозной основы обучения, во многих школах введены факультативные, курсы: «Православная культура», «Основы становления отечественной педагогической: культуры», «Основы православной педагогической культуры». По-нашему мнению, в программы профессиональной подготовки учителей так же необходимо ввести такую дисциплину, как «Основы нравственности».

Для того, чтобы осуществлять духовно-нравственное воспитание, по мнению Е.Б. Старовойтенко, педагог должен быть способным оказывать духовное вли-

яние на воспитанников, подкоторым понимаетсяразвивающие воздействие на ученика, принятое и превращенное личностью самого педагога в сущностные черты и способы существования «Я».[6, 3]

Рассмотрение блока отечественной педагогики как процесса зарождения и становления традиционных исторических приоритетов воспитания и образования,актуализированных и востребованных сегодняшним днем (что доказывает их непреходящую значимость), создает предпосылки для воздействия на мотивационно-ценностную сферу личности педагога, определения области его жизнеполагающих предпочтений. Они должны основываться на осознании безусловной ценности человеческой личности и приоритете духовной стороны существования над материальной [2].

Эти ориентиры необходимо переносить не только на профессиональную подготовку, но и на все иные сферы деятельности. Нравственно-ценностное восприятие окружающего мира способствует его одухотворению, наполнению высокими устремлениями к дальнейшему совершенствованию себя как личности, как учителя.

Литература

1. Ф.М.Достоевский.Братья Карамазовы. Ленинград.Наука. Ленинградское отделение. 1989.
2. Г.Б. Корнетов. История педагогики. – М., 2003.
3. Т.И. Петракова, Духовные основы нравственного воспитания / Т.И. Петракова – М.: Мартис, 1997.
4. В.А. Рыбин.Нравственногуманистическая педагогика нового времени. Ч.1. М.: «Логос» 2006.
5. В.Е. Семенов. Духовно-нравственные ценности и воспитание, как важнейшие условия развития России. Психологический журнал. 2011, том 32, №5, 92-96с.
6. Е.Б. Старовойтенко, Духовное влияние как основа воспитания и саморазвития личности / Е.Б. Старовойтенко / Психологический журнал. - 1992. - Т. 13. - № 4, 95-98 с.
7. В.А.Сластенин,Л.С. Подымова. Педагогика/ Под общей редакцией Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина – М.: Юрайт, 2012.
8. Л.А. Сенека Нраственные письма к Луцилию. – М., Эксмо 2002.
9. К.Д. Ушинский. Беседы о великом педагоге / Под общей ред. Е. Белозерцева. - М.: Роман-газета, 1994.
10. Чернышова В.Н. Повышение эффективности подготовки педагогов общеобразовательных учреждений к превентивной деятельности по профилактике наркомании среди учащихся// Вестник Российского нового университета. 2013. №1. С.145-148.
11. 11. Н.П. Шитякова. «Социально-педагогическое партнерство в духовно-нравственном воспитании личности гражданина России». - Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013.

Смарышева В.А.

Я-концепция личности с разными стилями любви

Смарышева Виктория Алексеевна - инспектор учебного отдела. ЧОУ ВПО «Восточно-Европейский Институт психоанализа», г.Санкт-Петербург. atybrc1989@rambler.ru.

Поведение человека является результатом взаимодействия между происходящим в его голове и событиями окружающего мира, между ощущением себя и социальным окружением: социальное окружение влияет на самосознание; отношение к себе мотивирует социальное поведение. Я-концепция человека включает в себя не только убеждения в том, кто он сейчас, но также и то, кем он мог бы стать – это возможные Я, т.е. образ того, каким человек мечтает или боится стать в будущем [7]. В.С. Агапов рассматривает Я- концепцию как «интегральное образование психики, сложную, переживаемую, многокомпонентную и динамическую систему выражения отношений личности к себе и внешнему миру, природой которой является оценивающая деятельность сознания» [1, с. 71].

Один из критериев, по которым различается Я-концепции, - это уровень осознания. Каждый нормальный человек более или менее осознает свои реакции по отношению к себе; однако существуют большие различия в легкости, с какой это происходит. Значения не обязательно должны быть осознаны; многое принимается как само собой разумеющееся. Кроме того, каждый человек подчас совершает действия, которые могут быть осознаны только с большим трудом. Юноша, который «проводит время» с девушкой, не очень ему симпатичной, может быть, в тайне опасается, что никакая другая не ответит ему взаимностью. Люди также значительно различаются между собой по подвижности и гибкости их Я-концепций. Одни настолько не уверены в том, что они собой представляют, во что им следует верить, каковы их права и т.п., что они охотно изменяются каждый раз, подчиняясь требованиям любой ситуации, в которой окажутся. Другую крайность представляют люди, которые настолько косны, что не могут измениться даже тогда, когда совершенно очевидна неуместность их поведения. При необходимости они могут внешне приспособиться, но продолжают рассматривать себя в прежнем свете [10, с. 197 -199].

Я-концепции, как и большинство других значений, формируются, уточня-

ются и укрепляются день ото дня во взаимодействии людей друг с другом. Это позволило Ч. Кули описать человеческое чувство личной определённости как «зеркальное Я» (looking glass self). Концепция самого себя – это, по существу, отражение свойств человека такими, как они воспринимаются в обществе, членом которого он является [10, с. 203].

В структуре Я-концепции личности выделяют следующие составляющие:

- Компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий;
- Модальности: реальное Я, зеркальное Я, идеальное Я;
- Уровни или аспекты: физический, социальный, личностный (включает в себя духовный, материальный, экзистенциальный, умственный и эмоциональный аспекты);
- Временные составляющие: Я прошлое, Я-настоящее, Я-будущее, Я- динамическое, Я-возможное и рабочие Я-концепции;
- Искажающие составляющие Я-концепции: идеализированное Я, представляемое или презентируемое Я, фальшивое [6, с.116-117].

Мозак (Mosak) (1989)рассматривалЯ-концепцию как представление человека о себе, наряду с идеалом себя, образом мира и этическими убеждениями в качестве основных составляющих жизненного стиля [11].

К.А. Абульханова-Славская личность рассматривает как движущую силу жизненной динамики, содержание жизни. Это личность в масштабе её жизненного пути. Активность и сознание личности рассматриваются в качестве условий становления личности как субъекта, как способность к самовыражению. Стратегия жизни позволяет человеку понять свою роль в ней, своё предназначение Стратегия жизни рассматривается как способ проявления активности и включает в себя три основных признака: выбор основного направления, способа жизни (возникновение «замысла жизни»); решение противоречий жизни, достижение жизненных целей и планов; творчество, созидание ценности своей жизни. [4, с.428-431]. Синтезируя психоаналитическое направление и экзистенциализм, Э.Фромм в активном дарении духовных ценностей рассматривает понятие «любви», которое он видиткак деятельную озабоченность, заинтересованность в жизни и благополучии того, кого мы любим.

С древних времен было создано множество типологий стилей любви, базирующихся наразличных основаниях: от структурных компонентов до объектов любви. Упомянутый выше Э. Фромм делит любовь на зрелую (как зрелый ответ на проблему существования)и незрелую (которая может быть названа симбиотическим союзом). Кроме того, Фромм делит любовь на следующие виды: братская любовь;материнская любовь; эротическая любовь; любовь к себе; любовь к Богу [9].

Маслоу выделял два вида любви взрослых людей: «дефицитарная», или Д-любовь, и бытийная, или Б-любовь. Д-любовь основана на дефицитарной потребности – это любовь, стремящаяся получить то, чего нам не хватает, например, самоуважение, секс или общество кого-то, с кем мы не чувствуем себя

одинокими. Это эгоистичная любовь, которая берёт, а не даёт. Б-любовь, наоборот, основана на осознании человеческой ценности другого, несмотря на его несовершенства. Она не собственническая, не назойливая, и, в основном, касается поощрения в другом человеке его позитивного представления о себе, самоприятия, чувства значимости любви – всего, что позволяет человеку расти [2, с.56]. Р. Мей указывает, что на Западе традиционно говорят от четырех типах любви. Первый – это секс, или то, что мы называем вожделением, либидо. Вторым является эрос, любовь, как стремление к воспроизводству или творчеству – высшим, по мнению древних греков, формам бытия и отношений между людьми. Третий тип – это филия, или дружба, братская любовь. Четвертым типом является агапэ (или каритас, о которой говорили древние латиняне) – забота о благе другого человека, прототипом которой является Божья любовь к человеку. Любое человеческое чувство подлинной любви является смесью (в различных пропорциях) все четырех типов любви [8].

Хатфилд и Уостер различают страстную любовь и дружескую любовь.Страстная любовь характеризуется интенсивными эмоциональными переживаниями и смешением различных чувств: нежности и сексуальности, восторга и страданий, мучительного беспокойства и облегчения, альтруизма и ревности. Дружеская любовь (companion love), напротив, связана с менее интенсивными эмоциями, сочетая в себе чувства дружеского расположения и глубокой привязанности. Она характеризуется товарищескими отношениями, пониманием и заботой о благополучии другого [3].

Канадский психолог и социолог Джон Алан Ли разработал одну из наиболее интересных классификаций стилей любви, основанную на когнитивных представлениях, оценках и поведенческих проявлений: Eros - это романтическая и сексуальная любовь проникнутая страстным желанием полностью познать любимого человека,Mania - это навязчивая, всепоглощающая и требовательная любовь, часто сопровождаемая болью и мучительной тревогой вследствие неутолимой потребности во внимании со стороны другого,Ludis - это сосредоточенная на себе, игривая любовь,рассматриваемая как своего рода состязание, в котором надлежит одержать победу. Storge - это дружеская любовь,прочная безмятежная любовь,возникающая между двумя близкими друзьями. Agape - это священная, благоговейная и сосредоточенная на «Нем» («Ней») любовь, всегда терпеливая, всепрощающая и кроткая. Pragma - это практическая и рассудочная любовь, выражаемая только после установления того, является ли данный партнер «хорошей партией» [Корсини]. Для женщин более характерны сторгические, прагматические и маниакальные проявления любви, а молодым мужчинам более свойственна эротическая и особенно людическая любовь [3, с.330].Российский психологО.А. Екимчик, во многом опираясь на данную типологию, выделяет в структуре любви эмоциональный компонент (привязанность) и когнитивно-поведенческий (стиль любви), где первый определяет поведение и оценку себя и своих установок.Несмотря на то, что в этой типологии подход

к любви частичный, только «отношенческий», в нём мало внимания уделяется соотношения чувств с поведением; ондостаточно интересен для исследований и рассмотрения связи Я-концепции с разными стилями любви. В целом, стиль любви рассматривается как совокупность индивидуальных когнитивно-поведенческих аспектов любви, представленных в виде когнитивных оценок себя, своего состояния и состояния своего партнера, осознанных установок по отношению к партнёру и поведения по отношению к партнеру [5].

Значение и особенности исследования отношения структуры Я-концепции личности с разными стилями любви заключается в том, что данные феномены, и, в частности, их взаимосвязь выступают актуальным и важным объектом научного познания, но пока ещё недостаточно изученным.

Литература

1. Агапов В.С. Становление Я-концепции в управленческой детельности руководителей. Монография. – М.: Изд-во ООО «ПКЦ Альтекс», 2012. – 488 с.
2. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография, СПб., Речь, 2005, - 436 с.
3. Ильин Е.П., Эмоции и чувства, 2- е изд. Питер, СПб.,2008. - 783 с.
4. Коржова Е. Ю. Психология личности: Типология теоретических моделей, СПб, Институт Практической психологии, 2004, 542 с.
5. Корсини Р. Психологическая энциклопедия. 2-е изд., Питер, С.-Петербург, 2003
6. Курушина Н.Е., Основные научные подходы к исследованию профессионального Я будущих специалистов/ Развитие концепции Я и самости субъекта познания, общения и деятельности. Сборник статей/Под ред. В.С. Агапова, Я.В. Артемовой и Т.И.Сытько. – СПб.: Контраст, 2013. – 248 с.
7. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., - М.. –Харьков, Минск: Питер, 1997 – 684 с.
8. Мэй Р., Любовь и воля, М.,«Винтаж»,2007, 288 с.
9. Фромм Э.., Искусство любить. Исследование природы любви. Азбука-классика, СПб:,2001,224 с.
10. Шибутани Т.Социальная психология./Пер. с англ. – Ростов – на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
11. Mosak, H. Adlerian psychotherapy. In R. Corsini & D. Wedding (Eds.), Current psychotherapies (4th ed.). Itasca, IL: F. E. Peacock., 1989.

Смирнова О.Б.

Результаты эмпирического исследования связи компонентов жизнестойкости с защитными механизмами и стратегиями совладающего поведения

Смирнова Ольга Борисовна - кандидат психол. наук, доцент. НОО ВПО НП «Тульский институт экономики и информатики», г.Тула. smirnova.0881@mail.ru.

Проблема жизнестойкости личности становится особенно актуальной и выходит на передний план научного осмысления, а ее дальнейшее исследование не вызывает сомнений. Данная проблема является очень важной в контексте профессиональной деятельности сотрудников Федеральной миграционной службы, главной задачей которой является регулирование миграционных потоков, преодоление негативных последствий стихийно развивающихся процессов миграции, создание условий для беспрепятственной реализации прав мигрантов, а также обеспечение гуманного отношения к лицам, ищущим убежища на территории Российской Федерации. Постоянно меняющиеся и усложняющиеся условия, в которых приходится работать сотрудникам миграционной службы, увеличение объема их деятельности требуют от сотрудников УФМС способности и готовности сотрудника заинтересованно участвовать в ситуациях повышенной сложности, контролировать их, управлять ими, уметь воспринимать негативные события как опыт и успешно справляться с ними.

В современной отечественной психологии предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и совладания с жизненными трудностями, но на сегодняшний день не решены противоречия между:

- в теоретическом контексте нет единого определения феномена жизнестойкости и ее места в структуре интегральной индивидуальности личности;
- в практическом плане не обнаружено исследований, которые предполагали бы сравнительный анализ проявления жизнестойкости и ее структурных компонентов у сотрудников УФМС в контексте защитных механизмов и копинг-стратегий.

Исходя из актуальности проблемы исследования, ее недостаточной разра-

ботанности, теоретической и практической значимости, была определена тема исследования, сформулированы объект, предмет, цель, гипотезы и задачи исследования.

Цель исследования заключается в выявлении связи жизнестойкости с защитными механизмами и копинг-стратегиями сотрудников УФМС России по Тульской области.

Гипотезы исследования:

1. Жизнестойкость положительно связана со стилевыми характеристиками личности, направленными на совладание со стрессовой ситуацией, на осуществление цели и планирование решения проблемы. И отрицательно со стилевыми характеристиками личности, направленными на бегство и избегание проблем.
2. Интенсивность проявления компонентов жизнестойкости связана с механизмами психологической защиты личности.

Проанализировав корреляционные связи общего индекса жизнестойкости с защитными механизмами и стратегиями совладающего поведения, далее для достижения поставленной цели нашего эмпирического исследования и подтверждения выдвинутой гипотезы, нами был проведен сравнительный анализ корреляционных показателей компонентов жизнестойкости с защитными механизмами и стратегиями совладающего поведения.

Так как компоненты жизнестойкости, а именно вовлеченность, контроль и принятие риска, являются сравнительно автономными, нами было выделено три подгруппы на основании преобладания одного из компонентов в структуре общей жизнестойкости.

К первой подгруппе были отнесены респонденты, жизнестойкость которых базируется на вовлеченности (см. табл. 1).

Таблица 1

Корреляционные показатели вовлеченности с защитными механизмами и стратегиями совладающего поведения

Компонент жизнестойкости	**Способы совладающего поведения**	**Индекс жизненного стиля**
	Планирование решения проблемы	Отрицание
Вовлеченность	**0,420***	**0,427***

* - *устойчивая сильная корреляционная связь*

На основании приведенных данных можно утверждать, что респонденты, жизнестойкость которых связана с устойчивым переживанием собственных действий и происходящих вокруг событий как интересных и радостных, получающих удовольствие от собственной деятельности, чаще всего используют такую защитную технику как отрицание. Защита проявляется в отказе при-

знавать травмирующую ситуацию реальности и запускается как прием самосохранения, выстраивающего барьер на пути разрушительного проникновения стресса или конфликта во внутренний мир человека. Запуск данного механизма защиты в контексте компонента вовлеченности позволяет перерабатывать стрессовые ситуации поэтапно, постепенно. Наряду с этим ведущим способом совладающего поведения в данной подгруппе респондентов является планирование решения проблемы. Это свидетельствует о том, что респонденты данной подгруппы в стрессовой или конфликтной ситуации совершают произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению сложившейся ситуации, включающие аналитический подход к решению проблем (см. рис. 1).

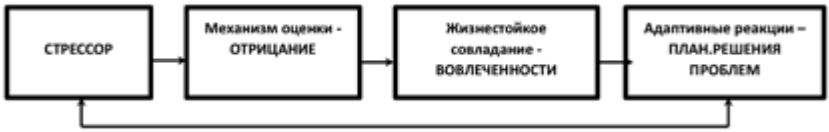


Рис. 1.

Структура переработки стресса при ведущем компоненте «вовлеченность»

Ко второй подгруппе были отнесены респонденты, жизнестойкость которых базируется на контроле. Респонденты данной подгруппы уверены, что борьба позволяет повлиять на любые происходящие события, при этом они сами выбирают собственную деятельность и путь реализации собственных замыслов (см. табл. 2).

Таблица 2

Корреляционные показатели контроля с защитными механизмами и стратегиями совладающего поведения

Компонент жизнестойкости	**Способы совладающего поведения**		**Индекс жизненного стиля**		
	Бегство-избегание	План., решения проблемы	Отрицание	Регрессиия	Компенса-ция
Контроль	**-0,379**	**0,317**	**0,638***	**-0,385**	**-0,323**

Анализируя данные, представленные в таблице, можно констатировать устойчивую корреляционную связь с защитным механизмом отрицания. Эта же связь зафиксирована в предыдущей подгруппе и описана выше. Отличительной особенностью функционирования жизнестойкости с ведущим компонентом контроля являются выявленные устойчивые обратные корреляционные связи еще с двумя другими защитными механизмами, а именно с регрессией (-0,385) и компенсацией(-0,323).Именно данными механизмами психологической за-

щиты, респондентам с доминирующим компонентом контроля в структуре жизнестойкости, обусловливается субъективная возможность компенсации собственных слабостей и неудач в одной сфере – успехами в другой, сохранение стабильности и целостности эмоционального благополучия в стрессовых и конфликтных ситуациях. Таким образом, чем более интенсивно задействованы данные механизмы психологической защиты, тем менее склонны респонденты к активному совладанию с трудностями. И наоборот, чем выше уровень контроля в структуре жизнестойкости, тем менее респонденты склонны к регрессии и компенсации. Ведущим способом совладающего поведения у респондентов с ведущим компонентом жизнестойкости контроль является планирование решения проблем. Так же зафиксированы отрицательные корреляционные связи с таким копингом как бегство-избегание. Это свидетельствует о том, респонденты способные сохранять активность перед лицом трудностей (компонент контроля) не склонны перекладывать принятие решения на других людей и стремиться уйти или избежать решения проблем (см. рис. 2).

Рис. 2.

Структура переработки стресса при ведущем компоненте «контроль»

К третьей подгруппе были отнесены респонденты, жизнестойкость которых базируется на принятии риска. Респонденты данной подгруппы направлены на активное усвоение знаний из полученного опыта и его дальнейшее использование. Они уверены, что через любой опыт, будь он позитивным или негативным, происходит развитие личности (см. табл. 3).

Таблица 3

Корреляционные показатели принятия риска с защитными механизмами и стратегиями совладающего поведения

Компонент жизнестойкости	**Способы совладающего поведения**			**Индекс жизненного стиля**	
	Дистанцирование	Бегство-избегание	План., решения проблемы	Отрицание	Компенсация
Принятие риска	-0,366	0,298	**0,434***	0,372	**-0,410***

** - устойчивая сильная корреляционная связь*

ххх – неустойчивая корреляционная связь

Анализируя данные, представленные в таблице, можно констатировать наличие специфической обратной корреляционной связи компонента жизнестойкости принятия риска с таким способом совладающего поведения как дистанцирование (-0,366). Это свидетельствует о том, что чем более респондент склонен действовать в отсутствии надежных гарантий успеха, тем менее он способен отдаляться от ситуации приуменьшая ее значимость. И наоборот, если в структуре жизнестойкости компонент принятия риска не является доминирующим, то респондент в сложных и стрессовых ситуациях будет более склонен преуменьшать значимость ситуации и стремиться удалиться от нее. Наряду с этим в данной подгруппе выявлены устойчивая отрицательная корреляционная связь с механизмом психологической защиты – компенсацией (-0,410) и копингом бегство-избегание (-0,298). Устойчивая корреляционная связь зафиксирована с копингом планирования решения проблемы (0,434), что обеспечивает активное совладание со стрессовыми ситуациями респондентами (см. рис. 3).

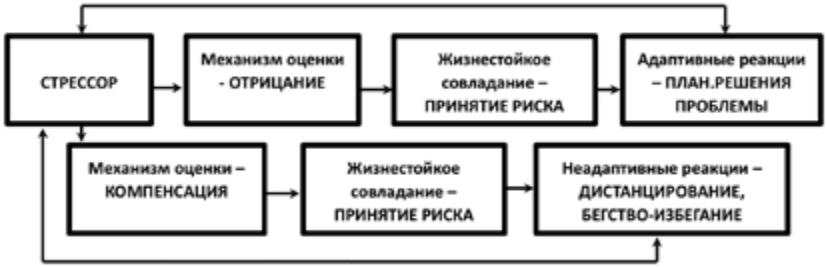


Рис. 3.

Структура переработки стресса при ведущем компоненте «принятие риска»

Таким образом, наибольшее количество корреляционных связей различной степени значимости с защитными механизмами и стратегиями совладающего поведения выявлено у компонентов контроля и принятия риска. Проанализированные корреляционные связи дают основание утверждать, что копинг планирование решения проблемы, наиболее связанный с аналитическим подходом к решению проблем, является результатом взаимодействия всех трех компонентов жизнестойкости. А преобладание защитной техники отрицания в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуаций за счет стойкого совладания.

Смирнова И.Е.

Влияние психологического климата на профессиональное выгорание

Смирнова Ирина Евгеньевна – аспирантка. Кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХ и ГС при Президенте РФ, г.Москва. irinaandrianova@mail.ru.

Психологический климат играет первостепенную роль в формировании функционального комфорта в профессиональной деятельности человека. Психологический климат можно охарактеризовать с различных точек зрения, в частности, необходимо определить и выявить наличие и частоту стрессогенных ситуаций, авральных способов реализации управленческих решений, возможность возникновения экстремальных условий труда, конфликтогенную обстановку и т.д. [1], [7] Эти факторы характеризуют отрицательные условия психологического климата в организации в целом, что отражается на состоянии персонала, который переживает в связи с этими ситуациями стрессовые состояния, психологические перегрузки, которые вызывают истощение нервной системы и эмоциональное выгорание.

Определяют структуру психологического климата, которую условно подразделяют на две составляющие, а именно:

- Отношение субъектов взаимодействия друг к другу,
- Отношение их к труду.

Отношения субъектов взаимодействия дифференцируются на отношения по горизонтали (отношение друг к другу) и по вертикали (иерархия соподчинения).

Горизонталь и вертикаль отношений прослеживает не только отношения, регламентированные должностными инструкциями и функциональными обязанностями, но и эмоциональный компонент, который формируется благодаря психическим особенностям каждого отдельного субъекта взаимодействия, как-то способности к эмпатии, аттракции, перцептивным компонентам общения и другими.[6]

Социально-психологический климат влияет на профессиональное выгорание, так как именно в процессе реализации человека в профессии формируется отношение человека к труду, отношение человека к своим сослуживцам и в

итоге складывается отношение к себе. Психологический климат, складывающийся из отношений людей друг к другу и к себе, отражается и в отношении людей к обществу в целом, в иерархии ценностных ориентаций.[8]

Наиболее информативными для определения климата являются выявленные результаты по улучшению или ухудшению взаимоотношений между сотрудниками, уважение дуг к другу, взаимопомощь, взаимопонимание и т.д.

Психологический климат наиболее репрезентативно могут демонстрировать данные, отражающие влияние на трудовое поведение, как-то мотивация сотрудников в профессиональной деятельности. Оценка частоты возникающих конфликтов и анализ их причин позволяет изменить параметры социально-психологического климата и в сторону улучшения психологического статуса каждого из сотрудников и корректировать процесс эмоционального выгорания.

Результаты замеров Психологического климата отражают условия стрессогенного характера и эмоционального выгорания. Исследование стресса, возникающего по первому требованию организма при воздействии раздражителей выше пороговой силы, как в зеркале отражает сущность эмоционального выгорания.[3]

Социальный (при эмоциональном выгорании) раздражитель, вызывающий стрессовую реакцию, вначале воспринимается сенсорными рецепторами нервной системы. Восприняв это раздражение, рецепторы посылают импульсы по сенсорным путям периферической нервной системы к мозгу.

Термин «стресс» был введен Гансом Селье в 1929 г.[7] Первоначально Селье использовал термин «стресс» для описания совокупности всех неспецифических изменений (внутри организма), функциональных или органических. Стресс-реакцию организма человека как ответ на социальное воздействие рассматривают отечественные ученые Ю. А. Александровский, Л.А. Китаев-Смык, Б.С. Положий,Л.В. Смолова.

В настоящее время термин «стресс» используется для обозначения целого ряда явлений:

- сильное, неблагоприятное, отрицательно влияющее на организм воздействие;
- сильная неблагоприятная для организма физиологическая или психологическая реакция на действие стрессора;
- сильные, как благоприятные, так и неблагоприятные для организма реакции разного рода;
- неспецифические черты (элементы) физиологических и психологических реакций организма при сильных, экстремальных на него воздействиях, вызывающих интенсивные проявления адаптационной активности;
- неспецифические черты (элементы) физиологических и психологических реакций организма, возникающие при любых реакциях организма.[5]

Стресс – это неспецифическая универсальная приспособительная адапта-

ционная реакция целостного организма в ответ на сильное раздражение как внешней, так и внутренней среды.[4] Стрессовую реакцию, возникающую у современного человека при психоэмоциональном воздействии, нередко можно квалифицировать как неадекватное возбуждение примитивных защитных механизмов, когда организм активизируется для физической деятельности (нападения или бегства). В условиях социальной регламентации поведения нет места ни тому, ни другому.

Раздражитель может стать стрессором в результате его когнитивной интерпретации, т.е. значения, которое человек приписывает данному раздражителю. Некоторые раздражители способны вызывать стрессовую реакцию в результате достаточно долгого их воздействия на человека.Стресс нередко возникает в результате собственной позиции индивида. Человек реагирует на то, что его окружает, в соответствии со своей интерпретацией внешних стимулов, которая зависит от личностных особенностей, социального статуса, ролевого поведения, профессиональной деятельности.

Сущность стресса как общего адаптационного синдрома ясно излагает сам Селье: «Ни один организм, — подчеркивает он, — не может постоянно находиться в состоянии тревоги. Если агент настолько силен, что значительное воздействие его становится несовместимым с жизнью, животное погибает еще на стадии тревоги, в течение первых часов или дней. Если оно выживает, за первоначальной реакцией обязательно следует стадия резистентности. Эта вторая стадия отвечает за сбалансированное расходование адаптационных резервов. При этом поддерживается практически не отличающееся от нормы существование организма в условиях повышенного требования к его адаптационным возможностям. Но поскольку адаптационная энергия не беспредельна, то, если стрессор продолжает действовать, наступает третья стадия — истощение».[5]

В жизни современного человека стрессовые реакции на психосоциальные стимулы являются не столько следствием самих раздражителей, сколько результатом их когнитивной интерпретации, что прежде всего проявляет себя в профессиональной деятельности.

Длительные отрицательные воздействия на человеческий организм вызывают развитие синдрома эмоционального выгорания. Это результат стрессов от деловых коммуникаций в профессиональной деятельности. Термин «burnout» («эмоциональное выгорание») был предложен американским психиатром Фрейденбергом в 1974 г. Иногда его переводят на русский язык как: «эмоциональное сгорание» или «профессиональное выгорание». Синдром эмоционального выгорания проявляется в: а) чувстве безразличия, эмоционального истощения, изнеможения (человек не может отдаваться работе так, как это было прежде); б) дегуманизации (развитие негативного отношения к своим коллегам и клиентам); в) негативном самовосприятии в профессиональном плане — недостаток чувства профессионального мастерства.[2] Эмоциональное выгорание как результат

истощения адаптационных ресурсов и хронического пребывания в дистрессовой ситуации проявляется и в физическом ухудшении самочувствия, и в изменении психического состояния.

Литература

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. Учебник для ВУЗов. – М.: ЮНИТИ, 2009.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении/В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999.
3. Водопьянова Н.Е. Психическое выгорание/ Н.Е.Водопьянова //Стоматолог. – М.: Медицина, 2002.– № 7.
4. Горобец Т.Н., Жданов О.И., Секач М.Ф., Храпик В.А. Медицинская акмеология. Уч. пособие.-М.:РАГС.-2005.
5. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983.
6. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения/ Под редакцией В.А. Ядова. – Спб., «Наука», 2006.
7. Селье Г. Стресс без дистресса . – М.,1979.
8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2002.

Солонович Е.Г.

Основные подходы к исследованию волевого я личности

Солонович Евгений Григорьевич - соискатель ученой степени кандидата психологических наук. Сергиево-Посадский гуманитарный институт, г.Сергиев Посад. sunhead@yandex.ru.

Представители различных направлений в западной психологической наукесреди основных факторов образования волевого акта рассматривали: чувства и представления (В. Вундт), идеи, решимость, торможение и усиление мотивов (У. Джеймс), долженствование (В. Дильтей), представление и переживание возможности достижения цели (Н. Ах), квазипотребности (К. Левин) и т.д. Формулировки взглядов на функциональное назначение воли также различались и описывали следующие волевые проявления: обеспечение активности Я (В. Вундт), реализация идей (У. Джеймс), достижение цели и преодоление трудностей (Н. Ах), следование правилам и саморегуляция (Э.Эриксон и др.), контроль действий и выбор мотива (К.Левин), создание высших ценностей (Ж. Пиаже), контроль влечений (Х. Хартманн), интеграцию энергии Я и построение разумного поведения (Р. Ассаджиолли) и т.д.

Изучение детерминации активности в западной психологии главным образом разворачивалось в направлении исследования стремлений, потребностей и мотивации (Р. Аткинсон, К. Левин. А. Маслоу, Г. Мюррей, Д. Макклелланд, Ж. Нюттен, К. Роджерс, Х. Хекгаузен, и др.), а проблема воли была сведена к изучению настойчивости (МакДауголл, Э. Толмен, К. Левин, Дж. Аткинсон, Н. Физер, Д. Биндра, Р. Крутчер, Д. Райанс, А. Кремер, Г. Торнтон, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк и др.). Настойчивость рассматривалась одними как свойство характера, другими как характеристика действия зависящая от ожидания успеха, третьими как производная мотивации.

Возврат к исследованию феномена воли наметившийся в зарубежной психологии (Р. Багоцци, П. Голлвицер, Г. Килхофнер, Ю. Куль, Х. Хекхаузен и др) был обусловлен необходимостью выхода из методологического тупика, в котором оказались сторонники исследования детерминации поведения с позиций когнитивных и мотивационных теорий, оказавшись неспособными с позиций своих взглядов объяснить сложные формы поведения, подчиненного цели в реальных жизненных условиях. Ю. Куль выделяет следующий ряд волевых функций: поддержание активности исполнительных мотивов, энергетическое обеспечение и контроль осуществления деятельности [15]. Соглас-

но Р. Багоцци, воля обеспечивает формирование и поддержание благоприятных условий для достижения цели на основании самоконтроля[16]. В концепции Г. Килхофнера воля рассматривается как конструкт самосознания контролирующий выборы и процесс выполнения деятельности человека [17].

Понимание воли как интегральной функции формирования поведения человека на основании всего личностного содержания было характерно для таких представителей отечественной психологии, как: В.М. Бехтерев, А.Ф Лазурский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.М. Сеченов и др. И.М. Сеченов в роли исполнительного элемента волевого акта рассматривал задержку импульса моторного акта посредством мышления и моральной мотивации личности, которые, наряду с желаниями и страстями, являются основанием для принятия решений к деятельности [13]. А.Ф. Лазурский связывал волевой акт со способностью человека к осознанию желаний и влечений, дающей возможность разумно оценивать разнонаправленные мотивы, при осуществлении выбора. Важными факторами волевой активности по А.Ф. Лазурскому выступают личностные способности, наклонности и качества характера, решительность и скорость принятия решений, наличие главного жизненного мотива и др. [7]. С.Л. Рубинштейн рассматривал волю как функцию реализации всей программы жизнедеятельности человека, базирующейся на социально - обусловленных мотивах, наклонностях, морально-нравственных категориях личности [10]. А.Н. Леонтьев подчеркивал личностную важность содержания идеальных мотивов, детерминирующих волевое поведение человека[5].

Развитие взглядов на проблему воли в отечественной психологии носило характер традиции исследований саморегуляции и самоконтроля, преодоления трудностей и волевых качеств. Л.И. Божович указывала на доминирующую позицию воли над всеми высшими психическими функциями, которые находятся под волевым управлением [1]. В.Н. Мясищев и Н.Д. Узнадзе подчеркивали обязательную реалистичность решений и целей лежащих в основе волевого акта [8],[14]. А.Ц. Пуни рассматривал волевой акт как интеграционное взаимодействие познавательного, исполнительного и эмоционального компонентов [9]. По И.В. Селиванову воля, являясь характеристикой сознания по формам регуляции деятельности, мобилизует психо-физические ресурсы личности для преодоления трудностей [11]. Согласно Л. М. Веккеру, волевая регуляция осуществляется на основе критериев интеллектуальной, эмоционально-нравственной и общесоциальной оценки совершаемого поступка [3]. В.А. Иванников рассматривает функцию воли с позиции когнитивно-смыслового механизма регуляции отношения к цели деятельности, необходимого для формирования мотива и побуждения к действию [2]. В.К. Калин полагает, что специфика воли заключается в направлении регуляторной активности исключительно на процессы и состояния самого субъекта [4].

В последние годы понятие воля широко упоминается авторами в связи с исследованиями саморегуляции, не как её основная функция, а скорее как

одна из функций наряду с эмоциональной, когнитивной, личностной, непроизвольной и др. видами регуляции (Л.Г. Дикая, О.А. Конопкин, В.И. Морсанова, Е.А. Сергиенко, и др.). В подходе Е.А. Сергиенко саморегуляция рассматривается как результат интегративного взаимодействия когнитивного, эмоционального, волевого компонентов и ресурсов индивидуальности [12]. Среди факторов исполнительного механизма саморегуляции в зарубежных теориях рассматриваются: темперамент (Я. Стреляу), избирательный волевой контроль за действием (Ю. Куль), когнитивный контроль (Т. Гошке), внимание, рабочая память, когнитивная гибкость (А. Даймонд), ресурсы личности (Р. Бауместейстер, Б. Шмейчель, К. Вогс, Д. Гилбарт и др.)

Таким образом, в широком спектре теоретических концепций регуляции поведения на данный момент сформировалась тенденция рассматривать волю как один из ряда возможных инструментов саморегуляции, либо полностью исключать её из процессов управления поведением, вследствие редукции её функции к простейшим механизмам (В. А. Иванников). На наш взгляд, рассматривая волевую активность, необходимо обратится к пониманию безусловного факта того, что любая до конца осознаваемая деятельность человека, осуществляется им на личностном психологическом уровне, включающем весь потенциал сознательного когнитивно-ценностно-мотивационного комплекса личности, который является основанием для совершения волевого акта. При этом, по выражению А.Н. Леонтьева, «безвольное импульсивное действие есть действие безличное...» [6, с.154]. Таким образом, рассматриваемые авторами механизмы саморегуляции действующие как-бы параллельно воле, в случае сознательного целенаправленного поведения являются, по-нашему мнению, элементами генерального процесса волевого управления, т.к. они не могут действовать сами по себе, без центрального сознательного контроля, обусловленного личностно-значимой причинностью.

Нам представляется, что решение проблемы противоречий в подходах к изучению волевой проблематики, может развиваться в направлении объединения под приматом единой понятийной концепции волевого Я личности описания всего множества проявлений волевого поведения, протекающего в сознательном плане на личностном уровне, основанном на интегративном взаимодействии когнитивного, эмоционального, мотивационного, поведенческого и ресурсного комплексов личности. Функция волевого Я личности может быть определена как: обеспечение реализации реакции личности на интеллектуальную и эмоциональную форму отражения внешней и внутренней реальности личности. В концептуальном плане волевое Я личности может быть определено, как динамическое системное интегральное полифункциональное личностное образование объединяющее под своим приматом все сознательные психологические функции и структуры личности, а также психофизические ресурсы индивида для реализации функции субъектности личности, выраженной во внутренней и внешней деятельности личности.

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
2. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. 3-е изд. Спб.: Питер, 2006. - 208 с.
3. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 368 с.
4. Калин В. К. На путях построения теории воли // Психологический журнал.1989а. № 2.
5. Леонтьев А. Н. Воля /Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14, Психология. 1993. № 2, 3-14 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. - 352 с. Стр.154
7. Леонтьев Д.А. Теория личности А.Ф. Лазурского: от наклонностей к отношениям // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 4. С. 7-20.
8. Мясищев В. Н. и др. «Основы общей и медицинской психологии» Изд-во «Медицина», Л., 1968 г.
9. Пуни А.Ц. Проблема личности в психологии спорта. М., 1980.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999, 720с.
11. Селиванов В. И. Психология волевой активности. Рязань, 1974.
12. Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 352 с.
13. Сеченов И. М. Элементы мысли. — СПб.: Питер, 2001. — 416 с.
14. Узнадзе Д. Н. Психология установки. — СПб.: Питер, 2001. - 416 с.
15. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность— 2-е изд. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 860 с.
16. Bagozzi R.P., BaumgartnerH., Pieters R. Goal-directed emotions // Cognit. and Emotion. 1998. V. 12 (1). P. 1—26.
17. Kielhofner G. Model of human motivation. 3d ed. Baltimore, PH: Lippincott Williams & Wilkins, 2002.

Сытько Т.И.

Типы родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации

Сытько Тамара Ивановна - доцент кафедры Общей, возрастной и дифференциальной психологии. Восточно-Европейский Институт Психоанализа, г. Санкт-Петербург. rypson@mail.ru.

Тип – это идеальный образец, с которым в дальнейшем сравниваются реальные объекты. Типизация предполагает группирование объектов по существенным для них системам признаков. У «типов» нет метрики, все описания качественные [1]. Основанием предлагаемой ниже типологии является характер изменений (преобразование – стагнация) в основных сферах реализации независимости родителя и ребенка: функциональной, когнитивной и эмоциональной. Их сочетание позволило теоретически выделить восемь типов родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации.

Тип 1: отношения «преданные». Преданность определяется как верность, приверженность, лояльность. Несмотря на функциональную независимость, родители когнитивно и эмоционально привязаны к детям. Информированность о жизни детей и готовность помогать им по собственному усмотрению, а не по их просьбе являются императивами. В основе родительской «преданности» лежит механизм, который Дж. Келли назвал «кристаллизация центральной ядерной роли» [2]. Когда человек себя идентифицирует с центральной ядерной ролью, она с трудом поддается изменению. В таких отношениях родитель реализует неосознанное превосходство, недооценивая ребенка и жертвуя своими интересами, проявляет эпизодическую опеку и ожидает от него признания и благодарности. Родитель чувствует ответственность за благополучие семьи и обязанность помогать детям, предоставляя ресурс совладания с трудностями. Негативной стороной таких отношений для обоих партнеров является отказ от личных интересов, а для ребенка дополнительно риск инфантилизации.

Тип 2: отношения «разорванные». Материально и территориально независимые субъекты отношений не вмешиваются в жизнь друг друга, и не стремятся быть информированными друг о друге, однако их эмоциональная зависимость сохраняется и проявляется в форме «душевной пустоты». Факт расставания с ребенком родителем не принят. С уходом ребенка пассивный партнер переживает одиночество, грусть, злость, фрустрацию или отчаяние. Активный партнер, разрывая отношения, также не готов к отделению и пытается найти замену,

создавая «замещающую семью». Родительство, как основная сфера личностной самореализации, не востребовано. Надвигающееся расставание с родительской ролью вызывает ощущение угрозы целостности эго и сопровождается сильной сепарационной тревогой. Автономия ребенка провоцирует болезненные переживания, активизирующие родительские стереотипы поведения: контроль, нравоучения, навязчивую заботу. Когда они ребенком не принимаются, обостряется родительская обида, идеализируется прошлое время и осуществляется поиск виновного в разрушении отношений. Совместное пребывание затруднительно, создается ситуация «разрыва» отношений, в результате которой у детей (особенно у мальчиков) формируется сильное чувство вины. Эмоциональная реакция на сепарацию может принимать любую форму аффективного ряда, встречаются как слабые реакции – беспокойство и печаль, так и труднопереносимые – депрессия, мания, суицидальные фантазии, функционально-соматические и психосоматические расстройства.

Тип 3: отношения «авторитетные». Обладая функциональной и эмоциональной независимостью, родитель сохраняет за собой претензию на право передавать опыт, принимать ответственные решения в существенных обстоятельствах жизни, давать советы, руководить, это удерживает аттитюдную зависимость ребенка. Выступая в роли «референтного лица» и желая обладать властью «авторитета», родители транслируют детям свои взгляды на жизнь. В случае востребованности своих поучений они испытывают удовлетворение, в случае возражений – досадуют, обвиняют детей в упрямстве и самоуверенности, применяют различные санкции. Послушность ребенка включает стереотип подавления слабого и усиливает родительское доминирование. Непослушность провоцирует конфликт и последующее отдаление.

Тип 4: отношения «эксплуатирующие». Эти отношения характеризуются функциональной зависимостью партнеров. Родитель использует ребенка, считая справедливым эксплуатацию его заботы, он ориентирован на материальную помощь, проявляет эгоцентризм, ссылаясь на неразрывность родственных связей. Отношения асимметричны, они могут быть наполнены ссорами и спорами, в ряде случаев сохраняется внешняя видимость благополучия, но, по сути, родитель занимает позицию иждивенца, с выраженной эгоцентрической ориентацией, стремится получать как можно больше внимания. Если это не удается, он использует различные формы «психологического шантажа», подчиняющего ребенка своим интересам.

Тип 5: отношения «дистанцированные». При описании дистанцирования в психологической литературеиспользуются близкие термины: «страх близости» (Шеффлер Т.) «эмоциональное обособление» (Хорни К.), «эмоциональная дистанция» (Боуэн М.), «синдром эмоционального холода» (Кочарян А.С.), «эмоциональная отстраненность» (Чернухина Е.Е.) [цит. по 3]. Родитель внешне, соглашаясь с сепарационными процессами, на самом деле дезориентирован, так как не знает, как по-новому строить отношения с собственными детьми по

причине расплывчатых социальных ориентиров или отсутствия таковых в собственной семейной истории. Эмоциональная изоляция базируется на чувстве внутренней слабости и нарастающей тревожности .Тревожность возникает по причине внутреннего конфликта между желанием открытости в отношениях и невозможности раскрыться вследствие идущего из глубины недоверия и враждебных чувств. Отслеживается желание переложить ответственность за отношения на детей, получать от них и давать им заботу и защиту, но «вследствие базальной враждебности возникает слишком глубокое недоверие, чтобы осуществить это желание».Эмоциональная дистантность – попытка подавления потребности в принадлежности посредством отказа от серьезного отношения к чему бы то ни было, включая собственное «я» .Как об этом писала К. Хорни, в таких случаях «люди не видят по-настоящему друг друга и (или) люди не говорят прямо обращаясь друг к другу».

Когда нарушено конструктивное взаимодействие с партнером, эмоциональная дистанция выступает как защита от нарастающей тревоги и спасает от открытого конфликта. Увеличение дистанции в общении реализуется через конкретные действия (уход от контакта, агрессивные защитные действия) или с помощью внутренних процессов (внутренней раздражительности, потери чувства реальности, эмоционального обесценивания «опасной» ситуации, напряженного внимания). Отношения становятся поверхностными (удерживаются старые стереотипы взаимодействия), партнеры психологически дистанцируются, возможна амбивалентность чувств. При невысоких уровнях тревоги человек замолкает и отказывается говорить. При более высоких уровнях тревоги – использует физическое отделение (выход из комнаты или уход из дома).

Тип 6: отношения «зависимые». Зависимые отношения (симбиотические) – очень близкие с выраженной эмоциональной, когнитивной и функциональной зависимостью людей друг от друга. Лица, включенные в слитные отношения, не мыслят раздельного существования, личностные границы размыты. Состояние слияния является нормой отношений между матерью и младенцем на стадии симбиоза. Стирание личностных границ поддерживается «семейным мифом» – «мы единая семья». Требования и ожидания друг к другу завышены (иррациональны). Попытки отделиться пресекаются по причине увеличения эмоционального напряжения в семье, сопротивление этому процессу часто принимает форму шантажа. Минус подобных взаимоотношений в том, что человек не выделяет собственные потребности и желания, ему трудно существовать самостоятельно, ради преодоления страха перемен, он склонен отрекаться от своих истинных стремлений, мечтаний или требовать подобного отречения от партнера. В случае зависимых отношений глубокий личный контакт отсутствует, различие взглядов и вкусов не признается.

Тип 7: отношения «манипулятивные». Такие отношения базируются на использовании скрытой и обманной тактики. По определению Е. Л. Доценко, «манипуляция» – это вид психологического воздействия, искусное исполнение

которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями». Родитель стремится удержать эмоциональную и функциональную зависимость ребенка, используя различные способы контроля над поведением. Истинные намерения скрываются, а знание слабых сторон личности ребенка позволяет гибко и настойчиво реализовывать скрытое лидерство.

Тип 8: отношения «уважительные». Характеризуются безусловным принятием, взаимоуважением, ответственностью, открытым обсуждением возникающих разногласий, желанием и способностью к конструктивному разрешению конфликтов. Выработка собственной позиции в отношении новой «реализации себя как родителя взрослого ребенка» способствует преодолению кризиса родительского отношения. Партнер воспринимается как надежный, способный самостоятельно преодолевать жизненные трудности. Создается такой контекст в отношениях, когда каждый свободен: приходить и уходить, выбирать продолжение отношений или их прекращение. Расставание в пространстве и во времени не означает прерывания эмоциональных связей или потерю любви.

Литература:

1. Агапов В.С., Артемова Я.В. Типология корпоративной идентичности личности: Монография. – М.: РУДН, 2011. – 120 с.
2. Келли, Дж. А. Теория личности. Психология личностных конструктов / Дж.А. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 237 с.
3. Червинская, К. Р. Методика интерперсональных отношений: опыт эксплицирования значений эксперта-психолога, интерпретационные схемы: методич. Пособие / К.Р. Червинская.– СПб. : Речь, 2008. – С. 160.

Танцюра С.Ю

Этапы работы по формированию речи детей с ранним детским аутизмом.

Танцюра Снежана Юрьевна – учитель-логопед.Доцент кафедры специального дефектологического образования РосНОУ, г. Москва. Snegana_tsu@mail.ru.

В отечественной и зарубежной психологии и педагогике аутизм рассматривается, как «экстремальное одиночество». Современная методикаизучения аутизма не ограничивается каким-либо одним направлением, скажем, медицинским. Огромное значение имеет комплексный подход – это исследования психологов, дефектологов и других специалистов. ABA - Applied Behavior Analysis, холдинг – терапия – наиболее известные зарубежные методики работы в лечении РДА. Все большее значение придается работе с семьей, воспитывающей ребенка с ранним детским аутизмом(РАС), а так же развитию различных терапевтических и обучающихметодик. Имеется ряд исследований, являющихся значимыми для теории и практики воспитания и обучения детей с РДА (О.С. Никольская, Г.В. Гуровец, Е.М. Мастюкова, M.Welch и др.).В практической работе с детьми с РДА на западе используютхолдинг- терапию, разработанную M.Welch (1983, 1988).

В жизни и врачебной практике ранний детский аутизм обычно обнаруживается в связи с тем, что у таких детей не развивается речь. Именно с жалобой «наш ребенок все еще не говорит» родители начинают обращаться к врачам, к специалистам. Речь,не направлена к собеседнику, ребенок не ведёт диалог, в периоде речи отсутствует экспрессия, жестикуляция, мелодика речи нарушена. Голос то тихий, то громкий. Произношение звуков самое разнос – от правильного до неправильного. Наблюдаются отклонения тональности, скорости, ритма, нет интонационного переноса, постоянны эхолалии, бессвязность, неспособность поддержать разговор. На сегодняшний деньиспользуются эффективные программы для детей с аутизмом различной степени выраженности: «Поддержкааутичных и отстающихв развитии детей» (TEACCH(Э.Шоплер, М.Ланзинд, Л.Ватерс); Программа «Обучение детей с синдромом детского аутизма пониманию другого человека» Teaching children withAutism to Mind Read (P.Howlin, S.Baron-Cohen, J.Hadwin); Программа «Обучениеречевым навыкам» (Teachmelanguage (S.Freeman, L.Dake); Методоблегченнойкоммуникации(FC. M.Crossley); Ориентациявсоциальноммире(Дженет МакАфи “Navigating the social world”); Программа «Обучение спонтанной коммуникации аутистов и

детей с другими нарушениями развития» (L.R. Watson “ Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children”). Втаблице 1. приведены отличия речи детейв норме и детей с ранним детским аутизмом.

Таблица 1.

Речь ребенка в норме	**Речь ребенка с РДА**
Лепет и гуление	Аутостимуляции
Повторение слов	Эхолалии
Фразовая речь	Речевые штампы

Изучение психического статуса детей с РДА вызывает также затруднения для специалистов, разработанная методика: PEP - Профиль психологического развития (PEP)- (авторы:Эрик Шоплер, Роберт Рейчл) представляет собой комплекс тестовых заданий, но используя данные тесты, необходима подготовка психологов.Диагностическая карта аутичного ребёнка, разработанная К.С. Лебединской, О.С.Никольской является полной и содержательной.

Мы предлагаем использовать Домашнее оценочное интервью, которое разработано специалистамиЦентра МППСД и П г. Москвы содержит следующие вопросы для родителей, имеющих детей с РДА.

Ребенок:_____дата_____родители:_____

1.Цели и функции коммуникации:

Домашняя информация

Общее: Как общается дома, по каким поводам он к вам обращается?

Просьба: Просит ли о чем – либо, что он хочет?

Просит ли о помощи? Если «да», то приведитепримеры, как он это делает.

Привлечение внимания: Обращает ли ваше внимание на то, что он хочет с вами пообщаться? Примеры.

Отказ: Как обычно падает знак, что ей/ему что- то не нравится или не хочет что- либо делать? Примеры.

Социальные ритуалы: Приветствует ли людей, прощается ли с ними? Примеры.

2.Содержание коммуникаций.

Домашняя информация.

С кем больше всего общается? В каких ситуацияхлюбит общаться?

Общается ли с другими людьми?

Общается ли со сверстниками?

3.Формы коммуникаций.

Домашняя информация.

Общее: Расскажите о различных формах общения с вами.

Моторика/Предметы: Тянет ли вас, кладет ли вашу руку на

предмет или приносит вам предмет?

Жесты: Качает ли головой, указываетрукой или использует другие жесты для общения?

Есть ли другие способы, которыми общаетсяс вами?

Итоговый бланк Оценки Общения.

Ребенок_____Дата заполнения_____

Таблица 2.

Функции	**Центр**	**Дом**	**Примечание**
Привлечение внимания			
Просьба			
Социальные ритуалы (приветствие)			
Формы			
Жесты			
Вокализации			
Звукоподражания			
Другое			

Прочный навык **Формирующийся навык** **Отсутствует** **Неадекватный навык**

Информация в картепозволяет:

- выявить пониманиеродителями проблем ребенка;
- узнать, какие требования, меры поощрения и наказания используютсяродителями дома, чтобы обеспечить единство требований к ребенку;
- понять, достаточно ли занимаются с ребенком дома,удовлетворяют ли родителей результатызанятий в учреждений, чтобы знать, в какой мере можно опираться в дальнейшем на помощь родителей; готовы ли они к сотрудничествус педагогами в воспитательно-образовательном процессе;
- комплектовать группы для занятий с учетом речевых и психологических особенностейкаждого ребенка, обеспечивая тем самымпродуктивность коррекционно-педагогической работы с детьми.

1 этап логопедической работы: вхождение в контакт с ребёнком. (это можно делать с помощью наблюдения за ребёнком, постепенно предлагать ребенку разный материал «фасоль», «музыкальные игрушки», «магнитная азбука» и др., как правило, данный дидактический материал привлекает внимание ребенка с РДА).

2 этап работы: работа за столом. Научить ребенкаслышать слово –это можно с помощью фотографий. Дети с ранним детским аутизмом хорошо воспринимают фотографии, тогда как, картинки из книг многие отказываются смотреть. Видеть слово и артикулировать(опора на зеркало).

3 этап работы: Работа над пониманием слова с использованием табличек (карточек). Можно использовать такой материал, который виден на фотографии 1.

Игрушки, таблички; картинки.

На этом этапе важно научить ребенка смотреть на жесты, мимику, слушать интонацию (использовать разные пособия), делатьнебольшие надписи к серии картин, можно рукой ребенка (прием совместных действий).

Логопеды должны использовать пошаговые инструкции во время работы: «Посмотри.Сейчас мы читаем. Сейчас мы рисуем». Речь ребенка с РДА необходимо развивать во взаимосвязи срасширением представлений об окружающем мире. Далее приводим примерный план коррекционной работы (логопедической).

Индивидуальный план коррекционной работы на второе полугодие _____ учебного года с _____ (ФИО)

Таблица 3.

№	Коррекционная Задача	Методы, Приемы, Методики
1.	Формирование учебного стереотипа и произвольности деятельности	Работа по расписанию наглядного плана (фотографии), работа за столом.
2.	Растормаживание речевой функции	В игровой форме, провокации эхолалии.
3.	Развитие импрессивной стороны речи	Работа над пониманием инструкций, обогащение пассивного словаря, проговаривание совершаемых действий, игровые методики.

4.	Развитие коммуникативных навыков	Закрепление указательного жеста, побуждение к речевой просьбе. Введение невербальной коммуникации.
5.	Обучение глобальному чтению	Обучение соотнесению таблички и картинки с подписью, затем таблички и картинки без подписи; постепенный переход к аналитическому чтению.
6.	Развитие сенсорики	Развитие слухового, зрительного и тактильного восприятия; сенсорные эталоны (цвет, форма)
7.	Развитие психомоторики и зрительно-моторной координации	Методы двигательной коррекции, манипуляция мелкими предметами, психогимнастика, графическая деятельность, лепка.

Мы строим систему помощи детям с аутизмом на основании следующих принципов:

- комплексный подход с использованием разных видов терапий;
- интегративная направленность коррекционного процесса
- систематическая активная работа с семьей.

Таким образом,многолетние исследования данной проблемы приводят нас к разработкеспециальных методик обучения. . Есть надежда, что в будущемкаждая семья, воспитывающая ребенка с РАС, будет иметь возможность воспользоваться квалифицированной помощью, что особенно важно в дальнейшем развитии ребенка с ранним детским аутизмом.

Литература

1. Лебединская К.С., Никольская О.С. Вопросы дифференциальной диагностики раннего детского аутизма./ Диагностика и коррекция аномалий психического развития у детей. - М., 2009.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности. - Киев, 2009.
3. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. - М., 2009.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. -М., 2011.
5. Понятийно-терминологический словарь логопеда/Под ред. В.И. Селиверстова.-М., 2009.

Терновая С. В.

Воздействие художественной литературы на умственное и эстетического развития ребенка

Терновая Светлана Викторовна - студентка факультета психологии и педагогики. Российский новый университет, г.Москва. slanca@mail.ru.

Велика роль художественной литературы в развитии речи дошкольника. «Художественная литература - одно из важнейших средств всестороннего развития личности дошкольника. Она будит мысль ребенка, помогает ему ориентироваться в окружающей действительности. Дошкольник начинает видеть в знакомых предметах и явлениях новые , ранее не замечаемые им качества, воспринимает предметы и явления в их внутренней связи.» [7, с.138]

Так же на важность приобщения детей к красоте родного слова, развития культуры речи указывали педагоги, психологи, лингвисты К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, А.М. Шахнарович, Л.И. Айдарова и др.

«Первоначально воспитатель должен начать с изучения роли художественной литературы во всестороннем воспитании детей. Особенно следует подчеркнуть ее значение для формирования нравственных чувств и оценок, норм нравственного поведения, воспитания эстетического восприятия и эстетических чувств, поэтичности» [8, с.144-159].

По мнению Н.С.Карпинской, «художественная книга представляет прекрасные образцы художественного языка» [4, с. 211].

Дети обладают повышенной речевой одаренностью, постепенно убывающей к семи-восьми годам. Проявляется она в памяти на слова и грамматические конструкции, в чуткости к звучанию и значению слов. Язык детской книги должен быть особенно богат, ведь если ребенок усвоит язык бедный, маловыразительный, то преодолеть этот недостаток ему в дальнейшей жизни будет весьма сложно. Вместе с тем язык должен быть доступен [1,3]. Эти качества речевого стиля достигаются тщательным отбором каждого слова, строго выверенной грамматической структурой каждого предложения. В идеале даже прозаические произведения должны легко запоминаться наизусть, становиться частью речевого опыта малыша (как, например, «Курочка Ряба»).

В творчестве современных молодых писателей можно проследить тенденцию к раскрепощению языковых средств, недавно еще скованных жесткими норма-

тивными требованиями, предъявлявшимися к детской книге. Этот процесс закономерен, поскольку язык детской книги должен оставаться живым при всей своей литературности.

Е.А.Флерина отмечает, что «литературное произведение дает ребенку готовые формы, словесные характеристики образов, определения, которыми он в последствии оперирует » [9, с. 42].

Трудности развития словесного творчества, психологи объясняют многими причинами: недостаточной сформированностью психических процессов - мышления, восприятия, воображения, малым жизненным опытом, неразвитой языковой способностью, отсутствием опоры на внешние объекты, существующие в других видах деятельности (изобразительной, музыкальной и т.д.). Поэтому большинство исследователей подчеркивает необходимость специального обучения для развития творческих способностей в области слова.

Известно, что процесс развития речи у детей протекает под руководством взрослого. Т.Н.Доронова, М.М.Алексеева считают целесообразными рассказы о книгах, которые предстоит прочитать детям.

Рассказы воспитателя детям - это специально организованное воздействие, которое направленно на развитие речи ребенка.

Восприятие литературного произведения будет полноценным только при условии, если ребенок к нему подготовлен. А для этого необходимо обратить внимание детей не только на содержание, но и на выразительные средства языка сказки, рассказа, стихотворения и других произведений художественной литературы. Постепенно у детей вырабатывается избирательное отношение к литературным произведениям, формируется художественный вкус.

Художественная литература открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Она развивает мышление и воображение ребенка, обогащает его эмоции, дает прекрасные образцы русского литературного языка. Огромно ее воспитательное, познавательное и эстетическое значение, так как, расширяя знания ребенка об окружающем мире, она воздействует на личность малыша, развивает умение тонко чувствовать форму и ритм родного языка. Художественная литература сопровождает человека с первых лет его жизни. Литературное произведение выступает перед ребенком в единстве содержания и художественной формы.

В старшем дошкольном возрасте дошкольники способны понимать идею, содержание и выразительные средства языка, осознавать переносное значение слов и словосочетаний.

Все последующее знакомство с огромным литературным наследием будет опираться на фундамент, который мы закладываем в дошкольном детстве.

Основная задача воспитателя — привить детям любовь к художественному слову, уважение к книге.

Ребенок проходит длительный путь от наивного участия в изображаемых событиях до более сложных форм эстетического восприятия. Исследователи

обратили внимание на характерные особенности понимания дошкольниками содержания и художественной формы литературных произведений. Это прежде всего конкретность мышления, небольшой жизненный опыт, непосредственное отношение к действительности.

В ряде научных работ и подчеркивается, что только на определенной ступени развития и лишь в результате целенаправленного воспитания возможно формирование эстетического восприятия, и на этой основе — развитие детского словесного творчества.

Под словесным творчеством подразумевается деятельность детей, возникшая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных рассказов, сказок и стихов. Взаимосвязь между восприятием художественной литературы и словесным творчеством существует на основе развития поэтического слуха. В это понятие включается способность чувствовать выразительные средства художественной речи и в какой-то мере осознавать их. Сюда же относится и способность к различению жанров, понимание их особенностей, умение осознавать связь компонентов художественной формы с содержанием литературного произведения. Развитие поэтического слуха является важным фактором формирования словесного творчества. Однако само по себе развитие поэтического слуха не приводит к творчеству, которое может быть развито только на основе специальной работы, направленной на создание условий для творческих проявлений детей. Творческие задания на придумывание детьми сравнений, эпитетов, загадок помогают ребенку почувствовать и понять, как эти средства делают языковой материал поэтическим [2].

Ознакомление с художественной литературой включает целостный анализ произведения, а также выполнение творческих заданий, что оказывает благоприятное влияние на развитие поэтического слуха, чувства языка и словесного творчества детей.

Педагогу важно побуждать детей к речевой деятельности, стимулировать речевую активность не только в процессе ежедневного общения, но и в процессе специально организованного обучения [5,6].

Необходимо поощрять творческие проявления детей в области слова и предлагать старшим дошкольникам задания на придумывание сказок и рассказов. Систематическая работа, направленная на развитие поэтического слуха, приведет к тому, что дети будут стремиться к самостоятельному сочинению произведений в самых разных жанрах и на разные темы.

При целенаправленной работе можно развить поэтический слух каждого ребенка. У детей повышается внимание к слову, к его точности, уместности употребления в определенном контексте, вырабатывается критическое отношение к собственной речи.

Чтение литературных произведений раскрывает перед детьми все неисчерпаемое богатство русского языка, способствует тому, что они начинают пользо-

ваться этим богатством в обыденном речевом общении и в самостоятельном словесном творчестве.

В старшем дошкольном возрасте у детей воспитывается способность наслаждаться художественным словом, закладывается основа для формирования любви к родному языку, к его точности и выразительности, меткости, образности.

У детей с нормой речевого развития в старшем дошкольном возрасте связная речь достигает довольно высокого уровня. Это очень важно для дальнейшего успешного обучения в школе, для всестороннего развития личности ребенка [12].

«Цель ознакомления дошкольников с художественной литературой, по определению С.Я.Маршака, - формирование будущего большого «талантливого читателя», культурно образованного человека» [1, с. 355].

Литература

1. Алексеева М.М., В.И.Яшина. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М.Алексеева, В.И.Яшина М.: Академия, - 2000.
2. Головятенко Т.А. Подготовка педагога к реализации субъектно-деятельностных образовательных технологий : монография. – М. : РосНОУ, 2013.
3. Дорошенко, О.В. Дидактическая игра «Палитра» в словарной работе с детьми // Современный логопедический урок: опыт работы. Пособие / Сост. Е.А. Лапп, Н.Г. Фролова. – Волгоград: Учитель, 2010. – С. 92-96.
4. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей./Н.С.Карпинская. - М.: Просвещение, 1972.
5. Подымова Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект: Монография. – М.: МПГУ, 2012.
6. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. Гриф МО РФ / Москва, 2013. Сер. Серия Бакалавр. Углубленный курс.
7. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников. / Н.А. Стародубова .-М.:Академия-2006.С.109-184.
8. Сохин Ф.А. Развития речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохин М.:Просвещение,1984. С. 144-159.
9. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова.- М.:Академия-2006.С.109-184.
10. Федоренко Л.П., Фомичев Г.А.Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичев.- М.:Просвещение,1984.
11. Фельдман И.Л., Агапов В.С., Шайденкова Т.Н. Профессиональное самопознание педагога./ И.Л. Фельдман, В.С. Агапов, Т.Н. Шайденкова. Тула, 2010.
12. Хмелькова М.А. Психологическое сопровождение педагогического процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения. дис…канд. психол. наук / МПСУ. Москва, 2012.

Толоконникова Л.Ю.

Эмоциональная устойчивость в профессиональной деятельности менеджеров торговых организаций

Толоконникова Людмила Юрьевна - студентка магистратуры, кафедра практической психологии. Российский новый университет, г.Москва. ludok911@bk.ru.

Переориентация российской экономики на рыночные отношения обостряет сегодня интерес к исследованию психологических аспектов деятельности менеджеров торговых предприятий как социально-профессиональной группы людей.

Профессия менеджера относится к типу: «Человек – Человек», она ориентирована на общение и взаимодействие с людьми. Для этого требуются умения понимать людей, разбираться в человеческих взаимоотношениях [1]. В этих условиях наиболее важной личностно-профессиональной составляющей менеджера торговых предприятий является эмоциональная устойчивость.

Эмоциональная устойчивость - интегральное свойство психики, выражающееся в способности преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности.

В отечественной психологии возникновение термина «эмоциональная устойчивость» было вызвано изучением поведения человека, действующего в экстремальных условиях. В понятие «эмоциональная устойчивость» включаются различные эмоциональные феномены, на что указывают Л.М. Аболин, М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко и др. Характеристики эмоционального реагирования, постоянно и ярко проявляющиеся у человека, являются его эмоциональными свойствами. К ним относят эмоциональную возбудимость, как готовность эмоционально реагировать на значимые для человека раздражители; глубину переживаний, как способность испытывать при некоторых наиболее благоприятных обстоятельствах такие интенсивные чувства, которые доступны сравнительно немногим. К эмоциональным свойствам относят эмоциональную ригидность лабильность, экспрессивность, оптимизм пессимизм и эмоциональную устойчивость.

Влияние эмоциональной устойчивости специалистов на эффективность

деятельности в своих научных трудах рассматривали такие исследователи, как М.В. Грицаенко, П.Б. Зильберман, В.М. Писаренко, К.К. Платонов, Е.В. Романина, Е.М. Семенова, О.А. Черникова. Выполненные исследования показывают, что менеджер часто попадает в стрессовые ситуации. Им характерны ощущения нехватки времени, чувство нетерпеливости, деятельность «на износ» при максимальном напряжении духовных и физических сил, неумение отдыхать.

Успешность выполнения менеджером торговых организаций сложных функциональных обязанностей находится в прямой зависимости от его подготовленности к профессиональной деятельности. Опираясь на ряд психологических теорий представленных в отечественной науке (В.С. Агапов, А.А. Деркач, Г.С. Михайлов, О.Д. Привалова, М.Ф. Секач и др.), можно отметить, что уровень эмоциональной устойчивости напрямую связан с успешной профессиональной деятельностью.

Деятельность определяется как специфическая форма активности управленца, содержанием которой является целесообразное изменение и преобразование мира и себя. В деятельности проявляется сущность его личностно-профессиональных качеств. В актах своей творческой самодеятельности менеджер не только обнаруживается и проявляется; он в ней созидается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить то, что он есть. Направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. Успешность выполнения менеджером сложных функциональных обязанностей находится в прямой зависимости от его подготовленности к профессиональной деятельности [2]. В целом все личностно-профессиональные качества создают базу эмоциональной устойчивости менеджеров торговых организаций.

Проблема устойчивости играет сегодня фундаментальную роль в современной науке. Т.П. Куприянова проявления устойчивости видит, прежде всего, в способности системы возвращаться к прежнему, нарушенному возмущениями состоянию. Исследователь обобщает многозначность представлений об устойчивости, опираясь на шесть определений устойчивости: устойчивость или константность как отсутствие значительных изменений во времени; устойчивость к возмущениям как способность возвращаться после нарушения в исходное состояние; устойчивость как быстрота возврата в исходное состояние после нарушения; устойчивость колебаний; устойчивость траектории движения; устойчивость как пределы допустимых возмущений. А.Д. Арманд рассматривает устойчивость в более широком плане: устойчивость как вероятность сохранения данного объекта в течение некоторого времени; стабильность состояний во времени, инертность; стабильность адаптации к изменившимся условиям, переход к новому состоянию равновесию, эластичность.

Мы наблюдаем, что в работах ведущих отечественных психологов устойчивость личности связывается с умением человека ориентироваться на определенные цели, с характером временной перспективы, организацией своей деятельности [1],[3],[5]. В частности понятие эмоциональной устойчивости личности

они связывают с высшим этапом развития устойчивости, и понимают под этим системным свойством личности активность и успешность ее самоорганизации. В наиболее общем плане ее наиболее характерные признаки образуют особую организацию существования личности как системы, которая обеспечивает максимально эффективное ее функционирование [6].

Анализируя результаты психологического тестирования менеджеров торговых предприятий, можно сделать вывод о том, что наиболее значимыми для психической устойчивости являются эмоции. В управлении собой эмоции для менеджера торговых предприятий имеют доминирующее значение, так как относятся к процессам внутренней регуляции поведения. Являясь субъективной формой выражения потребности, эмоции предшествуют деятельности по их удовлетворению, побуждая и направляя ее. При эмоциях происходят изменения в деятельности органов дыхания, желез внутренней секреции, скелетной и гладкой мускулатуры и т.п. Таким образом, эмоции отражают состояние психической устойчивости.

Литература

1. Агапов В.С.Сущностная характеристика Я-концепции. Учебно-методическое пособие / М., 2001.
2. Агапов В.С.Профессиональное Я кадров управления: содержание и пути развития. М., 2005.
3. Деркач А.А., Секач М.Ф., Михайлов Г.С. Акмеологические основы саморегуляции психической устойчивости руководителя. – М.: МПА, 1999.
4. Иващенко А.В. Методика изучения Я-концепции личности / Иващенко А.В., Агапов В.С., Барышникова И.В. – М.: МГСА, 2000.
5. Привалова О.Д. Психическая устойчивость как фактор успешности профессиональной деятельности менеджеров малого бизнеса. – М.: МОСУ, 2002.
6. Секач М.Ф. Саморегуляция психической устойчивости руководителя. – М., 1998.

Фатеева К.Н.

Особенности Я-концепции подростков с задержкой психического развития

Фатеева Ксения Николаевна - студентка IV курса факультета психологии
Научный руководитель: канд. психол. наук Хаидов Сергей Курбанович.
ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого». k.seniafateeva@mail.ru.

В настоящее время в качестве центрального образования личности психологи исследуют ее «Я-концепцию». «Я-концепцию» личности в психологической науке рассматривается как система дифференцированных представлений человека о самом себе, определяющая его чувства, поступки, поведение.

Я-концепция - это существующая в сознании человека система представлений, образов, оценок, относящихся к нему самому. Она включает представления о том, как он выглядит в глазах других людей, а также то, каким бы он хотел быть и как он должен себя вести. [1]

Подростковый возраст является сензитивным периодом для развития самосознания и формирования Я-концепции. В подростковом возрасте происходит усложнение структуры образа Я, дифференциация содержания представления о себе, динамика самооценки, рост критичного отношения к себе.

Проблема Я-концепции применительно к детям с задержкой психического развития является актуальной. При нормальном психическом развитии ребенка и благоприятных воспитательных воздействиях образ Я формируется стихийно. При аномальном психическом развитии (интеллектуальных нарушениях, в частотности, при задержке психического развития) и зачастую неадекватных воспитательных и коррекционных воздействиях стихийное формирование полноценной Я-концепции затруднительно, а чаще всего, невозможно.

Задержки психического развития — пограничные с умственной отсталостью (олигофренией) состояния, т.е. промежуточные формы интеллектуальной недостаточности между дебильностью и нормой.

Задержки психического развития, связанные с незрелостью психики и мозговых структур, рассматриваются как отдельные группы состояний с патологией развития (именно так они трактовались в МКБ-8и МКБ-9) либо как синдром, входящий в структуру того или иного неврологического, психического или соматического заболевания (МКБ-10). [2]

Психический дефект при задержке психического развития разного генеза и

при разных условиях обучения и воспитания в совокупности приводят к появлению особенностей Я-концепции и ее составляющих (вторичных отклонений).

Подростки с задержкой психического развития считают себя физически привлекательными, популярными среди сверстников. Стремление влиться в коллектив сверстников, приводит к тому, что они занимают второстепенные позиции и руководствуются мнением лидера.

При восприятии других людей подростки с ЗПР проявляют более низкие умения в выделении отличительных свойств других людей. Процесс восприятия других людей у них менее детализирован и происходит на более обобщенном уровне.

Высокий уровень уверенности в себе подростков с ЗПР, чаще всего, носит компенсаторно-защитный характер. Это может свидетельствовать так же об инфантильном характере отношения к своим возможностям, недостаточной критичности.

У подростков с ЗПР самоуважение преобладает над самоуничижением. Дети могут согласиться с тем, что бывают, не правы, но склонны иногда заниматься затянутым «самобичеванием». Они не могут смириться с тем, что изменить не возможно. Им трудно прийти к быстрому решению возникшей проблемы.

Адекватному развитию Я-концепции подростков с задержкой препятствует комплекс биологических и социальных факторов. Органическая недостаточность при задержке психического развития церебрально-органического генеза выступает в качестве основы социально-психологических трудностей таких детей. Социально- педагогические условия — важнейшая причина, усложняющая структуру дефекта при задержке психического развития в подростковый период развития. Преобладание невысокого культурного уровня родителей подростков с ЗПР, неблагополучный микроклимат в семье, материально-бытовые трудности, все это препятствует нормальному психическому развитию подростков с ЗПР, ограничивает круг общения, дисгармонизируют формирование Я-концепции.

Необходимо проводить коррекцию специфических проявлений Я-концепции с целью адаптация их к жизни и интеграция в обществе подростков с задержкой психического развития.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
2. Благосклонова Н. К., Новикова Л. А. Детская клиническая электроэнцефалография. — М.: Медицина, 1994. — 202 с.

Федоркина А.П.

К вопросу о методологии исследования масс и толп в современном мире

Федоркина Алла Павловна - доктор филос. наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности. РАНХиГС при Президенте РФ, г.Москва. alla_fedorkina@mail.ru.

В настоящее время психология толп все более стремится стать наукой, объясняющей социальные процессы, разворачивающиеся на наших глазах не только в странах так называемого «третьего мира», но и в странах, считающими себя высокоразвитыми и цивилизованными.

Современная теория толп и масс в большинстве случаев опирается на изыскания ученых конца 19 века и начала 20 века [1; 2; 4], анализировавших бурные социальные движения, наблюдающиеся в Европе. В дальнейшем они конкретизируются в системе идей европейских и российских ученых [2], среди которых особенно существенными и приближенные к современным процессам, являются идеи, изложенные в книге знаменитого французского ученого С.Московичи «Век толп» [3]. Главные выводы автора сводятся к следующему:

1. Психологически толпа - это не только скопление людей в одном месте, а человеческая совокупность, обладающая психической общностью.

2. Индивид действует сознательно, а масса, толпа - неосознанно, поскольку сознание индивидуально, а бессознательное - коллективно.

3.Толпы консервативны, несмотря на их революционный образ действий. Они кончают реставрацией того, что вначале низвергали, ибо для них, как и для всех находящихся в состоянии гипноза, прошлое гораздо более значимо, чем настоящее.

4. Массы, толпы нуждаются в поддержке вождя, который их пленяет своим авторитетом, а не доводами рассудка и не подчинением силе.

5. Пропаганда (или коммуникация) имеют иррациональную основу. Благодаря этому преодолеваются препятствия, стоящие на пути к действию. Поскольку в большинстве случаев наши действия являются следствием убеждений, то критический ум, отсутствие убежденности и страсти мешают действиям. Такие помехи можно устранить с помощью пропагандистского внушения, а потому пропаганда, адресованная массам, должна использовать энергичный и образный язык аллегорий с простыми и повелительными формулировками.

6. В целях управления массами политика должна опираться на какую-то выгоду людей.

Соглашаясь с автором этих принципиально важных и глубоких критических замечаний относительно сути психологии масс, на наш взгляд, ее главный недостаток заключается в чисто психологическом детерминизме, отрывающем психику людей от их истории, социально-экономической основы жизни, от всей их разнообразной деятельности и т.д. Такой детерминизм означает неоправданную психологизацию объяснения социальных процессов, в которых участвуют представители различных социальных групп. В этом случае не учитывается тот факт, что психика отражает все многообразие жизни человека и что его психика - это не две системы, а одна единая система. Детерминация психической жизни людей, человека осуществляется как формирующийся, но не заданный изначально процесс непрерывного взаимодействия внешних и внутренних условий, несмотря на то, что все внешние причины, влияния, обстоятельства и т.д. действуют не прямо и не непосредственно, а только через внутренние условия, составляющие основание развития. При таком подходе необходимо учитывать всю совокупность системы детерминант: социально-экономические, исторические, собственно психологические и многие другие факторы. Здесь особенно важно подчеркнуть, что в процессе исторического развития общества и индивидуального жизненного пути каждого человека изначально история определяет психологию людей, а не наоборот. По мере своего становления и развития человек с его психикой все более активно участвует в определении и самоопределении своей жизни и окружающей действительности. Психика людей входит во всю эту сложнейшую систему детерминации как один из ее ведущих уровней.

Следовательно, необходимо избегать обеих крайностей, а именно, с одной стороны, исключительно психологизмом объяснять развитие социальных процессов и, с другой стороны, игнорировать или недооценивать психологию. И таким образом, дальнейшая разработка проблемы психологии толп предопределяет необходимость раскрытия не только субъективных психологических факторов массовизации и толпообразования, но и объективных социальных факторов, влияющих на массовое повеление людей.

Это позволяет по-иному объяснить те социальные процессы, которые после развала Советского Союза стали разворачиваться в бывших республиках, входивших в его состав, и начали меняться не только типы собственности и производственных отношений, но и формальные и неформальные отношения в организованных и неорганизованных группах, а также характер межличностных связей.

Последствия этого процесса отразились во всех социальных структурах, на чью долю выпал «излом» социальной системы. Изменился социальный и материальный статус социальных групп. Произошло их расслоение по ряду признаков и прежде всего, - по их материальному положению. Общество разделилось

на «богатых» и «бедных». Отражая общую ситуацию, можно с уверенностью сказать, что абсолютное большинство в настоящее время принадлежит к огромной массе бедных людей, что порождает бессознательную неудовлетворенность социального положения принадлежащих этой массе индивидов. Данный факт может служить основой социальных движений, выраженных в том числе в массовых стихийных формах протестного поведения. Это может усугубляться стихийно развивающимися и неуправляемыми этническими процессами, на которые могут делать ставку так называемые пассионарные группы. Кроме того, разрушение социальных институтов воспитания и организации детей, подростков, молодежи также могут усугублять социальные процессы.

Современный анализ и исследование феномена массовых форм поведения невозможен также без учета новых тенденций в осмыслении социальной реальности, связанной с процессами глобализации, информатизации, развитием новых коммуникационных технологий и т.д., которые создали новое качество социального пространства. С этой точки зрения одним из перспективных направлений исследования массовых форм поведения является анализ этого явления с учетом новых тенденций развития социальных процессов в обществе, которые нашли отражение в ряде научных исследований. В результате ученые пришли к выводу о появлении новой социальной реальности, названной «сетевым обществом». Именно сеть стала той формой социальной организации, которая начала экспансию, внедряясь и вытесняя, поглощая и порабощая многие другие формы социальной организации.

Теория сети позволяет нам по-новому взглянуть на общество и человека в этом обществе, на сознание и поведение индивида в этом обществе, которые отражают многообразие окружающего его мира, по форме и структуре отличного от предыдущих времен, изменяя угол зрения в анализе общества, человека в нем, его сознания.

Специфика такого угла зрения выражена в вопросах: как меняется жизнь индивида в сетевом обществе, в организации групп, как меняется мотивация поведения индивида, входящего в группу? Как и посредством чего осуществляется построение самих сетей, как они функционируют?

Исследования в этой области знания позволили сделать вывод, что в основе всяких сетей лежит коммуникация. Сети в данном контексте выполняют роль объектов, организующих взаимодействие субъектов, которое осуществляется посредством сообщений. Но при этом, о каких бы организационных структурах, информационных системах ни шла речь, на выходе стоит индивид. Поэтому изменения и наиболее очевидные проявления новой социальности в конечном итоге надо искать в изменении жизни индивида. И речь прежде всего идет о психологической трансформации, которую пришлось пережить индивиду в последние десятилетия. Человек сегодня пользуется мобильным телефоном, в своей повседневной жизни он связан с множеством деловых и личных контактов. Социальные связи все более операционализируются, становятся все более

безличностными и мимолетными. Скоротечность – условие мобильности. Контакт должен легко возникать и быстро завершаться. Человек становится генератором сообщений. Он включается в жизнь сетевого общества и занимает определенное место среди потоков сообщений, выстраивает сложные коммуникативно-деятельностные отношения с другими субъектами.

В современном обществе сеть можно создать на основе любого инструмента социального действия, способного иметь форму сообщения и информационного потока. Теория групп интересов должна учитывать, что интересы отныне легко артикулируются посредством информационных каналов. Идеология, религия, спорт, творчество, образование – все сферы, обслуживающие культуру, вынуждены менять форматы распространения информации и переходят от статичных, книжных форм коммуникации или форм непосредственного субъектного общения к мобильным информационно-коммуникативным вариантам связи. Формирование новых, отличных от недавнего прошлого, массовидных групп с использованием компьютерных технологий – реальность нашего времени. Молодежь сегодня широко использует общение в формате «флеш-моб». В частности, как известно, информационные технологии были широко использованы в агитационных и пропагандистских целях в протестных выступлениях различных социальных групп.

Осмысление этих явлений, на наш взгляд, может помочь осознанию новых представлений о феномене массовых форм сознания и поведения людей.

Литература

1. Бехтерев В.М. Роль внушения в общественной жизни. В кн.: Бехтерев В.М. Гипноз. Внушение. Телепатия. М., 1994.
2. Лебон Г. Психология народов и масс. СПб., 1995.
3. Московичи С. Век толп. М., 1996.
4. Тард Г. Законы подражания. М., 1995.

Фельдман И.Л.

Анализ базовых убеждений и уровня субъективного благополучия студентов-медиков

Фельдман Инесса Леонидовна - кандидат психол. наук, доцент кафедры психологии. Тульский государственный университет, г.Тула. inessa-feldman@mail.ru.

Самопознание — это процесс познания себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных и интеллектуальных особенностей, отношений с другими, поведенческий характеристик, осуществляемый как во внешнем, так и во внутреннем мире [1, с.39]. В самопознании мы выделяем 4 компонента: мотивационно- ценностный, когнитивно- оценочный, эмоционально- волевой и регулятивно- поведенческий.

Базовые убеждения входят в мотивационно- ценностный компонент личностного самопознания, а уровень субъективного благополучия является составляющей эмоционально –волевого компонента самопознания личности.

Нами было проведено эмпирическое исследование студентов- медиков младших и старших курсов медицинского факультета ТулГУ. В группу студентов младших курсов вошли 33 человека, обучающиеся на 1-3 курсе, а вторую группу составили студенты 4-6 курса в количестве 32 человек.

Для исследования использовались методики «Шкала субъективного благополучия» [3] и «Шкала базовых убеждений» (Р. Янов – Бульман) [1]

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе тестирования по методике «Шкала субъективного благополучия», показал следующее.

Студентами старших курсов были получены баллы, значительно превышающие баллы, полученные студентами младших курсов по шкалам: «Напряженность и чувствительность», «Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику».

Такие данные свидетельствуют о том, что студенты старших курсов значительно чаще, чем студенты младших курсов, ощущают себя рассеянными, вспыльчивыми, беспокойными, без особой на то причины. Так же можно сказать, что студенты – старшекурсники испытывают большую нагрузку на учебе, и очень часто хотят отдохнуть и побыть в уединении

Студентами младших курсов были получены баллы, значительно превышающие баллы, полученные студентами старших курсов по шкалам: «Изменения настроения», «Самооценка здоровья», «Степень удовлетворенности повседневной деятельностью».

Эти результаты указывают на то, что студенты младших курсов, в большинстве случаев, пребывают в хорошем настроении, и в повседневной жизни им присущ оптимизм и вера в светлое будущее, в отличие от студентов – старшекурсников, которые относятся к происходящему с пессимизмом. Так же стоит сказать о том, что студенты, обучающиеся на младших курсах ощущают себя более здоровыми, бодрыми и энергичными, чем студенты старших курсов, они лучше оценивают своё физическое и психологическое состояние. Студенты младших курсов в гораздо большей степени удовлетворены своей жизнью, они реже скучают в процессе своей повседневной деятельности и довольны тем, чем они занимаются.

Практически одинаковые баллы были получены студентами младших и старших курсов по шкале «Значимость социального окружения», что говорит о том, что и для студентов младших курсов и для студентов старших курсов примерно одинаковое значение имеет возможность общения с социумом. Вероятнее всего, эта характеристика является индивидуальной, если человек имеет экстравертированную направленность, то показатели по данной шкале будут высоки, если же студент – интроверт, показатели будут на низком уровне.

Итоговый балл, в среднем, по группе, у студентов младших курсов значительно превышает итоговый балл студентов старших курсов. Это говорит о том, что студенты, обучающие на младших курсах, в целом, удовлетворены жизнью, ощущают благополучие, вероятно, в их повседневной жизни положительные эмоциональные переживания преобладают над отрицательными. У студентов же старших курсов дело обстоит несколько иначе, их средний балл находится в диапазоне низких значений, соответственно, можно сказать, что они, напротив, не удовлетворены сложившейся жизненной ситуацией и не ощущают благополучие, в повседневной жизни преобладают отрицательные эмоции.

Всё вышесказанное, позволило нам сделать вывод о том, что гипотеза о том, что студенты старших курсов сталкиваются с кризисом профессионального становления, подтвердилась.

Нами получены статистически значимые результаты различий в группе студентов младших курсов и группе студентов старших курсов получены по следующим шкалам: напряженность и чувствительность на уровне значимости $p \leq 0{,}01$; признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику на уровне значимости $p \leq 0{,}05$; изменения настроение на уровне значимости $p \leq 0{,}01$; самооценка здоровья на уровне значимости $p \leq 0{,}01$; степень удовлетворенности повседневной деятельностью $p \leq 0{,}05$; итоговый балл $p \leq 0{,}01$ (Значения t-критерия Стьюдента)

При этом у студентов старших курсов результаты выше на статистически

значимом уровне по шкалам: 1)Напряженность и чувствительность; 2) Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику.

У студентов младших курсов результаты выше на статистически значимом уровне по шкалам: 1) Изменения настроения; 2) Самооценка здоровья; 3) Степень удовлетворенности повседневной деятельностью.

При оценке полученных результатов, стал очевидным тот факт, что студенты старших курсов в меньшей степени удовлетворены своей жизнью и повседневной деятельностью, чем студенты младших курсов, которые, напротив, ощущают свою жизнь вполне благополучной. Студенты старших курсов, в значительно большей степени, ощущают себя напряженными, у них ярко прослеживаются признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику. Вероятнее всего, это связано с тем, что студенты, которые обучаются на старших курсах, находятся на довольно – таки сложном этапе профессионального развития, который зачастую сопровождается кризисом самореализации. Так же кризисная ситуация может быть обусловлена спецификой профессии врача, которая, безусловно, является одной из самых сложных. Одним из важнейших элементов обучения для студентов старших курсов является организация практики. Учащиеся уже не только постигают науку в теории, но и видят, а так же принимают активное участие в медицинской деятельности, в процессе которой им зачастую приходится сталкиваться с непростыми ситуациями, что приводит к большому эмоциональному напряжению, возможно с этим связан высокий уровень признаков, которые сопровождают основную психоэмоциональную симптоматику. Важным является тот факт, что для этих студентов изменяется социальная ситуация развития и ведущая учебно – познавательная деятельность перестраивается в профессионально – ориентированную.

Так же для студентов старших курсов важным является вопрос последующего за получением диплома трудоустройством, которой в нашей стране в данный временной период является весьма проблемным.

Всё это в совокупности, порождает кризисную ситуацию, последствиями которой и являются напряженность, чувствительность, признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику, а так же неудовлетворенность повседневной деятельностью.

Всё это служит подтверждением гипотезы о том, что студенты старших курсов сталкиваются с кризисом профессионального становления.

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе тестирования по методике «Шкала базовых убеждений» показал следующее.

Студентами младших курсов были получены баллы, значительно превышающие баллы, полученные студентами старших курсов по шкалам: «Благосклонность мира», «Доброта людей», а так же в обобщенном направлении отношений: «Общее отношение к благосклонности окружающего мира».

Это говорит о том, что студенты младших курсов, в отличие от студентов-

старшекурсников, считают окружающих людей дружелюбными и отзывчивыми, готовыми прийти на помощь и выручить в трудной ситуации, а окружающий мир полным добра и гармонии. Мнение студентов, обучающихся на старших курсах, состоит в том, что в мир не так уж хорош и в нем больше зла, чем добра.

Студентами старших курсов были получены баллы, превышающие баллы, полученные студентами младших курсов по шкалам: «Ценность собственного «Я», «Степень самоконтроля, т.е. контроля над происходящими событиями», а так же в обобщенном направлении отношений: «Убеждения относительно собственной ценности, способности управления событиями и везения».

Такие данные позволяют говорить о том, что студенты старших курсов более высокого мнения о себе, чем студенты младших курсов, они не имеют причин стыдиться своего характера. Студенты, обучающиеся на старших курсах предпринимают более активные действия, дабы предотвратить какие-либо неприятные события и приблизить хорошие, чем студенты младших курсов. Так же они считают себя хорошими людьми, которые могут контролировать своё поведение.

Результаты не имеющие значимых различий были получены по шкалам: «Справедливость мира», «Контролируемость мира», «Случайность, как принцип распределения происходящих событий», «Степень удачи или везения», а так же в обобщенном направлении отношений: «Общее отношение к осмысленности мира».

Полученные результаты свидетельствуют о том, что представления студентов и старших и младших курсов заключаются в том, что люди получают в жизни то, что заслуживают, неудача с меньшей вероятностью постигает хороших, добрых людей, а происходящие вокруг события контролируемыми и осмысленными. Так же студенты считают себя ответственными за происходящие события.

Значения t-критерия Стьюдента для определения статистической значимости различий результатов, полученных в группе студентов младших курсов и в группе студентов старших курсов, представлены в таблице 9.

Как следует из таблицы 9, статистически значимые результаты различий в группе студентов младших курсов и группе студентов старших курсов получены по следующим шкалам: благосклонность мира на уровне значимости $p \leq 0{,}01$; доброта людей на уровне значимости $p \leq 0{,}01$; ценность собственного «Я» на уровне значимости $p \leq 0{,}01$; степень самоконтроля на уровне значимости $p \leq 0{,}05$; общее отношение к благосклонности окружающего мира $p \leq 0{,}01$; убеждения относительно собственной ценности, способности управления событиями и везения $p \leq 0{,}05$.

При этом у студентов старших курсов результаты выше на статистически значимом уровне по шкалам: 1) Ценность собственного «Я»; 2) Степень самоконтроля, т.е. контроля над происходящими событиями; 3) Убеждения относительно собственной ценности, способности управления событиями и везения.

У студентов младших курсов результаты выше на статистически значимом

уровне по шкалам: 1) Благосклонность мира; 2) Доброта людей; 3) Общее отношение к благосклонности окружающего мира.

Таким образом, можно сказать, что студенты младших курсов считают окружающий их мир и людей значительно добрее и благосклоннее, чем студенты старших курсов. Они с большим доверием относятся к тому, что происходит вокруг и видят положительное в мире вокруг. Студенты же старших курсов отдают приоритет собственной личности и собственному контролю над происходящими событиями, они уверенны, что сами способны управлять событиями и полагаются в решении проблем на себя. Такие различия во взглядах на окружающую действительность можно объяснить возрастными особенностями студентов. Студенты, обучающиеся на младших курсах еще не в полной мере осознают свою ответственность за происходящие события и зачастую полагаются на окружающих людей. У старших студентов, напротив, происходит перестройка на самостоятельную деятельность, они сами планируют своё время и свою деятельность. Так же в процессе обучения в ВУЗе, студентам приходится сталкиваться с различными трудностями и проблемами, решить которые могут лишь они сами, отсюда вырабатываются умение справляться с непредвиденными ситуациями и убеждения в значимости собственных действий.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: гипотеза о том, что система ценностей и убеждений студентов – медиков меняется в процессе обучения в ВУЗе подтверждается.

Литература

1. Фельдман И.Л. Личностное самопознание будущего специалиста: опыт эмпирического исследования. Монография.- Тула: Изд-во ТулГУ, 2014.- 191 с.
2. Фельдман И.Л. Особенности профессионального становления студента –медика// Известия ТулГУ. Гуманитарные науки.- Тула: изд-во ТулГУ, 2011. № 1. –С.404-412
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 467-470.

Фетисова С.Ф.

Создание эмоционально - благоприятной атмосферы в группе в период адаптации к ДОУ

Фетисова Светлана Федоровна - воспитатель ДОУ, ГБОУ д/с № 2248.
Магистр психолого-педагогическое образование 1 курс. РосНоу,
г.Москва. rosa140591@mail.ru.

Развитие ребенка от одного до трех лет - необычайно важный этап в его жизни. В.С.Мухина называла возраст три года серединой пути «психического развития человека от рождения до зрелого возраста». В силу этого проблема социальной защищенности ребенка раннего возраста, его развитие становится приоритетной в системе дошкольного образования[2].

При поступлении ребенка в дошкольное учреждение происходит ломка стереотипов: из знакомой семейной обстановки, где малыш воспитывается в атмосфере любви, внимания, ласки, глубоко заинтересованного отношения близких ко всем его проявлением и запросам, он попадает в непривычную среду. Четкий режим дня, отсутствие родителей, иной стиль общения, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, новое помещение – все эти перемены создают для ребенка стрессовую ситуацию. Явления дезадаптации впоследствии являются факторами риска развития различных форм отклоняющегося поведения. Поэтому профилактическая педагогическая деятельность является залогом гармоничного психического и физического развития личности ребенка [6].

Одним из основных условий успешной адаптации является создание эмоционально - благоприятной атмосферы в группе. Во избежание психологических перегрузок, стрессов, неврозов в период адаптации, необходимо сформировать у ребенка положительную установку-желание идти в детский сад. Это зависит, прежде всего, от усилий воспитателя создать атмосферу тепла, уюта и благожелательности в группе. Если ребенок с первых дней почувствует это тепло, то исчезнут его волнения и страхи, намного легче пройдет адаптация. Нет никого лучше понимающего и любящего воспитателя, который найдет общий язык и ребенком и с мамой.

Ребенок, заходя в первый раз в дошкольное учреждение, групповую комна-

ту, опирается на визуальный анализатор, т.е. вначале оценивает помещение, окружающие предметы, а потом уже обращает внимание на доброжелательность и приветливость воспитателя, хотя это тоже немаловажный фактор в деле адаптации детей раннего возраста.

По мнению Н.М. Щелованова, в групповой комнате должны быть задействованы все три пространственные зоны: пол, стены, потолок. При помощи мебели воспитатели ДОУ № 2248 разделили помещение групповой комнаты на зоны. В первой – игровой зоне для мальчиков – разместили крупный конструктор, большие машины, гараж, подъемный кран. Дети свободно могут подойти к полке, взять нужную игрушку, сесть на коврик и поиграть с ней [2,5].

Во второй – игровой зоне для девочек – обустроены парикмахерская, магазины и театр. Третья зона – зона отдыха, или релаксации. Сидя в креслах или лежа на удобном диванчике, дети рассматривают книжки, вместе с воспитателем играют в пальчиковые игры. Четвертая – зона продуктивной деятельности. В ней расставлены столы, за которыми воспитанники учатся разукрашивать, клеить, изучают цвет, формы.

Особое удовольствие доставляет детям рисовать фломастерами – маркерами, оставляющими толстые линии на листе бумаги, прикрепленном к стене. И зачастую можно понять душевное состояние ребенка от выбранного цвета карандаша для рисунка. В пятой зоне – природном уголке представлен широкий выбор материала, с помощью которого дети знакомятся с животным и растительным миром, временами года, их признаками. А для наглядного примера в детском саду 2248 обустроен живой уголок (морские свинки, хомяки, кролик, черепахи, попугаи), зимний сад и аквариумы.

Часто плачущие дети очень быстро успокаиваются, разглядывая рыбок, животных и растения. Обитатели живого уголка и растения благоприятно влияют на эмоциональное состояние малышей. Дети раннего возраста в познании окружающего мира проявляют интерес ко всему, что их окружает, им хочется рассмотреть заинтересовавший их предмет, пощупать его. И последняя, шестая зона, призвана обеспечить взаимодействие с родителями. Актуальную информацию они могут получить благодаря витринам, на которые выставляются поделки и рисунки детей.

К сожалению, не всегда удается облегчить процесс привыкания малышей к условиям дошкольного учреждения. Нередко это связано с тем, что в группу поступает несколько новичков, постоянно нуждающихся во внимании и ласке. И здесь на помощь приходит педагог-психолог ДОУ. Психолог помогает найти правильный подход и необходимый контакт с детьми. Наблюдая за поведением новых детей в группе с первых дней, он подсказывает воспитателям какие заманчивые игры и развлечения можно предложить детям при приеме, как вызвать у них радостное изумление, чтобы возникло желание войти в детское общество.

Для того чтобы отвлечь ребенка при расставании с родителями, в группе необходимо на видном месте разместить красивые, яркие, крупные игрушки.

Это могут быть и куклы, машины, коляски, мишки. Лучший способ успокоить малыша – занять его движениями. В нашей группе оборудован спортивный уголок. Яркие атрибуты привлекают внимание малышей и вызывают желание заниматься с ними. Мяч – любимая игрушка детей. Пусть ребенок как можно чаще занимается с ним. Кубики и флажки, также переключают внимание малыша. Важным условием поддержания положительного эмоционального настроения у детей является их занятость.

Игры с песком и водой, любимые занятия малышей. Эти игры имеют большие развивающие возможности, а в период адаптации главным является их успокаивающее и расслабляющее действие.

Для разнообразных и увлекательных игр можно использовать небьющиеся сосуды различной формы и объема, ложки, сито, формочки, резиновые трубочки. Дети могут купать в воде резиновых кукол, набирать в резиновые игрушки воду и выталкивать её струей, пускать по воде кораблики. Предметно – орудийная деятельность увлечет детей, поможет на некоторое время отвлечь их от мыслей о близких людях [3].

Наступает время тихого часа, и впервые столкнувшись с необходимостью ложиться спать в незнакомом месте, в «чужую» кровать, без мамы, ребенок испытывает стресс едва ли не более сильный, чем вообще сам факт расставания с мамой. По этой причине не рекомендуется в первые дни пребывания ребенка в дошкольном учреждении оставлять его на дневной сон.

Воспитатель должен чутко относиться к неудачам детей (не успел попроситься на горшок, пролил пищу) и не стыдить их, не жаловаться родителям, особенно в присутствии малышей. По данным М.М. Аскариной, объективными показателями окончания периода адаптации у детей являются глубокий сон, хороший аппетит, бодрое эмоциональное состояние, полное восстановление имеющихся привычек и навыков, активное поведение и соответствующая возрасту прибавка в весе [4].

Малышей в период адаптации необходимо постоянно держать в поле зрения, словом, взглядом, улыбкой общаться с ними, иногда брать на руки, чтобы успокоить, заинтересовать игрушкой, погладить, согреть. Ласковое обращение с ребенком дает ему чувство защищенности, помогает быстро адаптироваться.

Таким образом, необходимо отметить, что проблема адаптации детей к детскому саду является актуальной и значимой. Большая ответственность в этот период ложится на воспитателей. Создание эмоционально - благоприятной атмосферы в группе в период адаптации к ДОУ является фактором сохранения психического и физического развития ребенка, профилактикой дезадаптации.

Литература

1. Кирюхина Н.В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ. – М.,2006.
2. Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. - М., Изд-во: МЦФЭР, 2011.
3. Печора К.Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста. - М., 2006.
4. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Развитие общения детей со сверстниками. - М., 2008.
5. Афоньина Ю.А. Центр игровой поддержки ребенка раннего возраста.- М., 2010.
6. Чернышова В.Н. Повышение эффективности подготовки педагогов общеобразовательных учреждений к превентивной деятельности по профилактике наркомании среди учащихся// Вестник Российского нового университета. 2013. №1. С.145-148.

Хаидов С.К.

Исследования проблем личностно-профессионального развития муниципальных служащих в отечественной психологии

Хаидов Сергей Курбанович - канн. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г.Тула. haidov@bk.ru

Начиная с первых десятилетий XX столетия, категория личностного развития становится предметом рассмотрения в научных психологических школах, исследовавших проблему личностного становления индивида. Анализ научной литературы показывает, что каждое научное направление личностное развитие рассматривает в рамках своего предмета.

Как показало исследование, проведенное Агаповым В.С. [3;14], в отечественной психологии согласно работам (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский; В.В. Большаков, Т.Е. Егорова, В.А. Кольцова, М.Г. Ярошевский и др.) в конце XIX и на начало XX вв. сложились следующие направления в изучении личностного развития индивида [1;2;6;7;8;10].

1. Экспериментальное направление (В.М. Бехтерев, Д.А. Дриль, С.С. Корсаков, Н.Н. Ланге, И.М. Сеченов, И.А. Сикорский) рассматривали проблему развития личности через осознание себя в единстве субъекта и объекта, считая, что осознание человеком своей ближайшей среды и осознание им самого себя осуществляется в одно и тоже время.

В частности И.А. Сикорский, проведя анализ сознания и самосознания личности содержание сложных душевных состояний, примыкающих к познанию мира и себя, пришел к выводу, что в личном опыте каждого индивида одновременно существуют сознательное, полусознательное и бессознательное. По его мнению, в сознании совершаются разграничение происходящего вне и внутри нас и как бы отделение и противопоставление «всего» нашему сознающему началу, т.е. имеются две группы восприятий входящих в состав сознания: от внешнего мира и от самого себя [16].

2. Эмпирическое направление (М.И. Владиславов, М.М. Троицкий, Г.И.

Челпанов). В данном направлении отмечается противоречивость методологических позиций в исследовании личностного развития; понимании субъективного состояния сознания личности как базисного положения; главным методом исследования внутреннего мира человека признается интроспекция, как условие психологического познания не только себя, но и других людей; утверждение специфичности психических явлений в силу их независимости от явлений физиологического и физического ряда.

3. Религиозно-психологическое направление (С.С. Гогцкий, И.И. Лапшин, Л.М. Лопатин, Н.О. Лосский, В.И. Несмелов, В.В. Розанов, В.С. Серебренников, В.А. Снегирев, С.И. Трубецкие, С.Л. Франк, П.Д. Юркевич) опиралось на традиции русской философской мысли. Построение теории личностного развития происходило в идеалистически-религиозном ключе, а исходным положением являлось понимание особенностей русского мировоззрения.

Исследователи этого направления выделяли следующие теоретико-методологические положения:

- признание главным жизненного факта над мышлением, где познание осуществляется через переживание, т.к. мышление - это идеальная связь между жизнедеятельностью «Я» и бытием;

- конкретная душевная жизнь реализуется в конкретном «Я»;

- душа, как единство объективной и субъективной сторон душевной жизни личности, выступает формой и стадией сознания;

- эволюция субъективного мира личности рассматривается от самого низшего состояния (где нет ни субъекта, ни объекта, а есть лишь чистая потенция), через выделение содержания предметного сознания и образование мира противостоящего личности, происходит восхождение к высшему состоянию, где противостояние субъекта и объекта существенно видоизменяются [17];

- основной метод изучения личностного развития является метод самонаблюдения, под которым понимается «имманентное уяснение самоосознающейся внутренней жизни субъекта в ее родовой сущности» [17,29].

В дальнейшем в отечественной психологии сложились следующие научные направления

Концепция психологии отношений В.Н. Мясищева. В рамках продолжения традиций отечественной психологии М.Я. Басов, В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, С.Л. Франк [5;13;17] разработали для изучения развития личности фундаментальные теории отношений.

Сущность жизнедеятельности человека по В.Н. Мясищеву - это возможность личностной реализации в системе общественных отношений. Выделяя две формы общественных отношений: объективные, которые существуют в общественной практике, и субъективные, психологические, как их отражение в сознании человека, последние В.Н. Мясищев считает, что «внутренние отношения и составляют ядро личности, его системообразующую основу» [16]. Согласно этому подходу, формирование системы субъективных психологических отно-

шений и обусловливает процесс личностно-профессионального развития.

Социально-психологические аспекты психологии отношений личности В.Н. Мясищева получили свое развитие в трудах Б.Ф. Ломова, развивая идею отношений как системообразующее основание для развития индивидуальных свойств личности, социально-психологического анализа типологии направленности личности [11].

Культурно-историческая школа Л.С. Выготского (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.). Л.С. Выготский один из первых обосновал идею общественно-исторической обусловленности психики, ввел понятие «социальная ситуация развития». В категории «личностно-профессиональное развитие» это значение отражает неразрывное единство взаимодействия индивида с окружающей средой, проявляющееся в форме объективных связей и их субъективного отражения (переживания, отношения, оценки) [9].

Представители данной школы обращают внимание на психосемантику сознания, его структуру и влияние культурно-исторических факторов на изменения в личностном развитии.

Развитие проблемы личностно-профессионального развития муниципальных служащих неразрывно связано с реализацией теоретико-методологических идей научной школы С.Л. Рубинштейна (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский и др.). Методологической основой данного исследования является концептуальные положения, разработанные С.Л. Рубинштейном:

- определяющее место человека в бытии, единство его сущности и способа существования, совокупность его отношений к миру, природе, другому человеку - единство познавательного, созерцательного и деятельностного;

- доказывающие детерминированную зависимость внешнего и внутреннего проявления личностно-профессионального развития и подчиненность субъекта всеобщим закономерностям бытия, в котором возникают качественно различные способы существования;

- раскрывающие соотношения Я и Мира, зависимости жизненного пути от самой личности;

- рассматривающие идеальность сознания, где идеальность - это и изменяемость объекта, субъекта и возможность охвата действительности и реконструирование и восстановление ее способом, не свойственным деятельности. Интерпретация сознания личности как отражения и отклонения (субъективного и отологического) на основе соединения сознания с мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферами личности.

Научная школа Д.Н. Узнадзе (А.С. Прангвишвили, Ш.Н. Чхартишвили и др.). Согласно их взглядам личностному развитию соответствуют высшие потребности - интеллектуальные, моральные и эстетические. Однако у каждой личности преобладают те или иные потребности в определенном сочетании, что и закрепляется в процессе жизни как обобщенная форма основной установки личности.

Научная школа Б.Г. Ананьева - Б.Ф. Ломова. Для представителей этой школы характерно единство антропологических, исторических, онтогенетических, возрастных и биографических аспектов рассмотрения вопросов личностного развития и самосознания личности.

Б.Г. Ананьев обосновал личность как общественного индивида, объекта и субъекта исторического процесса. Личностное развитие в его понимании - процесс включения личности «в различные системы социальных отношений, институций и организаций, усвоение человеком исторически сложившихся знаний, норм поведения и т.д. [4].

Многоплановость отношений между личностью и обществом определяет ее интраиндивидуальную структуру, организацию личностных качеств, целостный внутренний мир.

Концепция деятельностного опосредования межличностных отношений разработана А.А. Петровским [15]. Развитие личности рассматривается в онтогенезе как реализация потребности в персонализации. Стремлений быть личностью влечет за собой активное включение в многообразную систему социального взаимодействия. Особенность этой активности выражается с одной стороны в расширении сферы социального взаимодействия личности, а с другой - в стремлении к более содержательному самораскрытию себя как личности с целью повысить собственное «Я» среди окружающих.

Акмеологическое направление (Б.Г. Ананьев, О.С. Анисимов, В.С. Агапов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Лаптев, А.К. Маркова, В.А. Пономаренко, А.А. Реан, Н.А. Рыбников, М.В. Селюч, Е.Б. Старовойтенко, М.В. Плугина, Л.В. Темнова, В.Д. Шадриков, Е.А. Яблокова, и др.) включает в себя многообразие подходов к изучению реализации как личностно-профессионального развития, так и становление личности и специалиста в управленческой деятельности, в профессиональной деятельности государственных и муниципальных служащих. Акмеологическое направление осуществляет: отход от безличной, чисто деятельностной парадигмы анализа профессии и профессиограм; поиск критериев оптимальных уровней развития личности и субъекта профессиональной деятельности, стратегий и способов достижения специалистом государственной и муниципальной службы микро и макро «акме»; прогнозирование профессионального становления личности, для которой важен характер взаимосвязей между понятиями структур личности и профессиональной деятельности; учет и анализ прогрессивных и регрессивных путей личностного и профессионального становления развития субъекта профессиональной деятельности, в частности государственных и муниципальных служащих.

Таким образом, в отечественной психологии имеются различные научные школы и направления, изучающие личностное и профессиональное развитие специалиста. Наиболее полно оно изучается в акмеологии.

Литература

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. - М.: Наука, 1973. - 287с.;
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.;
3. Агапов В.С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей. Монография. - М.: Изд-во ООО «ПКЦ Альтекс», 2012. - 488с.;
4. Ананьев Б.Г. О психологических эффектах социализации // Человек и общество. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. Вып. 9. - С. 144-150, С.144.
5. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. - М.: Наука, 1994. - 400 с.;
6. Большаков В.В. Очерки истории русской психологии (XIX - нач. XXвв.) Часть1. Проблема формирования личности. - Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятского кадрового центра, 1994. - 160 с.;
7. Брушлинский А.В. Мышление: процесс, деятельность, общение. - М.: Наука, 1982. -286 с.;
8. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 392 с.;
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-т. т. Детская психология. - М.: Педагогика, 1984, Т.4. - 432 с.
10. Егорова Т.Е. Формирование аутопсихологической компетентности в условиях групповой интенсивной подготовки: Дис. … канд. психол. наук. - М. 1997. - 233 с.
11. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 397.
12. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. - М.: Наука, 1960. Т. 2. - С.235-287, С.263.
13. Мясищев В.Н. Психология отношений. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОЖЭК», 1995. - 356 с.;
14. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов. - М.: ТЦ «фера». 2000. - 512 с.
15. Психология развивающейся личности /Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1997. - 238 с.
16. Сикорский И.А. Физиология нравственных страданий. Публичная лекция. - Киев: товар. печат. дела и торговли И.Н. Кушнерев и К в Москве, Киевское отделение, 1890. -20 с.
17. Франкл В. Доктор и душа. - СПб: Ювента, 1997. - 287 с.

Хачатурова Э.В.

Использование арттерапевтических техник в клинической психологии

Хачатурова Эмма Валерьевна - кандидат психол. наук, зав. кафедрой общей и клинической психологии. АНО ВПО Московский гуманитарный институт им. Е.Р. Дашковой , г. Москва. 3773792@mail.ru.

Арттерапия возникла в 30-е гг. нашего века на теоретической основе фрейдистского психоанализа. Первый опыт применения арттерапии в практике детского консультирования относится к попыткам коррекции эмоционально-личностных проблем у детей, эмигрировавших в США из фашистской Германии. Арттерапия представляет собой специализированную форму психотерапии, основанную на искусстве, в первую очередь изобразительном, и творческой деятельности. Основная цель арттерапии состоит в развитии самовыражения и самопознания ребенка через искусство, а также в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальностей окружающего мира. Отсюда вытекает важнейший принцип арттерапии – одобрение и принятие всех продуктов творческой изобразительной деятельности ребенка независимо от их содержания, формы и качества [3, с.89].

Психоаналитическое направление конкретизирует цели арттерапии в терминах структуры личности, определяя их как укрепление чувства «эго», идентификация и интернализация ценностей за счет формирования сублимации и канализации агрессивных инстинктов по символическим каналам. Сублимация выступает как основной механизм коррекции, направленный непосредственно на баланс внутренних сил. Сублимация в процессе арттерапии развертывается как бессознательный процесс, осуществляемый в два этапа. На первом этапе происходит выбор темы рисунка, а на втором – поиск адекватной формы выражения переживаемого ребенком аффекта. Специфика сублимации в искусстве, в отличие от других видов человеческой деятельности, состоит в том, что она сохраняет аффект, оставляя его в открытой для коммуникации другим людям зримой форме, опредмеченной в произведениях искусства. В арттерапии сублимация может быть достигнута далеко не всегда и не в полной мере. В силу этого арттерапия представляет собой арену для актуализации также и механизмов защиты, реализующихся в определенном типе рисунков детей – в конвенцио-

нальных стереотипах и фальшиво-слащавом выражении чувств [1, с.168].

Главную функцию терапевта в процессе арттерапии составляет облегчение сублимации. Однако если ортодоксальные последователи З. Фрейда вменяют в обязанности терапевта интерпретацию бессознательных значений в графических символах рисунков детей, то более реалистически настроенные сторонники психоанализа считают, что психотерапевт, как правило, не занимается интерпретацией бессознательных значений рисунков для пациента, но использует полученную из анализа рисунков информацию, свои знания и свой опыт, чтобы помочь ребенку выразить эмоциональное состояние в продукте изобразительной деятельности. Причем помощь арттерапевта включает как техническую, так и эмоциональную поддержку в форме эмпатии ребенку [6, с.18-22].

Перед практиками и теоретиками арттерапии стоит нелегкая задача: как разделить в детском рисунке, творчестве то, что является следствием умственного развития ребенка, и то, что говорит о его индивидуальных личностных особенностях. Р. Альшулер и Э. Крамер считают, что, хотя рисунки детей и отражают типичную логику развития детской изобразительной деятельности, они являются своеобразной проекцией личности ребенка. Рисунок выступает как средство усиления чувства идентичности ребенка, помогает детям узнать себя и свои способности [2, с. 128].

Выделяют четыре типа изображений, отражающих как возрастную динамику развития рисунка, так и индивидуально-личностные особенности ребенка: бесформенные и хаотичные каракули; конвенциональные стереотипы – схемы; пиктограммы и собственно художественные произведения. Каракули, например, представляя собой исходную стадию детского рисунка, в то же время в более старшем возрасте могут выражать чувство беспомощности и одиночества. Стереотипные схематические изображения и пиктограммы в зависимости от возраста ребенка могут выполнять функцию сублимации подавленных желаний либо быть манифестацией защиты. Художественные произведения реализуют функцию символического выражения подавленного аффекта в форме сублимации [4, с. 231].

В зависимости от доминирования тех или иных динамических процессов на занятиях арттерапии ребенок может демонстрировать один из пяти способов использования художественных материалов: изучение физических свойств материалов; деструктивное поведение с потерей контроля над своими действиями; стереотипизацию и повторение действий как проявление защитных механизмов; коммуникацию символических значений в виде пиктограмм, остающихся непонятными для окружающих без специальных разъяснений; создание произведений искусства, успешно реализующих функции самовыражения и коммуникации аффекта. В процессе арттерапии в зависимости от ее динамики и эффективности могут наблюдаться как прогрессивные, так и регрессивные изменения в способах художественного творчества [5, с. 39].

Существуют возрастные ограничения использования рисунка и живописи

как диагностического и коррекционного метода. Так, в возрасте от 3 до 5 лет символическая деятельность еще только формируется, а дети лишь начинают осваивать материал и способы изображения. На этом возрастном этапе изобразительная деятельность остается в рамках игрового экспериментирования и еще не становится эффективной формой коррекции. Преимущество в этом возрасте, безусловно, отдается игротерапии [1, с. 245].

Дети в возрасте от 6 до 10 лет уже способны использовать художественные материалы для символической экспрессии и коммуникации. Арттерапия приобретает статус продуктивной формы коррекции наряду с игротерапией. Подростки от 11 до 13 лет в связи с возрастанием потребности в самовыражении и с овладением техникой изобразительной деятельности представляют особо благодатную среду для применения арттерапии.

Данные рекомендации о целесообразности применения арттерапии в том или ином возрасте отражают возрастные особенности функционирования игровой и художественной деятельности. С возрастом значение участия взрослого в игре ребенка постепенно девальвируется – только младшие дети безусловно приветствуют участие взрослого в игре. Вмешательство взрослого в игру более старших детей часто приводит к ее разрушению. Напротив, роль взрослого в творческой деятельности ребенка с возрастом приобретает все большую ценность. Кроме того, в игре ребенок прибегает к более простой форме символизации аффекта, чем в изображении: в игре символизация – это обозначение с использованием уже имеющихся предметов-заместителей, а в искусстве символический объект создается самим ребенком в результате творческого акта. Игра составляет прерогативу детства, а искусство – преимущественную форму самовыражения для взрослых.

Арттерапия, направленная на коррекцию личностного развития, находит в современной зарубежной психологии широкое применение для разных возрастных групп – как для детей и подростков, так и для взрослых и юношей [7, с. 167-170].

Подводя итоги краткого рассмотрения проблемы коррекции психического развития в зарубежной психологии, подчеркнем два противоречивых положения, требующих учета в практике реальной консультативной работы. С одной стороны, теоретической основой коррекционной практики являются антиисторизм в понимании психического развития, биологизация его закономерностей и абсолютизация стихийного характера развития. Игнорирование роли социальной среды как источника развития, значения активной деятельности ребенка, направленной на присвоение общественно-исторического опыта, в рамках психодинамического и поведенческого подходов приводит к выхолащиванию на уровне теоретического осмысления того реального формирующего потенциала, который объективно определяет эффективность применяемых в рамках этих подходов методов и приемов. Соответственно не могут быть приняты и трактовка целей коррекции как создания условий, снимающих внешние соци-

альные преграды на пути развертывания интрапсихических врожденных структур (психодинамический подход), либо как процесса приобретения новых реакций в соответствии с универсальными законами научения (поведенческий подход), и интерпретация психологических механизмов коррекции.

С другой стороны, прагматическая ориентация, направленность на получение позитивного практического результата, интуитивно верно выделенное значение игры и изобразительной деятельности как формообразующих для коррекционного процесса деятельностей привели к разработке мощного, хотя и не равноценного по своим возможностям, арсенала разнообразных методов, процедур и техник коррекционной работы. В настоящее время в связи с активным развертыванием в нашей стране сети психологических служб и практики консультирования особенно остро встает задача всестороннего обсуждения и критического осмысления зарубежной практики коррекции психического развития и ассимиляции ее прогрессивного опыта.

Литератра

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. - Екатеринбург: Деловая книга; М.:ACADEMI, 2005.-368 с
2. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика.- М.: Генезис, 2010.
3. Лебедева Н.Н. Игровая терапия: эволюция методов. (По материалам зарубежной литературы)//Ж. психолог в детском саду. - М. - Обнинск, 2008.
4. Копытин А.И. Системная арт-терапия. - СПб: Питер, 2009.
5. Либман М. Практикум по арт-терапии/ Под ред. А.И.Копытина. СПб, 2007.
6. Фрейд З. Запрещение, симптом и страх // Тревога и тревожность. – СПб.: Питер, 2001.
7. Хоментаускас Г.Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений. //Вопросы психологии. 2012, № 1.

Хрыкина М.Н.

Формирование навыка работы с информацией у девочек в условиях детского дома

Хрыкина Марьяна Николаевна – воспитатель. ГБУ «Центр содействия семейному воспитанию «Берег надежды»», г.Москва. belikova.y.73@mail.ru.

Почему я выбрала профессию педагога? Ответ на этот вопрос очень прост: для меня это не просто профессия или работа - это состояние души, образ жизни. Каждый дорогу жизни выбирает по-своему… В детский дом я пришла сразу после окончания педагогического колледжа 22 года назад. Преподаватели в один голос твердили, что я гублю свои способности. Главный вопрос теперь: а правильно ли я сделала свой выбор? И вот, спустя много лет, я могу с уверенностью сказать: «ДА!». Было очень сложно завоевать доверие детей, были победы и неудачи, но одно поняла точно. Именно через наше поведение ребенок ощущает нашу любовь к себе: он не только слышит, что мы говорим, но и чувствует, как мы говорим, а главное, что мы делаем. На ребенка наши поступки действуют гораздо сильнее, чем слова. Воспитатель должен много знать, но еще больше чувствовать. Не сравнивать детей, каждый ребенок – это отдельная уникальная личность требующая уважение. Находя подход к ребенку, необходимо поставить себя на его место, посмотреть на мир его глазами и он пойдет навстречу. Помочь ребенку проявить свои лучшие качества. Воспитывать в нем чувство гордости и собственного достоинства. Обучать, развивать и социализировать ребенка так, чтобы он мог осознать себя личностью, чтобы в нем пробудилась потребность в познании себя, жизни, мира. Главное для меня - позволить каждому быть собой, помочь ребенку проявить все лучшие качества, научить его радоваться жизни, ощущая полноту энергии, сил, возможностей.

Ребёнок, воспитывающийся в детском доме, имеет определённые особенности в психической и эмоционально-личностной сфере, в межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми. Ребёнок-сирота требует специфических методов организации воспитательного процесса. Основной идеей воспитания является создание условий для становления такой личности, которая в процессе своего развития приобретает способность самостоятельно выстра-

ивать свой вариант жизни достойного человека.

В поисках новых методов воспитательной работы со своими воспитанницами 13-18 лет, я вплотную подошла к организации проектной деятельности. Хотелось предоставить девочкам возможность самостоятельно, под руководством воспитателя, исследовать поставленную перед ними тему. На тот момент дети оказались не готовы к исследовательской деятельности. Проблема заключалась в низком уровне владения навыком самостоятельной работы с информацией, что, в свою очередь, также ведёт к снижению усвоения большого объёма учебного материала. Поиск путей решения этой проблемы привел нас к данному исследованию.

Цель данной работы - научить девочек выделять главное, анализировать, укладывать информацию в таблицы и схемы, развивать умение самостоятельно ставить проблему, определять цель и задачи по её решению, уметь собирать информацию из разных источников, оценивая её достоверность, правильно интерпретировать результаты и делать выводы.

Познавая окружающий мир, ребёнок постоянно имеет дело с информацией. Она помогает ему правильно оценить происходящие события, принять обдуманное решение, найти наиболее удачный вариант своих действий. Интуитивно мы понимаем, что информация — это то, чем каждый из нас пополняет собственный багаж знаний. Информация также является сильнейшим средством воздействия на личность и общество в целом. Кто владеет наибольшим объемом информации по какому-либо вопросу, тот всегда находится в более выигрышном положении по сравнению с остальными.

Работа с обобщающими таблицами способствует развитию памяти, логического мышления и аналитических способностей. Их использование способствует не только целенаправленному управлению мыслительной деятельностью, но и позволяет обеспечить прочные знания и умения. Таблицы дают возможность увидеть не разрозненную информацию, а компактное изложение. Таким образом научить работать с информацией необходимо для успешности в учёбе, развития проектной деятельности и дальнейшей самостоятельной жизни.

Свою работу начала с определения, насколько девочки владеют навыками работы с информацией. Наблюдала за выполнением ими домашнего задания. Провела начальную диагностику, предложив выполнить несколько упражнений:

1. выделить главную мысль из прочитанного текста;
2. создать таблицу по учебному материалу;
3. создать схему по заданному тексту;
4. собрать информацию из различных источников на заданную тему, структурировать её идонести до слушателя.

Задание показало, что большая часть девочек не может выделить и кратко передать главную мысль, переключаются на подробный пересказ. Если старшие воспитанницы имеют представление о таблицах и умеют их составлять, то младшие – не владеют этим навыком. Схемы оказались одинаково сложны для

всех девочек. Проблемным оказалось и последнее задание, девочки могли собрать информацию, но структурировать её и сделать выводы им было сложно.

Мною был разработан комплекс воспитательных мероприятий, направленных на формирование и развитие навыков работы с информацией. Совместно с методистом провели ряд занятий-тренингов по работе с таблицами, графиками, диаграммами, схемами и текстами. Начиная с простых текстов, учились выделять главное и второстепенное. Полученные на занятиях навыки закреплялись при выполнении домашнего задания. Учились работать в различных поисковых системах Интернета, а также с литературой в библиотеке.

В ходе данной работы руководствовались следующими рекомендациями, разработанными Н.И.Кузнецовым [1]:

- не старайтесь записать дословно все, что говорит преподаватель, учитесь формулировать мысли кратко и своими словами, записывая только самое существенное;
- учитесь на слух отделять главное от второстепенного;
- если в ходе объяснения учитель предлагает схемы, таблицы, чертежи, обязательно полностью заносите их в тетрадь, выполняя аккуратно и внимательно:
- для выделения основных мыслей в ваших записях используйте не только разные виды подчеркиваний, разноцветные выделения, но и различные значки (например - «важно», - «проверить, уточнить»);
- оставляйте в тетради поля, которые можно использовать в дальнейшем для уточняющих записей, комментариев, дополнений и т. п.;
- постарайтесь выработать свою собственную систему сокращения часто встречающихся слов.

На открытом занятии на тему «Мир отношений: поговорим о странностях любви» были подведены итоги деятельности по формированию навыка работы с информацией. Девочкам было предложено два задания:

за ограниченное время найти в Интернете определение и различные высказывания о любви, объяснить их;

задание «Характер отношений между любящими людьми»: определить, что из предложенного списка входит в понятие «любовь», а что не входит, записать это одной команде - в виде схемы, другой – в виде таблицы (любовь - это…, любовь - это не…). Приятно отметить, что девочки выполнили оба задания правильно и быстро.

Итоговая диагностика навыков работы с информацией дала следующие результаты: у 66% необходимые навыки сформированы и применяются в учебной деятельности, 24% нуждаются в автоматизации навыков и для 10% воспитанниц нужен повторный курс. Хорошим показателем мы считаем сокращение времени, необходимого для выполнения домашнего задания.

Практика формирования навыка работы с информацией у девочек в условиях детского дома показывает необходимость данной работы с учетом психолого-педагогического специфики возраста и пола.

Литература

1. Агапов В.С., Егунова Е.В.Типология структурной интеграции самосознания личности. Москва, 2008.
2. Аветисян Д.Д., Лейбовский М.А. Проблемы информатизации системы общего образования и учебно-методические комплекты нового поколения. Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 14-20.
3. Головятенко Т.А. Подготовка педагога к реализации субъектно-деятельностных образовательных технологий : монография. – М. : РосНОУ, 2013.
4. Дорошенко, О.В. Дидактическая игра «Палитра» в словарной работе с детьми // Современный логопедический урок: опыт работы. Пособие / Сост. Е.А. Лапп, Н.Г. Фролова. – Волгоград: Учитель, 2010. – С. 92-96.
5. Кузнецов Н.И. Энциклопедия студента./ Н.И. Кузнецов. – М., 2004.
6. Кулешова Л.Н., Шукуева Б.Г. Психологическая структура и содержание профессионального самоопределения формирующейся личности. Психология обучения. М., 2012. № 4. С. 4.
7. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко – М.: Политиздат, 1990.
8. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания / Л.М. Маленкова.- М.: Педагогическое общество России, 2004.
9. Подымова Л.С., Алисов Е.А. Готовность субъектов образовательного процесса к педагогическому проектированию образовательной среды. // Подымова Л.С., Е.А. Алисов. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. М., 2010. № 12. С. 135-138.
10. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.I. – М., 1974.
11. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. Гриф МО РФ / Москва, 2013. Сер. Серия Бакалавр. Углубленный курс.

Черникова Н.В.

Изучение личности в психологии: традиции и инновации

Черникова Надежда Васильевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии. Московский гуманитарный институт им. Е.Р. Дашковой, г.Москва. Chernikova1971@yandex.ru.

Почти 150 лет назад французский философ Огюст Конт удивительно точно выявил главную сложность проблемы человека, подчеркнув, что человек не только нечто большее, чем биологическое существо, он также больше, чем просто «сгусток культуры». Иными словами, человек стал носителем каких-то новых, неизвестных качеств, и поэтому нужна специальная наука для его изучения и понимания. Такой наукой, по утверждению Конта, должна была стать психология, призванная осуществить творческий синтез биологических и социологических знаний о природе человека.

Изучение личности в истории началось ещё с античных философов: Гераклита, Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля. Изучение человека с позиции здоровья и болезни принадлежит древнегреческому врачу, «отцу медицины» - Гиппократу, который впервые описал теорию темперамента и «соков», то есть жидкостей в организме. Гален, римский врач, развил учение Гиппократа о темпераментах и объяснил причину «кипения крови» - появление аффектов.

В эпоху Возрождения врач Хуан Уарте впервые в истории психологии поставил задачу изучить индивидуальные различия между людьми с целью определения их пригодности к различным профессиям.

Ф. Бэкон – английский философ, основоположник английского эмпиризма, утверждал, что необходимо отказаться от изучения общих вопросов, касающихся природы души, исключить органические функции из её состава и перейти к эмпирическому описанию её процессов [2].

Диагностика или «психодиагностика» (от греч. ψυχή — душа, и греч. διαγνωστικός — способный распознавать) — отрасль психологии, разрабатывающая теорию, принципы и инструменты оценки и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

Психодиагностика, как особая отрасль психологии, начала формироваться только во второй половине XIX в. Ее источником явилась, зародившаяся в это

время, экспериментальная психология. В 1883 г. английский исследователь Ф. Гальтон выступил как основоположник комплексной науки — антропометрики, в рамках которой осуществлялись как анатомические, так и психофизиологические измерения человека (острота зрения и слуха, особенности психомоторных реакций). Гальтон впервые ввел тестовые исследования и предложил сам термин «тест».

Новый сдвиг в развитии тестологии произошел благодаря созданию серии интеллектуальных тестов французским врачом и психологом А. Бине. В 1905 г. А. Бине в сотрудничестве с А. Симоном провел серию тестовых испытаний детей в целях выявления особенностей их умственного развития.

Во второй половине XX в. самым распространенным личностным опросником стал тест-опросник MMPI — Миннесотский многофазный личностный перечень. Широко применялись также проективные методики, возникшие на основе ассоциативной концепции.

В России психодиагностика начала развиваться в начале XX в., но ее экспериментальная база была заложена в последней четверти XIX в. В 18S5 г. возникла первая экспериментальная психологическая лаборатория в Казани, созданная М. Бехтеревым, а в 1895 г. (по инициативе С. С. Корсакова) была создана психологическая лаборатория при психиатрической клинике Московского университета [1].

Вначале психодиагностика возникла как наука о методах дифференциальной психологии, а в дальнейшем развивалась в соответствии с запросами педагогики, профессионального отбора и медицины.

К наиболее важным особенностям личности, подлежащим диагностированию, относятся: черты характера, темперамент, состояние здоровья и др. и, соответственно существует множество методов и методик, направленных на данное исследование [4].

Научная психодиагностика невозможна вне системно-структурного анализа психических свойств личности. Только высококвалифицированные профессиональные психологи могут получать научно достоверные результаты психодиагностических исследований. Их деятельность подчиняется строгим этическим требованиям и стандартам. Лица, занимающиеся психодиагностикой, должны иметь на это право — обладать лицензиями. Используемые ими методики должны соответствовать необходимым профессиональным стандартам. Сертифицированными психодиагностическими методиками обладают только аттестованные психодиагносты .

Всем психологам хорошо известны методики MMPI, Кеттелла, Личко, Айзенка и др. Также имеется большое количество тестов и методик, выявляющих профессиональную направленность личности: например, методика Климова «Дифференциально-диагностичекий опрасник – ДДО», методика Холланда и др. [3].

Как правило, они основаны на методе теста или опросника и требуют обя-

зательных ответов на поставленные вопросы.

Данные методы прошли многолетнюю апробацию и широко применяются специалистами. Но случается, что психологи в своей практической работе сталкиваются с проблемой, когда испытуемые в процессе выполнения задания уже теряют интерес. Этот факт может привести к искажению информации и трудностям интерпретации. С данной проблемой сталкиваюсь иногда и я, как практикующий психолог.

Но психологическая наука не стоит на месте и на «рынке» услуг появляются различные инновационные методы диагностики человека.

Одним из таких методов диагностики является программный комплекс «Кристалл», автором которого является наш современник, биофизик А.Н. Стрельников.

Экспресс-диагностика разработана на основе методики электропунктурного исследования и предназначена для определения физического и психического состояния человека, в том числе и изучение других параметров личности. Применяется эта методика с 2004 года, прошла апробацию на большой выборке (дети в норме, дети с ограниченными возможностями, юноши, взрослые люди) и имеет все необходимые патенты, свидетельства, сертификаты соответствия и многочисленные отзывы – АПКиППРО МОН РФ, кафедра психолого-педагогических технологий охраны и укрепления здоровья и др.

Но мне, как сертифицированному специалисту проводившему исследование на значительной выборке (более 500 человек), она интересна как с позиции диагностики психологических особенностей человека, так и с позиции профессиональной ориентации клиентов.

Диагностический комплекс «Кристалл» позволяет специалисту с помощью программно-аппаратных средств в течение 5-10 минут, совершенно безболезненно и безопасно провести обследование и на основе полученных результатов всесторонне и целостно оценить психологическое состояние человека, особенности его познавательной деятельности и личностного развития, а именно:

- выявить психотип личности (экстраверсия-интроверсия – по Юнгу);
- определить коэффициент интеллектуальной и творческой активности: IQ, коэффициент творчества; коэффициент развития способностей;
- оценить функциональное состояние всех основных систем организма и выявить возможные причины психоэмоционального характера при патологических отклонениях;
- определить биологический возраст организма и его отдельных систем, а также скорость возрастных изменений;
- причины нервно-психического напряжения и возможности их исправления;
- склонность к стрессу, агрессии, аффектам, депрессии и др.

Ещё один аспект данного вида диагностики - это не только констатация факта функционального нарушения, но и объяснение причин, сформировавших

данное отклонение. Интересна данная диагностика с позиции психосоматической медицины.

Кроме того, в рамках профессиональной диагностики данная методика позволяет выявить:

- степень раскрытия мышления, эмоций, воли.
- потенциально сильные стороны личности, способности, склонности, интересы личности;
- рекомендуемые виды деятельности и профессии, а также благоприятны факторы профессионального роста.

Помимо перечисленных категорий, возможно провести как качественный, так и сравнительный анализ данных индивида, группы и/или групп. Далее, по результатам проведённой экспресс-диагностики, возможно оптимизировать комплекс коррекционных мер медико-психолого-педагогической направленности на основе объективных данных.

Кроме того, клиент получает на руки расшифровку данных и комментарии, психологический портрет, индивидуальные рекомендации, результаты обследования в виде распечатки или на диске CD. Полученные результаты можно использовать как для самостоятельной коррекции, в качестве объективного источника информации, так и для дальнейшей работы с профессиональным психологом, психотерапевтом.

Литература

1. Бурлачук Л.Ф. . Психодиагностика. - СПб.: Питер, 2006 - 351 с.
2. Рыжов Б.Н. История психологической мысли. Пути и закономерности: Учебное пособие для высших учебных заведений. – М: Военное издательство, 2004. – 240 с.
3. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: ВЛАДОС, 1999 -512 с.
4. Яньшин П.В. Клиническая психодиагностика личности. Учебно-методическое пособие. - СПб.: Речь, 2007. – 320 с.

Чернышова В.Н.

Актуальные вопросы духовно-нравственного воспитания детей и подростков

Чернышова Вероника Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии девиантного поведения. Российский Новый Университет, г.Москва. chernika78@list.ru.

В современной России в настоящее время наблюдается негативная тенденция роста числа подростков с девиантным поведением. Распад института семьи и брака, подмена общечеловеческих, православных ценностей прозападными - ценностями наживы, эгоцентризма, нетрадиционных сексуальных ориентаций, власти сильного, унижения слабого и др. – всё это и приводит к росту отклоняющегося поведения среди несовершеннолетних и молодежи.

Проблема настолько остра и значима, что является предметом обсуждения на государственном, общественном, религиозном, культурологическом, педагогическом уровнях. Большое значение в развитии различного рода форм девиантного поведения (наркотического, алкогольного, суицидального, агрессивного и др.) являются недостатки духовно-нравственного воспитания.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России духовно–нравственное воспитание понимается как осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности. Это подразумевает формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [3].

На значимость этой проблемы указывает и Святейший Патриарх Кирилл, отмечая, что «любая сфера бытия человечества связана с нравственной ответственностью и осознанием греха. А судит Бог не только на Страшном суде и после смерти, Он судит нас и во время нашей земной жизни, и самым важным инструментом этого Божьего суда является человеческая совесть» [7].

При рассмотрении понятия духовно-нравственного воспитания в образовательном аспекте необходимо отметить, что это педагогически организованный,

системный и комплексный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей. Этот процесс имеет иерархическую структуру и сложную организацию.

В трудах отечественных педагогов (Б.С. Братуся, Е.В. Бондаревской, В.В. Знакова, И. Ю. Кожевниковой, С.И. Масловой, И.В.Метлика, Т.И.Петраковой, Т.В.Скляровой, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова, Шиянова Е.Н. и др.) рассматривались вопросы воспитания детей, подростков и молодежи в традициях духовно-нравственной культуры с опорой на отечественное историческое и культурное наследие [2,4,8,9,10].

Абрамов С.И. отмечает, что эффективность духовно-нравственного воспитания зависит от взаимодействия учреждений дополнительного образования со школой, учреждениями культуры и т.п., реализации сотрудничества с родителями, учета культурных и религиозных традиций региона, обеспечения свободы выбора для реализации имеющегося природного потенциала школьника в соответствии с его духовными потребностями [1]. Е.Н. Приступа выделяет в структуре социального здоровья школьника компоненты, препятствующие развитию различного рода девиаций, духовно-нравственные, социально-поведенческие, социально-психологические и социокультурные [6].

Исследование, проведенное среди педагогов различных категорий школ г. Дзержинский, обучающихся на курсах повышения квалификации РосНОУ по направлению «Профилактика девиантного поведения», показало следующее. На недостатки в организации духовно-нравственного и патриотического воспитания школьников как одной из причин отклоняющегося поведения среди учащихся указали 62% опрошенных. 73% педагогов отмечают недостаток знаний по профилактике девиантного поведения среди детей и подростков, отсутствие комплексного системного характера профилактики девиаций среди несовершеннолетних выделили 78% респондентов, в том числе, и духовно-нравственного воспитания (59% педагогов).

На наш взгляд, духовно-нравственная основа должна формироваться с детства, в семье. Мы согласны с мнением Потаповской О.М. отмечающей, что основой духовно-нравственного воспитания является духовная природа семьи [5].

Личность развивается и формируется в социуме, овладевая тем общественно-историческим опытом, который накопило человечество в течение многих веков. Овладевая речью, общаясь с родителями, ребенок в православной семье насыщается добродетелями. Добродетель рассматривается в православной педагогике, как с субъективной, личной, так и с объективной, социальной стороны. Воспитание добродетели является основой духовно-нравственного воспитания.

Таким образом, можно отметить, что духовно-нравственное воспитание является основой для полноценного гуманистического развития личности, для профилактики возникновения различного рода девиаций у подрастающего

поколения, реализуя в теории и практике воспитания духовность как высшую ценность личности. Образовательная система может в полной мере развиваться и функционировать только при наличии главного компонента воспитательного процесса – духовно-нравственного воспитания детей и подростков. Как сказал Святейший Патриарх Кирилл: «Только сильные духом и чистые сердцем люди справятся с проблемами, стоящими перед современным миром».

Литература

1. Абрамов С. И. Духовно-нравственное воспитание школьников в системе дополнительного образования в условиях малого города. Дисс…канд. пед. наук. - Москва, 2010.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. - Ростов-на-Дону, 2010.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009.
4. Кожевникова И. Ю. Духовно-нравственное воспитание подростков и юношества в культуроохранной православно-просветительской деятельности. Дисс…канд. пед. наук. – Омск, 2010.
5. Потаповская О.М. Педагогическое сопровождение семьи
6. в вопросах духовно-нравственного воспитания детей/ Материалы Фонд духовной культуры и образования «Новая Русь».– М., 2014.
7. Приступа Е.Н. Социально-педагогическая профилактика девиаций социального здоровья школьника. Дисс…д-ра пед. наук. - Москва, 2008.
8. Святейший Патриарх Кирилл о духовно-нравственном воспитании молодежи/ Материалы Московской епархии Русской Православной церкви. – М., 2014.
9. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003.
10. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности Текст. : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школа-пресс, 1995.
11. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие: Для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. — М.: Academia, 1999.

Шайденкова Т.Н.

Теоретическое обоснование системы Методов и методик эмпирического исследования профессионального самопознания будущего педагога

Шайденкова Татьяна Николаевна - доцент кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г.Тула. Taty-ana.46@mail.ru.

Профессиональное самопознание педагога – неотъемлемый элемент его профессионального становления на всех этапах работы. Оно выступает в качестве необходимой предпосылки самовоспитания и саморазвития, способствует продвижению личности педагога к вершинам профессионального мастерства и является психологическим условием эффективности этого процесса. Более того, именно личность, осознающая и знающая себя, способная в полной мере самореализоваться, обогатить свой потенциал, готова и может в полной мере создать условия для самореализации другой личности, её обогащения и развития. Следовательно, одной из важнейших компетенций будущего учителя является компетенция в области познания себя. Решение задачи по становлению данной компетенции предполагает осмысление самого феномена «профессиональное самопознание» и эмпирическое изучение его психологических особенностей, типичных, наиболее существенных противоречий.

Профессиональное самопознание предполагает познание учителем своего Я в контексте педагогической профессии. По исследованиям Г.И. Метельского, профессиональное самопознание учителя представляет собой процесс решения определённой совокупности рефлексивных гностических задач, способствующих адекватному восприятию и пониманию педагогом различных сторон своей личности и деятельности [2]. Н.Г. Рукавишникова, раскрывая вопрос о профессиональном самопознании, отмечает, что оно основано на процессе познания личностью себя как субъекта профессиональной деятельности, результативную сторону которого составляют профессиональные аспекты образа Я [4]. По мнению Л.М. Митиной, у педагогов с высоким уровнем профессионального самопознания целостный образ Я вписывается

в общую систему его ценностных ориентаций, связанных с осознанием целей своей профессиональной деятельности, и средств, необходимых для их конструктивного достижения [3].

Профессиональное самопознание реализуется с помощью восприятия и осмысления учителем своего поведения, действий, переживаний, результатов педагогической деятельности. Развитие профессионального самопознания позволяет педагогу, познавая свой внутренний мир и переживая внутренние состояния, мотивы, цели, ценности, понимать его и определённым образом относиться к самому себе.

Психологи выделяют различные структурные компоненты профессионального самопознания учителя, которые одновременно являются и способами его реализации. В частности, И.Л. Фельдман в качестве основных составляющих профессионального самопознания учителя начальных классов называет самонаблюдение, педагогический анализ и рефлексию, профессиональную самооценку, самопрогнозирование, самокритику и самоконтроль [5].

Эмпирическое изучение профессионального самопознания будущего педагога предполагает четкое представление общей теоретической картины развития самопознания, широкое привлечение психодиагностического инструментария, оптимальную связь предмета исследования и применяемых диагностических методик. Сложность структуры самого феномена «самопознание», необходимость выявления психологических особенностей различных сфер профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя требуют обращения к комплексу психологических методик, что дает возможность получить разносторонние эмпирические данные, обеспечить объективный количественный и качественный анализ результатов и их интерпретацию. Это отражено в программе эмпирического исследования, при разработке которой мы опирались на основные теоретические положения, раскрывающие наше понимание сущности и структуры профессионального самопознания педагога.

Реализация программы эмпирического исследования профессионального самопознания будущих учителей предусматривает решение следующих задач: выявление особенностей профессионального самопознания студентов в аспекте представлений о себе как о личности; выявление особенностей профессионального самопознания студентов в аспекте представлений о себе как о профессионале; сравнительный анализ процесса развития профессионального самопознания будущих учителей начальных классов, выявление типичных, наиболее существенных противоречий в этом процессе.

Отбор психологических методик, ориентированных на диагностику профессионального самопознания студентов адекватно поставленным задачам, был осуществлен в соответствии со специально установленными критериями. Взяв за основу выделенные В.Г. Мараловым сферы собственной личности, которые могут быть подвергнуты самопознанию[1], мы определили среди них наиболее

значимые для профессионального самопознания будущих учителей. Именно эти сферы и явились критериями отбора диагностического инструментария. Таких критериев четыре: личностно-характерологические особенности учителя; особенности эмоционально-волевой сферы учителя; особенности мотивационно-ценностной сферы учителя; особенности педагогической деятельности учителя. Каждый из этих критериев раскрывается через совокупность показателей. Рассмотрим их.

Личностно-характерологические особенности учителя: осознанность личностных свойств и социальных ролей; сформированность социального Я; представления субъекта о себе, идеальном Я и идеальном образе учителя; адекватность самооценки; педагогическизначимые качества личности и черты характера.

Особенности эмоционально-волевой сферы учителя: преобладающее настроение; волевые качества и волевая регуляция; индивидуальная саморегуляция и развитие регуляторно-личностных свойств: гибкости и самостоятельности.

Особенности мотивационно-ценностной сферы учителя: осознание цели, мотивов выбора и динамики мотивов педагогической деятельности; осознание социальной значимости педагогической профессии и удовлетворенность успехами в овладении педагогической профессией; стремление к профессиональному самопознанию и профессиональному саморазвитию.

Особенности педагогической деятельности учителя: представления о сформированности общепедагогических знаний и умений; представления о сформированности психологических знаний и умений применять их на практике; представления о значимости профессионально важных качеств для выполнения педагогической деятельности; эмпатия и объективность как ПВК учителя; готовность быть ответственным за происходящее с самим собой и с другими, зависящими от него людьми.

Подобранный на основании этих критериев и показателей комплекс диагностических методик подразделен на два блока в соответствии с задачами эмпирического исследования. Методики первого блока направлены на изучение особенностей профессионального самопознания студентов в аспекте представлений о себе как о личности. В основу отбора этих методик положены первые два критерия. Второй блок включает методики, позволяющие выявить особенности самопознания в аспекте представлений о себе как о профессионале. В основу отбора методик этого блока положены третий и четвертый критерии.

Первый блок – блок представлений о себе как о личности – состоит из следующих методик:

- Методика «Кто Я?» (М.Кун, Т. Макпартленд);
- Символические задания на выявление «Социального Я» (Р. Циллер);
- Тест интерперсональной диагностики Т. Лири;
- Изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования (А.А. Реан);

- Методика «Личностный дифференциал»;
- Оценочный лист личностных характеристик (Н.В.Кузьмина);
- Методика «Самочувствие – активность – настроение»;
- Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова);
- Опросник диагностики волевых качеств личности (М. В. Чумаков).
- Второй блок – блок представлений о себе как о профессионале – включает следующие методики:
- Методика диагностики профессионального самопознания учителя (Н. Г. Рукавшиникова);
- Оценка профессиональной направленности личности педагога (Е. И. Рогов);
- Барьеры педагогической деятельности (Е. И. Рогов);
- Шкала самооценки профессионально важных качеств педагога (Н. Г. Рукавишникова);
- Методика изучения значимости профессионально важных качеств педагога
- для выполнения деятельности и реализации педагогических функций (Е. И. Рогов);
- Способность к эмпатии (Е. И. Рогов);
- Тест на объективность.

Разработанная нами программа эмпирическогоисследованиябыла реализована в процессе изучения психологических особенностей профессионального самопознаниябудущихучителейначальных классов.

Литература

1. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г. Маралов. – М.,2002.
2. Метельский, Г.И. Психологические особенности гностической деятельности учителя / Г.И. Метельский. – Л.,1979.
3. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (Психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.,1994.
4. Рукавишникова, Н.Г. Профессиональное самопознание студентов педагогического вуза. Дис…. канд. психолог. наук / Н.Г. Рукавишникова. – М.,1999.
5. Фельдман, И.Л. Профессиональное самопознание педагога / И.Л. Фельдман, В.С. Агапов, Т.Н. Шайденкова. – Тула, 2010.

Шенцева Н.Н.

Творчество как метод обучения психологов

Шенцева Наталья Николаевна - к.псх.н., доцент, зав.кафедрой психологии. НОУ ВПО «Сергиево-Посадский гуманитарный институт», г.Сергиев Посад. natanika09@mail.ru.

«С искусства толкования начинается психоанализ»
(З. Фрейд «По ту сторону удовольствия»).

Оригинальность, уникальность, разнообразие альтернативных научных подходов к объяснению психологических феноменов в жизни человека, а также приемов работы с индивидуальностью личности в уникальном контексте ее жизни позволяет рассматривать психологию как особый вид творчества, содержание которого отражено в самом термине «психология». Творческий характер профессии, в свою очередь, требует развития творческих способностей у будущих психологов.

Для подготовки бакалавров психологии мы предлагаем метод альтернативной психологической интерпретации продуктов народного творчества, актуализирующий креативность студентов для решения профессиональных задач в процессе творческого переосмысления с различных точек зрения сюжетов сказок, пословиц и поговорок, мифов и т.п. Альтернативный подход к объяснению событий исключает ошибки однозначного, узкого, стереотипного взгляда на сложные системные явления, к которым, безусловно, относится психология человека; а также формирует демократический стиль научного дискурса и толерантность к неопределенности, что обеспечивает необходимую свободу для творчества будущего профессионала.

Выбор объекта интерпретации обусловлен культурно-исторической концепцией Л.С.Выготского; учением об универсальных архетипах К.Г.Юнга; идеями анализа жизненных сценариев Э.Берна и др. Сказка как «органическое явление народной психики» (словарь Брокгауза и Эфрона) представляет собой классический объект научного психологического познания для исследования «духа» народа, универсальных глубинных основ психики человека.

Гениальное духовное творчество народа есть произведение массовой души, которое обладает колоссальной информационной «плотностью» - малый объем

текста содержит глубокий, многослойный пласт психологического знания и социального опыта предков. «Психическая беспрерывность» человечества, по словам З.Фрейда, обеспечивает передачу из поколения в поколение тех душевных состояний и душевных процессов, которые составляют основу массовой психики народа и протекают в жизни отдельного человека[4].

Рассуждая о «психологическом наполнении» сказок невозможно не обратиться к научному творчеству К.Г.Юнга, предложившего учение об универсальных основах индивидуальной психики человека – архетипах, которые наиболее отчетливо отражены, «впечатаны» именно в культурном наследии предков. В мифах и сказках душа высказывается о себе самой, «сказка конкретизирует архетипы», например, универсальное понятие «мудрость, ум, интуиция» предстает в сказках народов мира в образе старика, «развитие, цель, самость» - в образе горы, «злой дух» - Кощей Бессмертный из русской сказки и т.д. [6]. Анализ сущности женского архетипа как главного содержания народных мифов и сказаний представлен К.П.Эстес в широко известном произведении «Бегущая с волками». В частности, автор тщательно рассмотрела образы Василисы Премудрой и Бабы Яги как воплощение определенных сторон психологии женщины в период ее взросления[5].

Э.Берн построил свою оригинальную концепцию анализа судьбы и человеческих отношений на основе аналогий типичных сюжетов человеческой жизни с сюжетами древнегреческой и древнееврейской мифологии, театральными сценариями древнегреческих трагедий, а также с известными сказками [1]. Автор считает, что искусство интуитивно использует ограниченное количество жизненных сценариев, которые при этом имеют вполне предсказуемый финал: «если Медея предрасположена к убийству своих детей, то обязательно это сделает». В книге В.Проппа «Морфология сказки» автор высказал мысль о том, что во всей мировой сказочной фольклористике существует всего 34 вечных сюжета, ограниченных числом вариантных сочетаний базовых событийных линий жизни человека, включающих тысячелетия универсального коллективного опыта человечества (цит. по М.Веллеру[2]).

Прототипом большинства семейных драм нередко считают древнегреческие трагедии об Эдипе и Электре: юноша соперничает с отцом за мать, а девушка желает получить своего отца. Другими примерами сценариев, сопоставленных с греческими мифами, можно называть мифы о Тантале и Сизифе[1]. Сюжет сказки «Золушка» наиболее точно отражает чаяния молодой девушки и широко используется в современной масскультуре.

Сюжет сказки, образы героев, символический язык дают возможность «вскрыть» законсервированное психологическое содержание, проникнуть в глубину смысловых полей повествования предков при помощи специальных «психологических орудий» - разнообразных научных методологических подходов. Обилие психологических парадигм психологии, содержащих порой принципиально различные объяснительные принципы психологических фе-

номенов, в данном случае представляется не специфической сложностью науки, а наоборот, делает возможным наиболее полно и глубоко проникнуть в сущность «психической беспрерывности», отражающей основы массовой психики народа.

В отечественной психологии также используются различные художественные произведения для иллюстрации психологических феноменов: типология личности в образах героев отечественной и зарубежной литературы (Е.Ю.Коржова), ценности-идеалы человека в «Философских сказках» (Н.И.Козлов), типы темперамента на примере героев сказки А.Милна «Винни-пух и все-все-все…» (Р.Кашапов) и др.

Сказкотерапия как метод практической психологии использует ресурсы сказок для решения целого ряда задач: воспитание, образование, развитие личности и коррекция поведения.

Российские психологи создали и свой художественный жанр – «однопсишия» (Д.А.Леонтьев), где применяются юмористические метафоры для обозначения психологических феноменов[3]. Зачастую в качестве исходной формы используется литературная фраза, известный афоризм, стихотворение, которые модифицируются согласно психологической специфике. Например, «Сублимировала ли ты на ночь, Дездемона?», «Нет, интеллект аффекту не товарищ…», «В глазах рябит от собственных проекций», «Куда ни глянешь — всюду архетипы», «Люблю Вас безусловно рефлекторно» и т.п..

Выбор конкретных сказок для психологического анализа неслучаен, основными критериями выступают: 1) психологическая емкость, т.е. наличие психологической нагрузки, материала для анализа; 2)культурная значимость, универсальность, распространенность сюжета; 3) краткость, высокая плотность содержания по отношению к объему.

В целях достижения студентами качественного результата, рекомендуется неуклонное соблюдение определенной инструментальности, включающей условия и требования к организации работы, этапы работы и их содержание. Например, предварительная самостоятельная работа по конспектированию основных положений психологических концепций разных авторов и составление тезаурусов терминов и понятий определенных психологических школ; выполнение контрольной работы, представляющей сравнительный анализ по заданным критериям альтернативных парадигм для выявления их специфики и т.д. Затем студентам предлагается придумать интерпретации сказки с позиций различных методологических подходов, при этом соблюдая форму повествования и используя специальную терминологию. Работа может быть как индивидуальной, так и в мини-группах. На заключительном этапе происходит обсуждение предложенных вариантов интерпретаций. Сравнение вариантов одного сюжета выявляет специфику подходов, позволяет всесторонне рассмотреть психологические феномены и помогает овладеть специальной терминологией.

Реализация метода альтернативной интерпретации представлена в работах студентов ф-та психологии НОУ ВПО СПГИ, которым было предложено переработать сюжет русской народной сказки «Репка» в соответствии с заданным психологическим направлением.

Комплекс Репки

(по мотивам сказки «Репка» с опорой на фрейдизм, Айриева Анжелика, гр. ПС-03)

«Жили-были Дед да Бабка…Однажды Дед сублимировал Репку в огороде Бессознательного. Выросла Репа с пышными фобиями и глубокими комплексами, вот и спряталась ото всех, от реальности. Дед психоанализ не признавал, в комплексы не верил, вот и не смог справиться с Репкой – тянул ее за фобии, но вытянуть из глубины инстинктов Идовых не смог.

Позвал Дед на помощь разных специалистов. Бабка (логотерапевт) попыталась объяснить Репке смысл жизни, но та и слушать не стала, спряталась за реактивное образование. Внучка-студентка попыталась найти у Репки локус контроля и вытянуть его в интернальную сторону, но Репка еще крепче вцепилась комплексом в проекцию. Собака Павлова бросилась формировать условный рефлекс у Репы. Однако никакие стимулы не вызвали нужную реакцию – не поддалась Репка, не показалась из земли, еще глубже увязла во влечениях. Напрасно и Кошка Маслова призывно мурлыкала с вершины пирамидального тополя, Репка только депрессивно покачала листьями. Стало Деду тревожно, схватился он за свое ЭГО и тихо застонал: «Как же помочь Репке вырваться из Идова подземелья»?

И тут услышала его Мышка «зигмундовой» породы. Она сразу поняла, что произошла фиксация созревания на стадии неосознаваемого желания. Пришлось всем вместе под руководством Мышки преодолевать сопротивление Репки, тянуть ее из грядки бессознательного. Так и вытянули Репку на свет, где разглядела и осознала она свой комплекс. Тут всем фобиям пришел конец, стали они простой ботвой.

Сказка – ложь, да в ней намек - не ходи в поле Бессознательного без психоанализа!»

Когнитивная Репка

(Чуйкина Оксана, гр.ПС-03)

«Однажды Дед решил вырастить репку когнитивного сорта. Посадил он семена когниций в почву, приговаривая: «Расти репка с интеллектом крепким»!

Выросла репка, как хотел того Дедка – с высоким IQ. Стал Дед репку тянуть за густую когнитивную ботву, да не получилось у него ничего. Однако он не растерялся, быстро перестроил личностные конструкты и нашел решение: «Надо привлечь дополнительные силы»! Сначала пришла Бабка и оценила соответствие своих возможностей реальной ситуации: «Необходимы дополнительные ресурсы для решения задачки с репой»! Позвала Бабка свою Внучку для усиления

ресурсов. Но и этого оказалось недостаточно. Можно позвать на помощь Жучку с кошкой, но многие уже отказались от экспериментов с животными. Что делать? Дед, Бабка, Внучка, да и собака с кошкой в придачу испытали настоящий когнитивный диссонанс. И вдруг маленькая мышка, которая сбежала из эксперимента Скиннера, хвостиком махнула и все когниции пришли к дружному равновесию. Так и появилась на свет когнитивная репка с интеллектом крепким.

Когда когниции вместе да с интеллектом крепким, можно собрать х-о-о-роший урожай!»

Литература

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры – М., 2009
2. Веллер М. «Нежелательный вариант» - М, 2012
3. Леонтьев Д.А.[электронный ресурс]: http://flogiston.ru/articles/humor/odno
4. Пинкола Эстес К. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях.– М., 2003.
5. Фрейд З. Малое собрание сочинений/пер.с нем.Г.Барышниковой и др.– СПб., 2012.
6. Юнг К.Г. «О феноменологии духа в сказках» - М., 1997.

Юдина Е.И.

Организация процесса творческого саморазвития личности школьника средствами учебной литературы нового поколения

Юдина Елена Ивановна - кандидат педагогических наук, доцент. Зав. кафедрой психолого-педагогического образования. Российский новый университет, г.Москва. yudina.ele@yandex.ru.

Актуальность избранной проблемы связана с наличием негативных тенденций, противоречащих обновлению отечественного образования: конвейерным характером школьного обучения в едином темпе; ориентацией на среднего ученика; обилием репродуктивных методов обучения; апелляцией образовательного процесса в основном к интеллектуально-когнитивным сферам личности школьника в ущерб его целостному развитию; «отдаленностью» изучаемых в школе явлений от задач самопознания ребенка. Между тем идеал гуманистического образования акцентирует внимание на открытии возможностей свободной творческой самореализации растущего человека, поиск которых поможет его самосовершенствованию [1,с.284] и свяжет их с проблемами профессиональной оптимизации педагогов [2], [3]. Появляется объективная необходимость организации психолого-педагогической помощи школьникам в организации процесса творческого саморазвития их личности.

Целями настоящей статьи можно посчитать, во-первых, обоснование необходимости и возможности нахождения психолого-педагогической помощи для организации включения школьника в процесс саморазвития. Говоря о последнем, имелась в виду обращенность процесса саморазвития на целостную творческую личность школьника.

Психолого-педагогическая помощь в нашем случае понималась как разновидность профессиональной образовательной деятельности, предполагающая нахождение способов и средств максимально полного развития потребностей, интересов, личностного потенциала школьников их собственными усилиями. Теоретическую основу нашей работы составили труды и деятельность многочисленных ученых, педагогов, деятелей искусства и культуры, утверждающие

следующие главные принципы в организации процесса творческого саморазвития личности школьника:

- ориентация педагогов на самостоятельность и самопознание ученика, возможность его собственного выбора вида, темпа деятельности, выдвижение собственных целей саморазвивающей деятельности;

- включение ребенка в художественно-творческую деятельность с интеграцией искусств;

- создание фасилитирующей развивающей среды за счет организации естественной детской деятельности, предполагающей элементы свободного самовыражения, игру.

Было важно, чтобы реализация этих принципов создавала естественный интерактивный план, не «привязанный» к конкретным школьным дисциплинам и помогающий открыть путь к самости школьника. При этом перевод общечеловеческой культуры в индивидуальную форму, создавая уникальные условия для развертывания творческой индивидуальности ребенка, осуществлялся через самообразование как целенаправленную образовательную деятельность, управляемую самой личностью обучающегося без участия педагога, и самостоятельную образовательную работу как индивидуальную образовательную деятельность, осуществляемую без непосредственного руководства педагога, но по его заданиям и под его контролем. При использовании обеих этих форм реализуются такие функции саморазвития, как самостоятельное определение цели, способов саморазвивающей деятельности; самостоятельное направление процесса протекания саморегулирующей, самоконтролирующей и самооценивающей деятельности. Психическим механизмом саморазвития выступает рефлексия.

Фасилитация процесса интериоризации ценных культурно-средовых внешних факторов школьником позволяла, с одной стороны, быстрее сделать их его личностным достоянием, а, с другой стороны, параллельно наращивать и обогащать существующие внутренние факторы личности самого школьника.

Рассмотрим содержание и средства организации процесса творческого саморазвития личности школьника. Содержание этого процесса представляло собой систему специально сконструированных творческих заданий и игр, стимулирующих самостоятельное игровое или практическое участие ребенка в спектре различных видов художественно-творческой деятельности, предполагающих использование метода «аутодидакта». В качестве средств организации процесса творческого саморазвития личности школьника был использован написанный автором комплекс учебной литературы нового поколения - инновационное образовательно-игровое пособие и рабочая тетрадь к нему [4].

Материалы были собраны в своеобразное практическое руководство по искусству и творчеству без учета предметно-дисциплинарной модели. Оно адресовалось ученикам примерно 2-7 классов как серия мини-уроков. Авторская технология, положенная в его основу, целостно развивала детскую личность в

спектре литературной, изобразительной, практически-трудовой, исследовательской, вокальной, композиторской, режиссерской, инструментально-исполнительской, актерской, хореографической видов деятельности. Образовательно-игровое пособие, выигравшее конкурс Дж. Сороса «Обновление гуманитарного образования в России» и объявленное учебной литературой нового поколения, помогало появлению новых интересов, высокой динамики креативности и творческой продуктивности школьников, увеличению выразительности речи, пластики движений, самообучению.

Литература

1. Фуко М. Герменевтика субъекта, вып.1. – М., Социо-Логос, 1991.
2. Агапов В.С., Фельдман И.Л., Шайденкова Т.Н. Развитие профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов. – М., АПКиПРРО, 2005.
3. Головятенко Т.А. Субъектные функции образования в развитии творческих способностей будущего специалиста.// Вестник Российского нового университета. 2014. № 1. С. 82-85.
4. Юдина Е.И. Мой первый учебник по музыке и творчеству: Азбука музыкально-творческого саморазвития. – М., 1997.

НАУКА, РЕЛИГИЯ И ИСКУССТВО
В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ
ПОЗНАНИИ ЧЕЛОВЕКА

Тенический редактор О.В. Макеева
Вёрстка И.В. Макеев

Подписано в печать 21.05.2014. Формат 60x84/16. Бумага офсетная.
Печать на ризографе. Гарнитура Minion Pro. Усл. печ. л. 25,57.
Тираж 120 экз.
Заказ № 0272_14.
На обложке: «*Весна в Троицкой лавре*». *1911 г. Юон К.Ф.*

Отпечатано в типографии «M'art»
141300, Московская обл., г. Сергиев Посад,
ул. Институтская, д. 10-А
тел.: 8 (496) 549-08-49

ISBN 978-5-600-00411-5