

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
Кафедра психологии и педагогики

Научные труды молодых ученых

Серия «Психология и педагогика»

ВЫПУСК 19

ЛИЧНОСТЬ В ПРИРОДЕ И ОБЩЕСТВЕ

*МАТЕРИАЛЫ МЕЖВУЗОВСКИХ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЧТЕНИЙ*

Москва, 21 апреля 2016 г.

Москва
2016

УДК 159.9:37.01(063)
ББК 88.37
Л66

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Редакционный совет:
профессор *А.В. Иващенко*,
доцент *Н.Б. Карабущенко*,
доцент *Е.Н. Полянская*,

Л66 **Личность в природе и обществе** : научные труды молодых ученых (материалы межвузовских психолого-педагогических чтений. Москва, 21 апреля 2016 г.) / сост. и науч. ред. А. В. Иващенко, Н. Б. Карабущенко, Е. Н. Полянская. – Москва : РУДН, 2016. – 213 с. : ил. – (Серия «Психология и педагогика» ; вып. 19).

ISBN 978-5-209-07532-5

В сборнике представлены материалы организованных и проведенных 21 апреля 2016 г. девятнадцатых межвузовских психолого-педагогических чтений, в которых приняли участие студенты, аспиранты, докторанты, молодые ученые московских вузов.

Основное внимание уделено теоретическим и эмпирическим аспектам изучения личности, проблемам формирования личности в процессе обучения и воспитания, социально-психологическим аспектам изучения личности, особенностям ее развития в современном мире, психологии и педагогике в системе профессионального образования, проблемам методики преподавания в школе и вузе, современные проблемы изучения индивидуальности личности.

Сборник адресован всем, кого интересуют вопросы внутреннего мира человека и его взаимоотношений с миром окружающим.

Контакты: lichnost-rudn@mail.ru

УДК 159.9:37.01(063)
ББК 88.37

ISBN 978-5-209-07532-5

© Коллектив авторов, 2016
© Российский университет дружбы народов, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	8
------------------	---

Раздел 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Абгарян А.Т. (РУДН)</i> МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ.....	9
<i>Беляева А.В. (РУДН)</i> ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ ЛИЧНОСТЬЮ.....	12
<i>Ван Линь Ли, Полянская Е.Н. (РУДН)</i> ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-СТИЛЕВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ..	17
<i>Варганова Е.С., Фомина Н.А. (РГУ им. С.А. Есенина)</i> СВЯЗИ МЕЖДУ РАЗЛИЧНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ОРГАНИЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ.....	21
<i>Данилова А.Л. (РУДН)</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕЛЕСНОГО ОБРАЗА Я В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	24
<i>Данилова А.Л. (РУДН)</i> ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ ЖЕНЩИН, НЕУДОВЛЕТВОРЕННЫХ СВОИМ ВЕСОМ.....	28
<i>Джабер Х. (РУДН)</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ В МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ СЕМЬЕ.....	32
<i>Захарова М.И. (РУДН)</i> К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ РАБОТНИКОВ МЕДИЦИНСКОЙ СФЕРЫ.....	35
<i>Кано А. (РУДН)</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ЯПОНИИ И РОССИИ.....	39
<i>Кильметов Ф.К., Морозов А.В. (РУДН)</i> СМЫСЛ ЖИЗНИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	43
<i>Кунахова В.Е. Фомина Н.А. (РГУ им.С.А.Есенина)</i> ОСОБЕННОСТИ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ	46
<i>Паньшина С.Е. (РУДН)</i> ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ТЕЛЕВЕДУЩЕМ.....	49
<i>Писова А.В., Эберт Р.А. (РУДН)</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ КОМАНДНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВИДОВ СПОРТА.....	51
<i>Полянская Е.Н., Каминская А.Б. (РУДН)</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКЕ.....	52

<i>Саеушкина А.И. (РУДН)</i> ПОНЯТИЕ СТРЕССА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ПСИХОЛОГИИ.....	57
<i>Самсонова А.С., Шляхта Д.А. (РУДН)</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАТЕРИНСТВЕ У ЖЕНЩИН РАЗЛИЧНОГО СТАТУСА.....	60
<i>Соломахина Н.И. (РУДН)</i> ВЛИЯНИЕ ЗАПРЕТА НА ЖЕЛАНИЕ СЪЕСТЬ ЗАПРЕЩЕННЫЙ ПРОДУКТ.....	62
<i>Федорченко В.Е. (ОГУ)</i> КАТЕГОРИЯ НЕДОВЕРИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	65
<i>Харитоненко А.А. (РУДН)</i> ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УСПЕХА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	68
<i>Хасанова О.В. (ОГУ)</i> ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ.....	71
<i>Хоботова А.В., Фомина Н.А. (РГУ им.С.А. Есенина)</i> СПОСОБНОСТЬ ПЕДАГОГА К ЭМПАТИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО.....	75
<i>Шабданбекова З.Ш. (РУДН)</i> МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ТРУДНОСТЯМИ (НА ПРИМЕРЕ УЧИТЕЛЕЙ).....	76

Раздел 2 ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Бабаджанова-Павлова А.В., Бут И.А. (БФУ им. И. Канта)</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКИХ И АМЕРИКАНСКИХ МАТЕРЕЙ С ДЕТЬМИ ТРЕХЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА.....	77
<i>Гребнева А.В., Лабко В.А., Кардашова С.З. (РУДН)</i> ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	79
<i>Зеленов В.И. (РУДН)</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА.....	82
<i>Иткина А.Я. (РГУ им. И.М. Губкина)</i> УЧЕБА И ТВОРЧЕСТВО: ЕДИНСТВО И БОРЬБА ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЕЙ.....	84
<i>Квон Е.А. (РУДН)</i> МОТИВАЦИЯ УСПЕХА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	90
<i>Копкова Д.К. (РУДН)</i> ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ-СИРОТ.....	92

<i>Лера А. (УГ)</i> SEEDS AND EGGS: HOW WE SEX EDUCATE TODDLERS IN POLAND.....	94
<i>Любезнова Ю.В. (НГПУ им. Козьмы Минина)</i> НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	98
<i>Сирман С.В., Фомина Н.А. (РГУ им. С.А. Есенина)</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО ФАКУЛЬТЕТА.....	99
<i>Сорокина Л.С. (РУДН)</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ.....	101
<i>Сташкевич А.А. (РУДН)</i> ПРОСВЕЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ. МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ.....	104
<i>Шакиртова А.Т. (РУДН)</i> ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	106

Раздел 3 СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Данилова А.Л. (РУДН)</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕЛЕСНОГО ОБРАЗА Я.....	109
<i>Маскаева Е.С. (РУДН)</i> ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СООТНОШЕНИЯ УВЕРЕННОСТИ И ТЕМПЕРАМЕНТА СТУДЕНТОВ.....	112
<i>Николаева А.А. (РУДН)</i> ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ.....	114
<i>Федосова Е.Д. (ОГУ)</i> НЕДОВЕРИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....	117
<i>Хворова Е.М. (РУДН)</i> РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАСПОЗНАВАНИИ ЭМОЦИЙ ПО ЛИЦЕВОЙ ЭКСПРЕССИИ.....	122
<i>Ширкова Н.Н. (РУДН)</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....	124
<i>Щеглова И.Г. (ОГУ)</i> ОСОБЕННОСТИ ШОППИНГ-АДДИКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В ИНДИВИДУАЛЬНО-ПЕРСОНАЛЬНОМ АСПЕКТЕ.....	127
<i>Щедрина А.Д. (РУДН)</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ОБЩЕНИИ И КОММУНИКАТИВНОГО КОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОВ.....	130

<i>Ян Зелинь (РУДН)</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ.....	133
---	-----

Раздел 4
**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Бузмакова А.В. (ЯрГУ)</i> РОЛЬ СИТУАЦИОННЫХ МЕТАКОМПОНЕНТОВ В СТРУКТУРЕ КОНФЛИКТООУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ НА ЭТАПЕ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	136
--	-----

<i>Кильметов Ф.К., Бабаев Т.М. (РУДН)</i> КОНЦЕПЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО СПОСОБА ОБУЧЕНИЯ А.Г. РИВИНА И В.К. ДЬЯЧЕНКО (ИСТОКИ И РАЗВИТИЕ)	140
--	-----

Раздел 5
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

<i>Абдыхалыкова Ж.Е., Махадиева А.К. (Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева)</i> СУЩНОСТЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ.....	145
---	-----

<i>Abdykhalykova Zh.E., Shalgynbayeva K.K. (L.N. Gumilyov Eurasian National University)</i> BACKGROUNDS OF RETENTION PROGRAMS AND ORIGINS OF STUDENT SUPPORT SERVICES IN AMERICAN HIGHER EDUCATION.....	148
---	-----

<i>Ермоленко Н.М., Бервальд И.Ш. (МПГУ)</i> ПОПУЛЯРНАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АУДИРОВАНИЯ.....	150
---	-----

<i>Краева Е.В. (РУДН)</i> К ВОПРОСУ ОБ УДЕРЖАНИИ ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	153
--	-----

<i>Юнкова Е.П. (РУДН)</i> ВЛИЯНИИ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ КАБО-ВЕРДЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ.....	157
---	-----

<i>Янченко В.Д., Божович Д. (МПГУ)</i> ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СЕРБАМИ И ЧЕРНОГОРЦАМИ.....	159
---	-----

Раздел 6
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

<i>Борисов В.В. (РУДН)</i> ПОВЕДЕНИЕ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ ДИСПЕТЧЕРОВ УВД И АГЕНТОВ РЕГИСТРАЦИИ АЭРОПОРТА.....	163
--	-----

<i>Борисов В.В. (РУДН)</i> УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ У ДИСПЕТЧЕРОВ УВД И АГЕНТОВ РЕГИСТРАЦИИ.....	166
--	-----

<i>Иванцов Д.А., Фомина Н.А. (РГУ имени С.А. Есенина)</i> ОСОБЕННОСТИ ТЕМПЕРАМЕНТА ПОДРОСТКОВ.....	169
---	-----

<i>Кицун М. В. (РУДН)</i> МОТИВАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	171
<i>Кицун М.В. (РУДН)</i> ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК МЕТОД БОРЬБЫ СО СТРЕССОМ И ТРЕВОЖНОСТЬЮ....	174
<i>Минаева А.Ю. (РУДН)</i> СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СФЕРА РЕАЛИЗАЦИИ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕЖДУНАРОДНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВУЗА.....	176
<i>Ромеро Де Пачеко Лилиян Александра (РУДН)</i> ПРОБЛЕМА ТРЕВОЖНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	179
<i>Старостина А.А., Драниду Е. (РУДН)</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ..	181

Раздел 7

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

<i>Алексеева Е. Ю. (РУДН)</i> ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА.....	184
<i>Анхбаяр Т. (РУДН)</i> ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ..	188
<i>Кириенко А.А., Кириллов В.М. (ОГУ)</i> ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ТИПОЛОГИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	191
<i>Манюха Д. (Восточно-Европейский Институт Психологии)</i> ИСТОРИОГЕНЕЗ РЕКЛАМЫ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ: К ВОПРОСУ ОБ ИНСТРУМЕНТАХ ПРЕОБРАЗУЮЩЕГО РЕКЛАМНОГО ВЛИЯНИЯ.....	194
<i>Михайлова Д. А. (РУДН)</i> ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНЫХ СТИЛЕЙ СТУДЕНТОВ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ.....	202
<i>Омарова Э.А. (РУДН)</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	205
<i>Паньшина С.Е. (РУДН)</i> ОСОБЕННОСТИ ВИРТУАЛЬНОГО И РЕАЛЬНОГО ОБРАЗА «Я» СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ.....	208
<i>Старостина А.А. (РУДН)</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ СМИ НА ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ..	211

ПРЕДИСЛОВИЕ

19-й выпуск сборника научных трудов молодых ученых посвящен широкому спектру вопросов изучения личности, включая теоретические и эмпирические аспекты изучения личности, проблемы формирования личности в процессе обучения и воспитания, социально-психологические аспекты изучения личности, особенности развития личности в современном мире, психологию и педагогику в системе профессионального образования, проблемы методики преподавания в школе и вузе, современные проблемы изучения индивидуальности личности. Межвузовские психолого-педагогические чтения, по материалам которых составлен предлагаемый сборник, состоялись 21 апреля 2016 года и в них приняли участие около 80 студентов и аспирантов РУДН, Московского педагогического государственного университета, Оренбургского государственного университета, Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина, Российского государственного университета нефти и газа им. И.М. Губкина, Балтийского федерального университета им. И.Канта, Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина, Восточно-Европейского Института Психологии (Украина-Франция), Казахского национального университета им. Аль-Фараби (Казахстан), Института педагогики Гданьского университета (Польша), Северо-Восточного педагогического университета (КНР).

Материалы адресованы студентам и молодым ученым, обучающимся и работающим в сфере психолого-педагогического и гуманитарного образования, всем, кого интересуют вопросы внутреннего мира человека и его взаимоотношений с миром окружающим.

Раздел 1
**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ*

Абгарян А.Т. (РУДН)

В современном мире проблема мировоззрения приобретает всё большую актуальность в связи с наблюдающимся коренным переворотом в духовной жизни человека. Однако разработка данной проблемы в значительной степени затруднена из-за того, что до сих пор наукой не сформулировано общепринятого определения понятия «мировоззрение», а также не существует единого представления о его структуре. Имеющиеся в научной литературе подходы к пониманию мировоззрения настолько разнообразны, что у исследователей постоянно возникает вопрос, какой точки зрения следует придерживаться. Кроме того, практически каждый из тех, кто изучает данную проблему, высказывает собственное предположение о составе мировоззрения.

Категория мировоззрения разрабатывается, в первую очередь, в русле философии. Впервые понятие «мировоззрение» было использовано в немецкой философской литературе в конце 18-ого - начале 19-ого века, однако уже у античных авторов можно найти указания на элементы мировоззрения. Тем не менее, философское осмысление данной категории связывают с именами И. Канта, Ф. Шлейхмехера, Г. Гегеля и др. Первое учение о мировоззрении и его типах принадлежит перу В. Дильтея, однако центральным данное понятие стало в марксизме, где оно получает особую методологическую нагрузку. Под мировоззрением в марксизме понимают концептуальное отношение человека к миру, синтез «духовной» и «практической» составляющих человеческой жизнедеятельности. Понимание мировоззрения как идеологии стало характерной чертой западно-европейской философской мысли [3].

Однако, как указывает Р. А. Арцишевский, уже в 70-е годы 20-ого века специалисты отделили понятие «мировоззрение» от философии, идеологии и общественного сознания в общем; его начали рассматривать как особое духовное образование, формирующееся на основании различных форм и сфер общественного сознания и объединяющее их [1].

Как показывает анализ научных публикаций, в период 1990-2000-х годов изучение мировоззрения перестало рассматриваться как актуальная научная проблема. Исследования продолжали проводиться весьма ограниченным кругом специалистов, к которым, в частности, относятся В. Г. Горбачев, А. А. Радугин, Н. Ф. Бучило, А. Н. Чумаков, В. В. Трушков и др. Данные специалисты придерживаются схожего понимания сущности мировоззрения, под которым подразумевают образ мира, формируемый субъектом познания и практики, включающий, помимо картины мира, еще и отношение к нему. Субъектом мировоззрения может быть и индивид, и отдельная социальная группа, и общество в целом. Мировоззрение рассматривается указанными специалистами как основа жизненной позиции человека и его бытия в окружающем мире, формирующаяся в контексте собственной

* Работа выполнена при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза» № 051316-0-000.

духовно-практической деятельности субъекта, а также развития науки и техники, и под воздействием культурной среды [2].

Понятие «мировоззренческая установка» является результатом пересечения двух более широких категорий – «мировоззрение» и «установка». Выше мы рассмотрели первое понятие, теперь же дадим определение термину «установка». Понятие установки является одним из наиболее противоречивых и неопределенных. Несмотря на значительное количество фундаментальных и описательных исследований в данной области, охватывающих почти всю историю развития психологии, в науке до сих пор отсутствует однозначное определение понятия установки. Еще в 1935 году Г. Олпорт указывал на существование семнадцати определений [6].

Итак, принимая во внимание данное нами ранее определение понятию «мировоззрение», мы будем понимать мировоззренческие установки личности как совокупность относительно стабильных внутренних диспозиций субъекта по отношению к миру, обществу и себе, описывающих готовность субъекта действовать определенным образом.

Понятие установки было введено У. Томасом и Ф. Знанецким в 1918 году при изучении польских крестьян, мигрировавших в США [8]. Готовность, с которой понятие установки было принято в научном сообществе, объяснялась его ожидаемой предсказательной силой в отношении объяснения поведения человека. Всеобщее внимание к феномену установки в психологии было привлечено перспективой объединения в одном концепте социального и индивидуально-психического. П. Н. Шихирев указывает следующие периоды в изучении установки:

- 1918-е - 1940-е гг. - период теоретических дискуссий о содержании понятия «установка» и развития техники измерения установки.
- 1940-е - 1950-е гг. - период относительного спада интереса к проблеме в связи с не оправдавшимися надеждами на точную квантификацию установки.
- Середина 1950-х - 1960-е гг. - период расцвета исследований установки.
- 1970-е гг. - период застоя в исследованиях установки [8].

В отечественной психологии термин «установка» разрабатывался в рамках общей психологии, в частности, таким исследователем, как Д. Н. Узнадзе. Согласно представлениям Д. Н. Узнадзе, установка – это готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении; установка обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответственной деятельности и служит основой целесообразной избирательной активности человека [5]. Теория и понятие установки разрабатывались Д. Н. Узнадзе в качестве противопоставления теории психоанализа и понятия бессознательного [2]. Д. Н. Узнадзе понимал установку как определенную границу между психическим и физическим, опосредующую влияние реальности на сознание. Функциональное значение установки состоит в обеспечении эффективности действия. Однако иногда установки могут ввести субъекта в заблуждение, что проявляется в ошибочных действиях, восприятиях или оценках.

Согласно представлениям Д. Н. Узнадзе, установка носит целостный и центральный для всей психики характер, поскольку, будучи сформированной в одной сфере, переходит на другие. Она возникает при взаимодействии индивида со средой в том случае, если находится ситуация, подходящая для удовлетворения существующей у него потребности, и может активизировать деятельность индивида помимо участия его эмоций и воли. Однако такое импульсивное действие не отражает сущности человеческой личности, в отличие от явления объективации. Объективация – это акт выделения действия из единства с субъектом, переживание действительности как существующей независимо от субъекта. Объективация возникает, когда установка не обеспечивает адекватного действия, в результате чего возникает план сознания и вырабатывается готовность к деятельности – установка [7].

В дальнейшем, используя идеи Д. Н. Узнадзе, В. Я. Ядов предложил иерархическую диспозиционную модель, в которой социальная установка помещается между элементарными фиксированными установками (так установку понимал Д. Н. Узнадзе) и двумя более высокими уровнями: базовыми социальными установками, в которых фиксируется общая направленность интересов личности, и ценностными ориентациями [2].

Изучение мировоззренческих установок на современном этапе развития научного знания сталкивается с несколькими принципиальными проблемами. Во-первых, установка является внутренним отношением, из чего следует, что психолог не может непосредственно наблюдать ее иначе как в вербальном выражении, которое, как было доказано, может мотивироваться другими причинами, чем высказывание своего действительного мнения, и/или в форме поведенческих реакций, о которых известно, что на них оказывают влияние локальные условия. Существует огромное количество причин, по которым мировоззренческая установка выражается испытываемым неадекватно ее реальному содержанию, среди которых ведущими являются неосознанность установки и её сознательное сокрытие [6].

Во-вторых, мировоззренческая установка – это индивидуальное образование, продукт жизненного опыта субъекта в связи со взаимодействием с объектом. Следовательно, мировоззренческая установка субъективна, однако некоторые установки являются основой связи между членами группы, разделяющими отношение к объекту. С другой стороны, принадлежность к той или иной группе влечет за собой общность мировоззренческих установок относительно некоторого числа социальных объектов. Данные положения объясняют необходимость исследования установок не только индивида, но и общества, то есть - мировоззренческой структуры всего социального организма [6].

В-третьих, мировоззренческая установка всегда существует по отношению к какому-либо объекту. Трудности отбора объектов при изучении установок объясняются необходимостью выделения объектов, в действительности являющихся значимой проблемой для индивида, поскольку только в этом случае выявленная мировоззренческая установка будет отражать реальное отношение.

Тесными взаимными связями характеризуются мировоззренческие установки и личные воспоминания человека: с одной стороны, установки формируются на основании прошлого опыта и оказываются в определенной степени зависимыми от воспоминаний; с другой стороны, сформированные установки влияют на то, как именно субъект интерпретирует воспоминания [8]. По сути, исследуя мировоззренческие установки, психологи отвечают на вопрос, как усвоенный опыт преломлен личностью и конкретно проявляет себя в ее действиях и поступках [1].

Мировоззренческие установки, сформированные на основании личного опыта, являются более осмысленными, более определенными, более стабильными, менее подверженными внешним влияниям, более доступными и более насыщенными эмоциями, чем пассивные установки. Кроме того, та или иная социальная роль, исполняемая человеком, на основе представлений о ней, полученных из воспоминаний прошлого опыта, способна изменить не только мировоззренческие установки, но и реальное поведение, что наглядно продемонстрировал эксперимент Ф. Зимбардо «Стэнфордская тюрьма», в котором исполнители роли «охранников» начали унижать «заключенных», а некоторые придумали жестокие и оскорбительные порядки. Так и в реальной жизни продолжительный опыт определенного ролевого поведения в значительной степени меняет мировоззренческие установки человека [4].

Устойчивый интерес психологии к феномену установки объясняется стремлением ученых с его помощью прогнозировать и контролировать поведение человека. Мы считаем, что проблема мировоззрения не теряет своей актуальности и нуждается в дальнейшей научной разработке в русле самых различных отраслей знания - философии, педагогики,

психологии, политологии и т. д. В частности, для психологии интерес представляют такие аспекты проблемы мировоззрения, как методы формирования мировоззрения (научного, профессионального и др.) и критерии его сформированности, что отражает практическую значимость продолжения исследований данного конструкта, особенно – с позиций психологии.

Литература:

- [1] *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2010.
- [2] Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008.
- [3] *Востриков И. В., Сулимов С. И.* Структура мировоззрения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. Т. 1. № 4. – С. 14-20.
- [4] *Майерс Д.* Социальная психология. – СПб.: Питер, 2011.
- [5] Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2009.
- [6] Социальная психология / Под ред. С. Московичи. – СПб.: Питер, 2007.
- [7] *Узнадзе Д. Н.* Психология установки. – СПб.: Питер, 2001.
- [8] *Шихирев П. Н.* Современная социальная психология. – М.: ИПРАН, 1999.

ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ ЛИЧНОСТЬЮ

Беляева А.В. (РУДН)

Музыка – вид искусства, который оказывает влияние на физиологические функции, психическое и эмоциональное состояние человека, его деятельность, развитие и формирование его личности. Музыка с древних времен использовали как средство воспитания человека, а ее исполнение или прослушивание – как целительное средство. В настоящее время активно развивается практическая психология, психотерапия, использующая при консультировании, психокоррекции или лечения разные виды искусства (арт-терапия), в том числе музыку (музыкотерапия). Любое воздействие музыки начинается с ее восприятия. При этом восприятие всегда связано с осознанием, осмыслением воспринимаемого, относит его к некой категории. В отношении музыки это может быть осмысление жанра, характера художественного образа (драматический, лирический, юмористический и т.д.), авторства и др. Однако восприятие музыки не сводится не столько к логическому осмыслению, сколько к эмоциональному вчувствованию в музыкальное содержание. Восприятие музыки, с одной стороны, может зависеть от характера самой музыки, с другой стороны во многом определяется психологическими особенностями слушателя – его актуальным состоянием, темпераментом, жизненным опытом, предпочтениями, ожиданиями и др. Что касается использования музыки в целях психологического воздействия, вряд ли можно ожидать, что одна и та же музыка будет одинаково восприниматься разными людьми и оказывать на них одинаковое влияние. Это определяет актуальность изучения проблемы музыкального восприятия.

Научное изучение восприятия музыки началось с выходом труда Г. Гельмгольца «Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки». В данном труде автор анализирует культурологические и психофизиологические механизмы музыкального слуха, а также закономерности исторической эволюции ладогармонической системы и музыкального мышления в целом. Г. Гельмголец проанализировал проблемы восприятия, творчества, способностей. Под влиянием эмпиризма Г. Гельмгольца музыковед Г. Риман проанализировал и обобщил художественные и психологические законы музыкального слуха и мышления. Автор в своих трудах стремился выявить объективные

законы музыкального творчества и достижениями психологии, физиологии и акустики. В рамках данного направления сформировалась первая целостная система научных музыкально-теоретических представлений, которая включала в себя достижения психологии и выражала выраженную потребность науки в психологическом обобщении закономерностей музыкального искусства и музыкальной практики [1].

В зарубежной психологии проблемы искусства поднимаются в трудах В. Вундта, Г. Мюнстерберга, Т. Рибо, Г. Фехнера, К. Штумпфа. В 30-60 годы наблюдается расцвет музыкальной психологии, активно публикуются работы по ее изучению под названием «психология музыки» и «музыкальная психология» такими авторами как К. Сишор (1936), Д. Марсел (1937), Ч. Дизренс и Х. Фиан (1939), М. Шен (1940), Г. Когни (1956), З. Бимберг (1957) и т.д.

Музыке в своих работах уделяли внимание такие отечественные психологи и психиатры: В.М. Бехтерев, И.А. Догель, С.С. Корсаков, Г.И. Россалимо, И.А. Тарханов. Музыкальная психология представлена в работах психофизиологов конца XIX – начала XX Н.А. Бернштейна, В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, И.М. Сеченова и др. И.П. Павлов объяснял суть идеомоторного акта, необходимого для исполнителей инструменталистов и вокалистов. Кинестетическое представление о движении, способствует правильному его воспроизведению. И.М. Сеченовым были проанализированы особенности музыкально-исполнительской деятельности, им был предложен термин «психомоторика», которым активно пользуются музыканты. В.М. Бехтерев организовал комитет, который занимался изучением воспитательного и лечебного воздействия музыки на детей и взрослых. Н.А. Бернштейн проанализировал движения и действия человека. Данные идеи положительно повлияли на развитие музыкальной психологии, поскольку позволили расширить представления об операционально-технических аспектах деятельности, музыкально-исполнительской деятельности и т.д. Советские психологи Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Н.А. Гарбузов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов в своих работах изучали проблему музыкальных способностей, искусства и творчества. Синтез музыки и психологии представлен в работах Е.В. Назайкинского, В.В. Медушевского, Б.М. Теплова. Данные авторы делают вывод о трудностях музыкально-психологических исследованиях.

С точки зрения Л.Л. Бочкарева «объектом музыкальной психологии являются личность и развитие ее творческих и музыкальных способностей», предметом – «психологические закономерности музыкального восприятия и творчества» [2, с. 6]. Задачами психологии музыки можно назвать анализ механизмов, способов и условий достижения эффекта музыкального воздействия на слушателя [3].

Музыкальная психология и ее развитие зависело от таких дисциплин как музыковедение, культурология, социология, эстетика, которые наполнили музыкальную психологию смыслом и содержанием. Имеющиеся на сегодняшний день в музыкальной психологии исследования базируются на общей психологии, нейрофизиологии и музыковедении. Междисциплинарный характер изучения музыкальной психологии обусловлен сложностью изучения ее предмета. Музыкальная психология является широкой областью междисциплинарных исследований, предметом которых являются специфические психические акты, психологические процессы и свойства личности, связанные с музыкой и музыкальной деятельностью, отражение психических явлений в музыкальном языке и строении музыкальных произведений. Междисциплинарные связи музыкальной психологии представлены ее связью с культурологией, праксиологией, теорией искусства, семиотикой, герменевтикой, историей музыки, психологией познания, физиологией, эстетикой и др., а также с психологией творчества, общей психологией, психофизиологией, социологией музыки, социальной психологией, музыкальной педагогикой, частными методиками обучения пению и игре на инструментах, теорией искусства [4].

Становление музыкальной психологии как научной дисциплины происходит в результате трансформации разрозненных научных знаний в отрасль, которая имеет предметное поле музыкальной психологии.

Предметная область музыкальной психологии имеет узкую специализацию и направленность. Природа музыки, ее специфика, уникальность, как ее языка, так и инструментальной деятельности, расширяет ее практическое применение в различных областях деятельности, в воспитательном, образовательном, терапевтическом и социальном аспекте.

В качестве основных направлений музыкальной психологии Л.Л. Бочкарев, С.О. Вышегородцева, В.В. Петрушин выделяют:

- психологию музыкального восприятия,
- психологию музыкально-исполнительной и музыкально-творческой деятельности,
- психологию музыкального обучения и восприятия,
- психологию музыкально-критической деятельности,
- музыкальную социологию,
- функциональную музыку и музыкальную терапию.

Музыкальная психология охватывает все виды музыкальной деятельности – сочинение музыки, восприятие, исполнение, музыковедческий анализ, музыкальное воспитание. В настоящее время актуальны направления, которые образовались на стыке музыки и психологии. Музыка применяется в развитии и обучении детей (детские сады, школы, кружки). Возникает интерес психотерапевтов к использованию музыки в своей практике [5].

Наиболее разработаны музыкальная педагогическая психология, которая включает учение о музыкальном слухе, музыкальных способностях и их развитии; психология музыкального восприятия, рассматривающая условия, закономерности и механизмы художественно-осмысленного восприятия музыки. Психология творческого процесса сочинения музыки, закономерности музыкально-исполнительской деятельности [2]. Труды психологов, использующих музыку в качестве средства работы с личностью, способствовали формированию музыкальной психологии как отрасли психологии и интеграцию ее в научную среду.

Методология музыкальной психологии имеет комплексный характер, она базируется на методах общей психологии: интроспекции (самонаблюдении), лабораторном эксперименте и измерениях, интервьюировании, анкетировании, тестировании, беседе [6]. В методологической практике музыкальная психология опирается на ленинскую теорию отражения, методы эстетики, педагогики, социологии, естественных и точных наук; музыкальную педагогику, систему приемов изучения музыки, сложившуюся в музыкознании. Наиболее популярные методы: педагогические, лабораторные, социологические, наблюдение, сбор и анализ социологических и социально-психологических данных (беседа, опрос, анкета), изучение продуктов творческой деятельности (мемуаров, дневников), самонаблюдения музыкантов, анализ музыкального творчества (сочинения, исполнения, художественное описание музыки). Основным методологическим принципом музыкальной психологии является системный подход: музыка рассматривается как система, изучается через отношения внутри системы. К основным категориям музыкальной психологии относятся способности, задатки, музыкальность. Б.М. Теплов выделяет музыкальные способности, к ним он относит:

1. Ладовое чувство – способность переживать взаимоотношения между звуками как выразительные и содержательные.

2. Музыкально-слуховые представления или «внутренний слух» – способность «в уме» прослушать музыку, которую человек воспринял ранее.

3. Музыкально-ритмическое чувство – способность воспринимать, переживать, воспроизводить и создавать ритмические сочетания [7, с. 16].

С нашей точки зрения наиболее полная классификация музыкальных способностей принадлежит К. Сиспору. Он выделяет 25 музыкальных способностей, классифицируя их следующим образом:

1. Музыкальные ощущения и восприятия, среди них он выделяет простые формы ощущений и сложные формы восприятия. К простым формам ощущений относятся – чувства высоты звука, интенсивности звука, времени, протяженности звука. К сложным формам восприятия относятся – чувства ритма, тембра, объемности звука, консонанса.

2. Музыкальное действие включает в себя простые формы ощущений, к ним относится – контроль высоты, интенсивности и времени, а к сложным формам восприятия относятся – контроль ритма, тембра и объемности звука.

3. Музыкальная память и воображение, также подразделяются на простые формы ощущений, которые включают в себя – слуховые и двигательные представления, творческое воображение и на сложные формы восприятия, к которым относятся объем памяти и способности к обучению.

4. Музыкальный интеллект включает в себя – свободные музыкальные ассоциации, способность к музыкальной рефлексии и общую умственную одаренность.

5. Музыкальное чувство – это музыкальный вкус, эмоциональная реакция на музыку, способность эмоционально выражать себя в музыке [4].

Музыкальность, с точки зрения Б.М. Теплова – это «эмоциональная отзывчивость на музыку, особая восприимчивость человека к звучащей музыке, повышенная впечатлительность от неё, а также способность к выразительному исполнению музыки» [7, с. 16].

На развитие предметной области оказали влияние музыкальная педагогика, побудившая интерес к изучению специфики способностей и их развития, гештальт-психология, сделавшая объектом изучения восприятие. В данных областях исследования уделяется внимание «переживаниям» личности как основе музыкального восприятия и составляющей музыкальности личности. Следствием этого является переход объективности музыкальной психологии в изучение субъекта музыкальной психологии. Предмет музыкальной психологии структурируется вокруг субъекта изучения. Предметом становится личность, включенная в музыкальную деятельность, важны личностные качества и характеристики композитора, исполнителя и слушателя [6].

В современных исследованиях музыкальной психологии рассматриваются два направления определения ее предмета: первое, стремится найти психологизм отдельных элементов музыкального языка и их взаимосвязь с основными психическими функциями. Второе, изучающее целостные психические процессы, которые принимают участие в создании, воспроизведении и восприятии музыкального произведения.

Психологи, физиологи, музыковеды, педагоги изучают особенности восприятия музыки и пытаются выявить психологические и индивидуально-типологические особенности музыкантов.

Психология музыкального восприятия является одной из областей исследования музыкальной психологии. С одной стороны, она относится к области музыкознания, с другой – связана с общей психологией, психофизиологией, акустикой, психолингвистикой, педагогикой и т.д. [4].

Восприятие музыки как проблема тесно смыкается с вопросами применения музыки в целях психотерапии – музыкотерапии, которая возникла на пересечении нейрофизиологии, психологии, рефлексологии, музыкальной психологии, музыковедения и т.д. Основные формы музыкотерапии состоят в слушании музыки (рецептивная музыкотерапия (пассивная), или активной работе с музыкальными материалами (инструментальная игра, пение). Также выделяется интегративная музыкотерапия – задействует возможности рисования под музыку, создание стихов, рисунков, рассказов после прослушивания музыки, использует творчество [8, с. 121-122].

Таким образом, вопросы восприятия музыки актуальны как для психологии музыкальной деятельности, так и музыкального образования; социальной психологии музыки и музыкотерапии.

Подытоживая анализ психологической литературы, можно сделать следующие выводы:

Становление музыкальной психологии как научной дисциплины относят к концу XIX века. Появление музыкальной психологии связывают с выходом труда Г. Гельмгольца «Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки». Изначально музыкальная психология не была самостоятельной отраслью науки. Знание психологических законов восприятия, ощущения и мышления применялось для раскрытия законов музыкальной деятельности. Предметом изучения музыкальной психологии являются психологические закономерности музыкального восприятия и творчества. Объектом музыкальной психологии являются личность и развитие ее творческих и музыкальных способностей. Специальная задача психологии музыки – анализ механизмов, способов и условий достижения эффекта музыкального воздействия на слушателя.

Междисциплинарный характер изучения музыкальной психологии обусловлен сложностью изучения ее предмета. Методология музыкальной психологии имеет комплексный характер, она базируется на методах общей психологии и других наук. В методологической практике музыкальная психология опирается на ленинскую теорию отражения, методы эстетики, педагогики, социологии, естественных и точных наук; музыкальную педагогику, систему приемов изучения музыки, сложившуюся в музыкознании. Музыкальная психология охватывает все виды музыкальной деятельности – сочинение музыки, восприятие, исполнение, музыковедческий анализ, музыкальное воспитание. Основным методологическим принципом является системный подход к изучению музыкальной психологии.

Музыкальная психология имеет определенную структуру: психология музыкальной деятельности; музыкального образования; социальную психологию музыки и музыкотерапию.

Литература:

- [1] *Медушевский В. В.* Интонационная форма музыки. – М.: Композитор, 1993.
- [2] *Бочкарев Л. Л.* Психология музыкальной деятельности. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2008.
- [3] *Тарасов Г. С.* О психологии музыки// Вопросы психологии, 1994. – №5. – С. 95-100.
- [4] *Готсдинер А. Л.* Музыкальная психология. – М.: МИП «Магистр», 1993.
- [5] *Петрушин В. И.* Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Гаудеамус, 3-е изд., 2009.
- [6] *Вышегородцева С. О.* Исторические аспекты взаимосвязи музыкальной психологии и музыкального образования// Музыкальная психология и психотерапия. – 2007. – №2. – С.3–15.
- [7] *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1947.
- [8] *Карвасарский Б.Д.* Музыкотерапия// Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер, 2000.

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-СТИЛЕВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Ван Линь Ли, Полянская Е.Н. (РУДН)

Феномен музыки, любви к ней, интересовал исследователей постоянно. С историческим развитием изменяются тенденции в музыке, мода на определенные ее направления. Сейчас, в двадцать первом веке, насчитывается огромное количество музыкальных стилей, направлений, отвечающих вкусам и предпочтениям людей определенного возраста и пола. Общество меняется, время меняется, глобализация так же повлияла на музыку – появляются новейшие условия передачи музыки, происходит широкий информационно-культурный обмен. Исследования музыкальных предпочтений представителей разных стран и культур имеют прикладное значение в условиях широкого развития туризма, международного сотрудничества, обучения в международно-ориентированных вузах и т.д.

Нами была поставлена цель изучить особенности музыкально-стилевых предпочтений китайских студентов.

В эмпирическом исследовании приняло участие 30 китайских студентов, обучающихся в Российском университете дружбы народов. Возраст респондентов составил 20-23 года.

Для исследования музыкально-стилевых предпочтений нами была использована «Анкета музыкально-стилевых предпочтений», разработанная Е.С. Борисовой [1]. Анкета включает в себя 17 музыкальных стилей и направлений, а также свободный пункт, куда по желанию можно дописать отсутствующее музыкальное направление. Среди стилей указаны следующие:

- Классика,
- Классика в современной обработке,
- Этника,
- Джаз,
- Бардовская песня,
- Эстрада,
- Рок,
- Панк,
- Рэп,
- Хип-хоп,
- Латино,
- Шансон,
- Ретро,
- Авангард в академической музыке,
- Музыка к кинофильмам,
- Музыка для релаксации (звуки природы).

Студентам предлагалось определить, насколько часто они предпочитают слушать то или иное направление или стиль музыки (1-никогда, 2-очень редко, 3-иногда, 4-часто, 5-очень часто).

Результаты выборов китайских студентов отражены в таблице 1.

Выборы студентов были проранжированы нами по степени убывания:

- 1) 1 место по частоте прослушивания занимает *Музыка к кинофильмам и Хип-хоп* (среднестатистические показатели частого прослушивания),
- 2) 2 место разделили *Эстрада и Рок* (показатели фактически приближаются к частому прослушиванию),

- 3) на 3 месте – *Классика, Музыка для релаксации* (показатели ближе к частому прослушиванию),
- 4) на 4 месте – *Клубная музыка* (показатели ближе к частому прослушиванию), далее с отрывом:
- 5) *Классика в современной обработке* и *Шансон* (показатели ближе к очень редкому прослушиванию),
- 6) *Панк, Рэп* и *Бардовская песня* (показатели ближе к очень редкому прослушиванию),
- 7) *Латино* и *Ретро* (показатели ближе к выбору «никогда» не слушаю),
- 8) *Этника, Джаз, Авангард в классической музыке* («никогда» не слушаю).

Таблица 1

**Музыкально-стилевые предпочтения
китайских студентов**

Музыкальное направление	Частота выборов
<i>Классика</i>	3,8
<i>Классика в современной обработке</i>	1,9
<i>Этника</i>	1,2
<i>Джаз</i>	1,2
<i>Бардовская песня</i>	1,7
<i>Эстрада</i>	3,9
<i>Рок</i>	3,9
<i>Панк</i>	1,8
<i>Рэп</i>	1,7
<i>Хип-хоп</i>	4
<i>Латино</i>	1,6
<i>Шансон</i>	1,9
<i>Ретро</i>	1,6
<i>Авангардное направление в классике</i>	1,2
<i>Музыка из кинофильмов</i>	4
<i>Клубная музыка</i>	3,7
<i>Музыка для релаксации</i>	3,8

Примечание: в таблице указаны средние значения частоты выборов.

Очевидно, студенты достаточно часто проводят время за просмотром фильмов и слушают музыку, сопровождающую кино, рингтоны и различные семплы к кино.

У китайских студентов популярен ритмичный жанр *Хип-хопа*, который в последние годы приобрел широкую популярность среди молодежи. Термин «хип-хоп» состоит из сочетания слов «hip» (ура) и «hop» – прыжок. В *Хип-хопе* представлено от достаточно «лёгких» стилей (*Поп-рэп*) до агрессивных (*Хардкор-рэп, Хорроркор*). Содержание песен варьируется от лёгкого и непринуждённого (например, воспоминаний о «старых добрых временах») до поднятия социальных проблем. Тексты в *Хип-хопе* часто агрессивны. *Хип-хоп* обрел популярность во многом благодаря музыкальному телевизионному каналу MTV, радиостанциям, став жанром массовой культуры, популярной, тенденцией в музыке (мейнстримом – англ. *mainstream* – основное течение), коммерчески прибыльным течением в

популярной музыке. *Хип-хоп* – музыка и субкультура афроамериканского и латиноамериканского происхождения (соответствующих кварталов в США, маргинальных групп), которая сначала была андеграундом, для которого характерны бунтарство, нередко эпатаж, отказ от общепринятых ценностей, норм, социальных традиций, языковых ограничений [3]. В студенческий период кипит клубная, веселая жизнь, и *Хип-хоп* сопровождает жизнь молодежи, у которой есть любимые кумиры данного направления.

Китайских студентов популярна *Эстрада* или *Поп-музыка*. Китайские студенты считают, что у них одаренные эстрадные певцы, их уровень исполнительского мастерства очень высок. *Рок*, относящийся к молодежной, альтернативной музыке, популярен среди многих китайских студентов, отвечая неким потребностям этой возрастной группы. В Китае очень популярна *Классическая музыка*, которая активно пропагандируется. Обучению музыке в Китае придается большое значение, там распространены различные музыкальные кружки, музыкальные школы, в которых занимаются многие студенты. Многим китайским родителям нравится классическая музыка, и они воспитывают любовь к ней и в своих детях.

Клубную музыку, вызывающую желание двигаться и предназначенную для танцев, китайские студенты также часто слушают. Посещение клубов – распространенный вид досуга у китайской молодежи, в Китае очень развито клубное движение, популярны диджеи. Приезжая в Россию (в Москву) учиться, китайские студенты находят клубы, и часто посещают концерты в них.

Китайские студенты достаточно часто слушают музыкальную, мелодичную, чаще инструментальную, *Музыку для релаксации*, которая помогает сосредоточиться, расслабиться.

Классическая музыка в обработке приобретает более современное звучание благодаря использованию электронных инструментов, к тому же здесь используются самые лучшие образцы классики. Такую музыку тоже нередко можно услышать на радиостанциях или при музыкальном сопровождении видеоряда, но не так часто, как более популярные направления, и данное направление музыки китайские студенты слушают достаточно редко.

Панк-музыка является молодежным музыкальным направлением, отвечая некоторым возрастным особенностям, однако не является популярной у китайской молодежи. Эта музыка отличается нарочитой задиристостью и драйвом, простым аккомпанементом, развязной и зачастую агрессивной манерой пения, тексты нигилистичны и содержат критику современных социальных проблем, нередко панк-рок-группы имеют эпатажный имидж.

Латино, Шансон, Этника, Бардовская песня, Авангардное направление в классике. наименее популярны среди студентов. Видимо, это объясняется «немодностью», малопопулярностью такой музыки в Китае. Данные направления не являются массовой культурой. *Авангардная музыка* – элитарное направление, известное чаще узкому кругу профессиональных музыкантов. Такая музыка мало пропагандируется, характеризуется экспериментами. Это вид современной академической музыки, некоторые элементы эстетики которой являются радикально инновационными. Предполагается, что подобная музыка в эстетическом отношении опережает своё время [2]. *Латинское направление* музыки является специфичным, и китайские студенты не очень расположены к восприятию инокультурных мотивов, усвоению ценностей других культур, весьма далеких от них по духу. Обучаясь в России, находясь вдали от родины и слыша латинскую и этническую музыку, китайские студенты, возможно не очень склонны интересоваться музыкой других культур с яркой этнической спецификой.

Можно сделать вывод, что китайские студенты разделяют интернациональную молодежную музыкальную субкультуру, представленную жанрами *Хип-хопа, Рока*. Остальные выборы, вероятно, отражают моду и популяризацию того или иного музыкального направления в Китае. На наш взгляд предпочтение *Музыки для релаксации*

является характерной для китайского этноса, его культуры. В целом, большинство опрошенных студентов выбирает музыку, представленную масс-культурой.

Литература:

- [1] *Борисова Е.С.* Психологические особенности категориальной организации восприятия музыки учащейся молодежью с разным уровнем музыкального образования. Дисс....канд.псих.наук. – Самара, 2009.
- [2] *Шахназарова Н.* Авангард в современной западной музыке // Современное западное искусство. – М., 1971.
- [3] Глоссарий.ру [Электронный ресурс] – URL: http://glossary.ru/cgi-bin/gl_find.cgi?ph=%C0%ED%E4%E5%E3%F0%E0%F3%ED%E4&action=%CF%EE%E8%F1%EA

СВЯЗИ МЕЖДУ РАЗЛИЧНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ОРГАНИЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ

Варганова Е.С., Фомина Н.А. (РГУ имени С.А. Есенина)

В настоящее время количество исследований в области психологии личности возрастает с каждым годом. Это связано в первую очередь с тем, что в современном обществе формирование и развитие личностных качеств, необходимых для успешной реализации человека во всех сферах жизни, приобретает особую значимость.

Одним из важных личностных качеств, во многом определяющим успешность саморазвития и самореализации личности, является организованность.

Нами под руководством Н.А. Фоминой проведено исследование организованности 156 студентов Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина в возрасте 17-22 лет.

Данное свойство рассматривалось в русле системно-функционального подхода к анализу черт личности А.И. Крупнова как система содержательно-смысловых (целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных и рефлексивно-оценочных) характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность индивида к четкой, планомерной, целенаправленной деятельности, выполняемой при минимуме затрат энергии и времени [2].

Для исследования организованности был использован Бланковый тест «Организованность» А.И. Крупнова.

В данной статье представлены результаты корреляционного анализа различных переменных организованности студентов.

В корреляционной структуре организованности студентов было выявлено 63 статистически значимые связи, среди которых больше всего (26) – между переменными содержательно-смыслового, почти в 2 раза меньше (15) – инструментально-стилевого блоков и 22 – между различными составляющими данных блоков.

Как видно из таблицы 1, внутри *содержательно-смыслового блока* организованности больше всего связей у гармонической и агармонической переменных целевого и продуктивного компонентов, которые тесно связаны между собой и всеми составляющими других компонентов. Следовательно, увеличение различных целей и результативности организованного поведения в различных сферах жизнедеятельности будет способствовать увеличению мотивации проявлять данное свойство, осведомленности о нем и осознанной его реализации.

Социоцентричность организованности также положительно коррелирует с противоположной мотивационной характеристикой, т.е. эгоцентричностью, и обеими переменными целевого, когнитивного и продуктивного компонентов, а эгоцентричность, в отличие от нее, не связана с общественно-значимыми целями.

Положительные связи осведомленности и осмысленности организованности с общественными и личностными целями, социоцентричностью и эгоцентричностью свидетельствуют о том, что повышение знаний о данном свойстве и уровня осознания его роли и значения в жизни человека может способствовать увеличению у студентов стремлений и мотивов добиваться с помощью организованного поведения как общественно-значимых целей, так и успехов в личной сфере. Кроме того, осведомленность об организованности положительно коррелирует с ее продуктивностью, а осмысленность данного свойства – с обеими переменными продуктивного компонента. Значит, с их повышением растет результативность использования организованности, прежде всего в предметно-деятельностной, а также и в субъектно-личностной сферах жизнедеятельности.

Таблица 1

Связи между переменными содержательно-смыслового блока организованности студентов

	Общественно-значимые цели	Личностно-значимые цели	Социоцентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Предметность	Субъектность
Общественно-значимые цели	1	,642	,625	,685	,240	,352	,567	,622
Личностно-значимые цели		1	,527	,539	,329	,253	,390	,490
Социоцентричность			1	,529	,256	,350	,553	,523
Эгоцентричность				1	,328	,302	,551	,577
Осмысленность					1	,167	,273	,389
Осведомленность						1	,298	,201
Предметность							1	,649
Субъектность								1

Примечание: значимые связи выделены жирным шрифтом и серым фоном

Все это указывает на сформированную психологическую структуру, взаимообусловленность и некоторую противоречивость содержательных составляющих организованности студентов.

В *инструментально-стилевом блоке* прежде всего обратили на себя внимание статистически значимые положительные связи энергичности со стеничностью, интернальностью и отрицательная – с аэнергичностью и эмоционально-личностными трудностями, а также положительные корреляции аэнергичности с астеничностью, экстернальностью и обеими переменными рефлексивно-оценочного компонента (см. Табл. 2).

Значит, стремление и готовность студентов к организованному поведению повышается по мере увеличения положительных эмоций в процессе его проявления, внутренней активной саморегуляции при развитии навыков проявления организованности и уменьшении эмоционально-личностных проблем, связанных с неуверенностью в себе, тревожностью и т.п.

В свою очередь, стенические эмоции положительно коррелируют с внутренней саморегуляцией, надеждой на себя и свои силы, а астенические, соответственно, – с внешней саморегуляцией, зависимостью от внешних стимулов, условий и обстоятельств, связанной, в свою очередь, с различного рода трудностями. Причем положительная связь операциональных трудностей с эмоционально-личностными указывает на то, что, чем меньше у студентов навыков организации жизни и деятельности, тем больше неуверенность в себе, тревожность, ниже самооценка и т.д.

Таблица 2

Связи между переменными инструментально-стилевого блока организованности студентов

	Энергичность	Аэнергичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоционально-личностные трудности
Энергичность	1	-,342	,486	-,008	,325	-,056	-,034	-,214
Аэнергичность		1	-,151	,251	-,109	,323	,284	,401
Стеничность			1	,106	,355	-,054	,026	-,108
Астеничность				1	,158	,244	,473	,518
Интернальность					1	-,047	,084	,011
Экстернальность						1	,325	,378
Операциональные трудности							1	,667
Эмоционально-личностные трудности								1

Наибольшее количество *межаспектных связей* было отмечено у инструментально-стилевых переменных организованности студентов, в частности стеничности (8), энергичности и интернальности (по 7) (см. табл. 3).

Таблица 3

Межаспектные связи между переменными организованности студентов

	Энергичность	Аэнергичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоционально-личностные трудности
Общественно-значимые цели	,321	-,125	,490	-,019	,348	,099	,068	-,124
Личностно-значимые цели	,180	-,011	,328	,053	,340	,082	,108	,053
Социоцентричность	,385	-,011	,572	,114	,236	,103	,061	,033
Эгоцентричность	,389	-,205	,456	-,066	,321	,021	-,065	-,159
Осмысленность	,224	,001	,240	,117	,304	-,025	-,044	-,053
Осведомленность	,218	,165	,235	,086	,146	,194	,157	,023
Предметность	,357	-,050	,549	-,013	,292	-,047	-,049	-,113
Субъектность	,403	-,096	,456	,011	,351	-,020	-,043	-,173

Стеничность организованности, т.е. окрашенность процесса ее реализации положительными эмоциями и чувствами, положительно коррелирует со всеми содержательно-смысловыми составляющими; энергичность, т.е. устойчивое стремление проявлять данное свойство – со всеми, кроме личных целей; интернальная саморегуляция – со всеми, за исключением простой осведомленности. Значит, стеничность, энергичность и интернальность этого свойства у студентов будет выше, чем больше будут выражены различные цели и мотивы, результативность от его проявления в различных сферах жизнедеятельности, представления об этом свойстве и особенно осознанность организованного поведения.

Таким образом, анализ корреляционной структуры организованности студентов позволяет сделать вывод о том, что для развития и гармонизации у них этого важнейшего свойства личности необходимо повышать мотивацию, понимание его важности и значимости, результативность в различных сферах жизнедеятельности, внутреннюю активную саморегуляцию при развитии навыков проявления организованности, увеличении положительных эмоций и уменьшении эмоционально-личностных проблем, связанных с неуверенностью в себе, тревожностью и т.п.

Литература:

- [1] *Алейкин А.Г.* Психологические особенности общительности, ответственности и организованности студентов – будущих управленцев и специалистов: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2012.
- [2] *Варганова Е.С.* Некоторые результаты исследования организованности студентов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы Международной научно-практ. конф., 9-11 октября 2014 года / под ред. Л.А. Байковой, Н.В. Евтешиной, И.С. Исаевой; Э.В. Самариной; РГУ им. С.А. Есенина. – Рязань, 2014. – С. 88-90.
- [3] *Ершова Р.В.* Комплексное изучение организованности как системного свойства личности: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 2009.
- [4] *Крупнов А.И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и её свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика» – 2006. – № 1(3). – С. 63-73.
- [5] *Фомина Н.А., Авдеев В. С.* Особенности организованности студентов // Российский научный журнал, № 3, 2011. – С. 98-103.
- [6] *Фомина Н.А., Алейкин А.Г.* Общительность, организованность и ответственность как профессионально важные свойства личности студентов-будущих управленцев // Российский научный журнал. – 2011. – №3 (22). – С. 104 -110.
- [7] *Фомина Н.А., Алейкин А.Г.* Особенности и психологическая структура общительности, организованности и ответственности студентов-будущих управленцев // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – №3 (22). – С. 99 - 105.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕЛЕСНОГО ОБРАЗА Я В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Данилова А.Л. (РУДН)

Изучение телесного образа Я на сегодняшний день представляет особый интерес. Что, в свою очередь, обусловлено рядом немаловажных общественных тенденций, основной среди которых является непрерывное нарастание количества людей, обремененных проблемами лишнего веса.

Данное обстоятельство обязано своему возникновению объективному увеличению доступности высококалорийной пищи, связанным с техническим прогрессом снижением физической активности, а также развитием всевозможных форм аддиктивного поведения вызванных усилением психоэмоционального напряжения.

Будучи фактором социального давления, лишний вес является не только первопричиной множества органических заболеваний, но и ведет к существенному психологическому риску, которому главным образом, подвержены именно женщины. Прежде всего, это связано с существующими в современном обществе представлениями о женской красоте, неотъемлемой составляющей которых является худощавое телосложение, а также существенной значимостью привлекательной внешности в женской иерархии ценностей.

Современный подход к изучению личности человека подразумевает рассмотрение данного феномена как целостной системы, в котором одновременно протекает бесконечное множество процессов. В том числе, телесных, психических, двигательных и других. Однако данные процессы происходят не автономно друг от друга, а находятся в самом что ни на есть тесном взаимодействии. Таким образом, искусственное разделение того, что в действительности функционирует как единое целое формирует неверное понимание причин и следствий происходящих внутри личности явлений.

Ключевой психологической особенностью каждого человека является его исключительная субъективная реальность, которая разными авторами обозначается как «Я», самость, представление о себе или Я-концепция. Такое многообразие обозначений обусловлено чрезвычайно сложной структурой рассматриваемого явления.

Я-концепция лежит в основе формирования самостоятельной личности и предполагает осознание себя, своих целей, действий, переживаний и собственного внутреннего мира (А.Л. Свенцицкий, 2005). Немаловажную роль в этом процессе играет социокультурное окружение каждого человека и многообразие присущих ему культурных норм. Так как во многом благодаря их воздействию формируется взгляд человека на самого себя.

Традиционно выделяют четыре источника самопознания, к числу которых относят самонаблюдение или интроспекцию, наблюдение за поведением других людей и его последствиями, мысленное сравнение себя с представителями существующего окружения и взаимодействие с ними. Каждый из них играет важнейшую роль в процессе формирования Я-концепции и является неотъемлемой составляющей ее структуры. К слову, данная структура отнюдь не статична и имеет тенденцию к развитию и усложнению на протяжении всей жизни.

М. Розенберг, известный американский психолог, выделяет несколько параметров, характеризующих степень развития Я-концепции человека.

Первый из них подразумевает уровень когнитивной дифференцированности образа Я. Высокий уровень дифференцированности имеет своим следствием адекватное понимание человеком своих качеств и защищает личность от дестабилизации под воздействием всевозможных факторов. Низкий же уровень, напротив, провоцирует своеобразную «сцепленность» субъективных оценок, что, в свою очередь, выливается в чрезмерную пристрастность и зависимость от мнения «со стороны». Степень развития рефлексии, по словам ученого, отражает своеобразную отчетливость его Я-образа и так же определяет уровень развития его самосознания. К числу других параметров относятся следующие:

1. Внутренняя цельность человека, определяемая соотношением реального и идеального образа Я
2. Устойчивость или стабильность образа Я во времени
3. Уровень самопринятия, выражающийся в эмоциональном оценивании себя.

Представления человека о самом себе весьма разнообразны и имеют в своей основе различные сферы его проявления. Принято считать, что структура образа «Я» включает три

взаимосвязанных элемента, в том числе Я- телесное, Я-психическое и Я-социальное. Каждый из них, в свою очередь, состоит из Я-реального, Я-социального и Я-идеального.

Реальное Я отражает актуальное для человека понимание своих способностей, статусов и ролей. Социальное Я подразумевает его мнение о том, каким он является в глазах других и, наконец, Я-идеальное непосредственно связано с человеческим пониманием того, каким он хотел бы быть.

Наиважнейшим условием полноценного формирования и развития Я-концепции является осознание человеком своей соматической конституции или опыт принятия своего тела. Поскольку понимание эстетических характеристик собственной внешности является одним из ключевых факторов, участвующих в формировании модели поведения любого человека.

В процессе индивидуального развития сознания сначала складывается представление о телесном облике, а затем появляются знания о себе. Зарождение самосознания тесно связано с зарождением телесного «Я» как подструктуры самосознания. Необходимым источником развития самосознания является форма и размеры тела. В результате своих исследований В.В. Столин пришел к выводу о том, что самосознание не есть нечто такое, что дается человеку с самого рождения. Оно формируется лишь в процессе овладения человеком своим телом.

На то, что телесный опыт влияет на развитие самосознания, указывали также представители психоаналитического направления. З. Фрейд указывал на важную роль тела в развитии эго-структур. А. Адлер делает заключение о взаимозависимости образа тела и самооценки. По его мнению, существует компенсаторное поведение, направленное на устранение физических недостатков (неполноценности). Самое первое отграничение себя от другого проявляется на уровне тела в тот момент, когда младенец берет предметы, хватает их, держится, бросает. Очень большую роль в формировании образа телесного «Я» и физических навыков оказывает мать. Мать либо положительно, либо отрицательно подкрепляет и оценивает успешность действий ребенка. По мнению Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Е.Т. Соколовой в основе осознания своих телесных качеств лежит познавательный процесс отражения (познания) окружающей действительности. Таким образом, из всего вышесказанного следует вывод о том, что образ физического «Я» (телесный образ), как восприятие и осознание своих соматических качеств, есть один из образов «Я», включенный в когнитивный компонент Я-концепции.

Область исследований телесного образа Я описывает довольно обширный набор понятий («Я физическое», образ и схема тела», «границы тела», «телесность» и др.). Многие авторы отмечают их терминологическую и концептуальную спутанность. Некоторые из этих терминов употребляются как синонимы, другие категорически «разводятся» по смыслу.

В рамках первого направления исследований тело рассматривают как «хранилище» Я, обладающее некими субъективными границами. Чувство отграниченности себя от окружающего мира было названо С. Фишером и С. Кливлендом «границами образа Я». По их мнению, степень определенности этих границ обусловлена тем, насколько четкими, понятными были установки и ожидания в отношениях ребенка со значимыми для него взрослыми. В рамках данного направления была выявлена устойчивая связь между существующим уровнем определенности границ и некоторыми психофизиологическими (например, местом локализации психосоматических симптомов) и личностными (степень автономности, гибкости/ригидности в отношениях с окружающими, заинтересованности в контактах с другими людьми) особенностями.

Второе направление исследований, также в рамках зарубежной психологии, посвящено изучению тела как носителя символического значения. Например, Т. Шаш утверждает, что разного рода истерические симптомы есть не что иное, как способы коммуникации,

используемые больным для взаимодействия с другими (так боль, соматические жалобы начинают выполнять коммуникативную функцию).

С. Фишер в эмпирическом исследовании значимости определенных частей тела обнаружил, что индивиды с выраженным интересом к одним и тем же частям тела обладают схожими личностными особенностями. Это объясняется существованием символических значений некоторых участков тела, которые отражают определенные внутриличностные конфликты и защиты. Интересна идея С. Фишера в том, что такой конфликт, зачастую, провоцирует возникновение соматических проявлений, которые впоследствии связываются с темой конфликта и могут «активироваться», когда человек попадает в аналогичную конфликтную ситуацию.

Еще одно направление исследований «телесного» в психологии связано с изучением «телесного образа Я» в контексте работы над «Я - концепцией» личности. Здесь так же, как и в психологии телесности, объектом изучения становится не тело само по себе, а представления индивида о собственном теле, «переживание тела». В более ранних исследованиях, «телесному образу Я» отводится роль первой стадии в развитии «Я-концепции» в онтогенезе.

Как зарубежные, так и отечественные авторы подчеркивают, во-первых, воздействие социальных норм на формирование «телесного образа Я», во-вторых, его значимость как источника развития представлений индивида о себе, в-третьих, его участие в процессах самовосприятия и социальной перцепции.

Несмотря на имеющиеся различия и нюансы, модели тех и других исследователей, в целом, не противоречат друг другу и отражают понимание «телесного образа Я» как многогранного конструкта, включающего в себя следующие элементы:

- 1) представления о своем теле, его особенностях;
- 2) представления об индивидуальных границах собственного тела;
- 3) представление об отдельных частях тела, представленных в сознании;
- 4) отношение к собственной внешности;
- 5) самоотношение к собственному телу в процессе самоидентификации.

Особое место в психологии телесного образа Я занимает телесно-ориентированная терапия, поскольку это, пожалуй, единственное направление, в котором тело является не столько объектом изучения, сколько непосредственным объектом воздействия. Здесь человек рассматривается как некое единство психологических и телесных компонентов, взаимно реформируемых под влиянием друг друга. Поэтому тело, являясь кратчайшим путем к бессознательному, играет роль своеобразного проводника, посредством которого можно «лечить дух».

Недовольство своим весом, зачастую, бывает необоснованным, и встречается у весьма стройных людей. Однако, на сегодняшний день, особенности личности, провоцирующие возникновение данных противоречий, остается малоизученными. Отсюда вытекает актуальность проведения всевозможных исследований, посвященных выявлению взаимосвязи телесного образа Я конкретного человека и фактическими параметрами его тела.

Литература:

- [1] *Агапов В.С.* Сущностная характеристика Я-концепции. – М.: МОСУ, МГСА, РПО, 2001.
- [2] *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 2006.
- [3] *Бубнова И.С.* Основные подходы к проблеме психокоррекции формирований «Я-концепции» // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3 Всероссийского съезда психологов (25-28 июня, 2003 г.). – Спб., 2003, Т. 1. – С.606-608.

- [4] *Дорожевец А.Н.* Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией: Автореф. дисс...канд.психол.наук. – М., 1986.
- [5] *Карабина Ю.С.* Эталон физической привлекательности как социокультурный фактор образа телесного Я у женщин// Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – С.144-148.
- [6] *Креславский Е.С.* Избыточная масса тела и образ физического Я// Вопросы психологии. – 2007. – №2. – С.113-117.
- [7] *Малкина-Пых И.Г.* Терапия пищевого поведения. – М.: Эксмо, 2007.
- [8] *Панферов В.Н.* Внешность и личность. – СПб, 2008.
- [9] *Радзиевская М., Малиновска А., Радзиевский П.* Влияние дыхательных упражнений методики «Body Flex» Greer Childers на некоторые соматические параметры женщин с лишним весом и ожирением// Педагогіка психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2014. – №3 – С.57-63.
- [10] *Соколова Е.Т.* Исследование образа физического Я: некоторые результаты и размышления. Телесность человека: междисциплинарное исследование. – М., 2007. – С.67-70.

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ ЖЕНЩИН, НЕУДОВЛЕТВОРЕННЫХ СВОИМ ВЕСОМ

Данилова А.Л. (РУДН)

В настоящее время существует повсеместная тенденция к своеобразному ужесточению общепринятых стандартов женской красоты. Однако то самое «идеальное тело» с параметрами супермодели, активно пропагандируемое в средствах массовой информации как некий эталон, является одним из наиболее серьезных факторов развития неудовлетворенности своим весом среди женщин. Главным образом, это связано со статистически подтвержденным фактом увеличения средних показателей индекса массы тела у женского населения планеты по прошествии последних трех десятилетий (Ю.С. Карабина, 2010). Данное противоречие, обуславливает возникновение так называемого конфликта потребностей, при котором невозможность удовлетворения одной из них, компенсируется усиленным стремлением к удовлетворению другой. В результате, сама того не осознавая, женщина может получить совсем не то, чего желала, либо недополучить того, что ей действительно необходимо. По мере развития пищевой индустрии, все большее количество потребностей удовлетворяется посредством еды. В том числе потребность в нежности, удовольствии, любви, заботе. Это связано с тем, что еда и упомянутые категории имеют некую взаимообусловленность с самого раннего детства. В результате все больше и больше представительниц прекрасного пола сталкиваются с проблемами лишнего веса.

К числу основных факторов, провоцирующих прибавку веса у женщин, относят всевозможные психические травмы, послеродовой период, разногласия с партнером, смену места жительства и работы. Возникающее в результате вышеупомянутых обстоятельств недовольство своим весом провоцирует использование ими эмоционально-фокусированного типа совладания или стратегии избегания, проявляющихся в том, что они существенно минимизируют количество обсуждений своих проблем с другими.

По данным, полученным Ивановой К.В. в рамках проведенных исследований (2010), абсолютное большинство женщин, неудовлетворенных своим весом прибегают к тем или иным стратегиям адаптивного поведения, в том числе к:

- активной, незащитной адаптации (используется женщинами, прилагающими определенные усилия в отношении преодоления проблемы лишнего веса и достигающие конкретных результатов);

- пассивной адаптации, при которой происходит сохранение проблемной ситуации и последующее приспособление к ней (используется женщинами, не прилагающими усилий);
- адаптации посредством избегания проблемной ситуации (используется женщинами, не достигающими результатов, несмотря на приложенные усилия).

В основе каждой из вышеперечисленных адаптивных стратегий лежат те или иные бессознательные причины, такие как, например, внутренние конфликты. Не менее важной причиной возникновения последних является наличие или отсутствие пищевой аддикции.

В зависимости от того, к какому типу адаптивной стратегии прибегает женщина, формируется своеобразие отдельных компонентов ее Я-концепции. Так, например, психологические характеристики женщин, применяющих стратегию активной адаптации по поводу лишнего веса можно описать следующим образом:

Данная категория респонденток достаточно высоко оценивает результаты приложенных усилий. Они показывают высокие показатели в отношении требовательности к себе и уровня эмоциональной включенности. Неотъемлемой составляющей их Я-концепции является чрезмерная зависимость от мнения представителей своего окружения. При этом, женщины данной группы способны с успехом претворять в жизнь свои планы и, как следствие, проявлять высокую результативность в отношении борьбы с лишними килограммами. Следуя стратегии активной адаптации, им с успехом удается либо некое преобразование, либо полное преодоление существующей проблемной ситуации. Эти люди стремятся к совершенству и умеют добиваться в данном вопросе отличных показателей. Высокий уровень самооценки, веры в себя и общей удовлетворенности собственной жизнью также входит в число их основных характеристик. Данная категория женщин показывает высокую степень эмоциональной значимости таких понятий как «красота» и «антикрасота», что в свою очередь, указывает на внутренне сформированный образ некоего идеала. Им характерно точное понимание того, какими они хотят быть, что указывает на осознание своих мотивов в отношении внешности. Несмотря на все вышеперечисленные характеристики, свидетельствующие о формальном благополучии представительниц данной группы, их мир достаточно плохо поддается дифференциации и, по сути, является гомогенным. Отсюда вытекает зависимость их самооценок от мнения и неудач других людей. Их ощущение мира и существование в нем зависит от неких предлагаемых условий, что, в свою очередь, провоцирует повышенную уязвимость. Помимо всего прочего, рассматриваемые женщины обладают высоким уровнем тревожности, высокой степенью требовательности к себе и чрезмерной акцентуацией на понятии «красота». Их Я-реальное находится в постоянном конфликте с Я-идеальным. Таким образом, внешнее, поверхностное благополучие этих женщин не отменяет их чрезмерную озабоченность недостатками своего тела и связанных с ней переживаний. При этом еда для них является не только средством утоления голода, но и выполняет определенные психологические функции.

Несколько иначе обстоят дела у женщин, не использующих активную стратегию в отношении преодоления проблемы лишнего веса. В отличие от первой рассмотренной группы им свойственна лишь слабо дифференцируемая эмоциональная включенность в процесс, сопровождающаяся средне-выраженным ощущением вины, умеренной степенью искренности, средней субъективной оценкой собственного тела, а также умеренно-аффективным отношением к пище. Понятия «красота» и «антикрасота» они переживают со средней степенью аффективности, что, в свою очередь, существенно «размывает» критерии того, какими они хотели бы быть. Женщины данной группы осознают свою преднамеренную пассивность. Им свойственны низкие показатели требовательности к себе и отсутствие хоть сколь-нибудь существенных намерений стать лучше. Значительное количество переменных в этом случае имеет средние, нечеткие показатели за исключением комплекса «Я-другой», где имеют место высокие значения эмоциональной включенности. Что, в свою очередь, наглядно демонстрирует высокую зависимость от чужого мнения. Это свидетельствует о том, что

внутренний мир рассматриваемой группы так же является гомогенным и плохо дифференцируемым. Их существование и ощущения в этом мире практически полностью зависят от предлагаемых условий. Основу пассивной позиции, в данном случае, составляют всевозможные бессознательные внутренние конфликты, базирующиеся на низком доверии к собственным силам и, как следствие, способности достижения желаемого веса. Эта категория женщин прекращает свою деятельность в отношении достижения идеальной физической формы в результате активизации такого защитного механизма как рационализация, который проявляется в снижении ценности красоты как объекта, к которому безуспешно стремится женщина, пытаясь вернуть себе самоуважение.

Представительницам данной группы свойственен высокий уровень самооценности, что красноречиво говорит об отсутствии глубинных конфликтов, связанных с неверием в себя. В данном случае самоуважение кардинально не зависит от такого показателя как недовольство своим весом. Таким образом, здесь мы можем наблюдать сочетание высокого уровня зависимости от мнения других с высокой самооценностью; сочетание высокого уровня самооценности с недовольством в отношении своего веса; высокий уровень недовольства своим весом со спокойным наблюдением за увеличением массы тела.

Третьей категорией респонденток в исследовании К.В. Ивановой стали женщины ведущие, по их мнению, активную борьбу с избыточным весом, но не добивающиеся результатов. Их Я-концепция так же имеет ряд своеобразных особенностей. Представительницы данной группы предпочитают бегство от проблемы, нежели ее решение. Они демонстрируют противоположные значения сознательного и бессознательного восприятия своей активности. По всей вероятности, отсутствие критичного отношения к собственному бездействию обусловлено наличием такого защитного механизма как самообман, применение которого существенно искажает объективную реальность. Здесь имеет место и множество нерешенных глубоких внутренних конфликтов. Высокая требовательность к себе вступает в противоречие с не результативностью приложенных усилий, вследствие чего укрепляется ощущение невозможности справиться с проблемой и формируется негативный прогноз на будущее. Постоянно пребывая в фрустрирующей ситуации, женщины этой группы испытывают состояние беспомощности, которое может быть устранено психологом посредством формирования внутренней мотивации к проявлению активности. Так же здесь имеет место «перемещенная агрессия» (как защитный механизм адаптации), направленная на собственную личность. Чаще это выражается в самообвинениях и самобичеваниях возникающих как следствие выраженного чувства неполноценности.

Этим женщинам свойственно недооценивать свое духовное «Я» или же испытывать по отношению к нему полное безразличие. Ощущая множество сомнений в отношении самих себя, они способны потерять интерес к своему субъективному миру. При всем при этом, их отраженное самоотношение практически независимо от субъективного восприятия веса. Что, в свою очередь, указывает на некую независимость от мнения окружающих и является наиболее адекватным вариантом самоотношения. Тем не менее, в данном конкретном случае, скорее имеет место такой защитный механизм как самоутешение, который свидетельствует о глубокой фрустрации, связанной осознанием невозможности самостоятельного решения существующей проблемы. Мир третьей группы, также, как и двух предыдущих, отличается гомогенностью и плохой дифференцируемостью. Этот вывод основан на том, что в ходе исследования была выявлена зависимость переживаний данной категории женщин от того как они воспринимают других людей. Выраженное чувство вины, негативный образ будущего, постоянное противоречие реальных и идеальных Я-образов свидетельствует о существовании глубоких внутренних конфликтов. Кроме того, представительницы данной группы не имеют четкого понимания того какими они хотели бы быть и какими бы быть не хотели. Этот вывод проистекает из низкого уровня эмоциональных оценок в отношении

таких понятий как «красота» и «антикрасота». Вероятнее всего, именно по их причине эти женщины не имеют четкого плана действий по борьбе с лишним весом. Говоря о третьей группе женщин в исследовании Ивановой нельзя не отметить их глубокую симбиотическую связь с фигурой матери, которая способна провоцировать возникновение различных вариантов аддиктивного поведения. Так же интерес вызывает несоответствие сознательной и бессознательной позиции в субъективном восприятии активности, осуществляемой по поводу избавления от лишнего веса. В первом случае, женщины убеждены в приложении со своей стороны огромного количества усилий. Во втором же показатели их активности крайне низки. Данное противоречие основано на том, что высокие требования к своей внешности препятствуют использованию еды в качестве своеобразного допинга, что порождает чувство глубокого отчаяния и отсутствие веры в положительное решение ситуации.

Резюмируя все вышенаписанное можно отметить следующее: как показывает опыт проведенных исследований лишний вес, зачастую, отрицательно сказывается самоотношении женщин и структурных составляющих их Я-концепции. Другими словами, по мере увеличения количества лишних килограммов неизбежно снижается уверенность в себе и самооценка. В этих обстоятельствах существенно усложняется возможность проявления женщиной своих лучших качеств, так как в действие вступает множество психологических факторов, которые едва ли повышают интерес в глазах других людей. Неуверенность в себе проявляется в сутулости, зажатости, закрытости поз. Возникающие в результате всевозможные мышечные зажимы ухудшают кровообращение, энергетику и обменные процессы женщин, неудовлетворенных своим весом. Этим обусловлена необходимость более детального рассмотрения специфики искажения телесного образа Я в связи со значительным изменением веса у женщин.

Литература:

- [1] *Аганов В.С.* Сущностная характеристика Я-концепции. – М.: МОСУ, МГСА, РПО, 2001.
- [2] *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 2006.
- [3] *Бубнова И.С.* Основные подходы к проблеме психокоррекции формирования «Я-концепции»// Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3 Всероссийского съезда психологов (25-28 июня, 2003 г.). – СПб., 2003, Т.1 – С.606-608.
- [4] *Дорожеев А.Н.* Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией: Автореферат дисс....канд.психол.наук. М., 1986.
- [5] *Карабина Ю.С.* Эталон физической привлекательности как социокультурный фактор образа телесного Я у женщин// Вестник Костромского государственного университета им.Н.А. Некрасова, 2010. – Вып.4, Т.16. – С.144-148.
- [6] *Креславский Е.С.* Избыточная масса тела и образ физического Я // Вопросы психологии. – 2007. – №2. - С.113-117.
- [7] *Малкина-Пых И.Г.* Терапия пищевого поведения. – М.: 2009.
- [8] *Панферов В.Н.* Внешность и личность. //Социальная психология личности: Сб. статей. Отв. Ред. А.А. Бодалев. – М.: Знание, 1974. – 106-113.
- [9] *Радзиевская М., Малиновска А., Радзиевский П.* Влияние дыхательных упражнений методики «Body Flex» Greer Childers на некоторые соматические параметры женщин с лишним весом и ожирением// Педагогіка психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2014. – №3 – С.57-63.
- [10] *Соколова Е.Т.* Исследование образа физического Я: некоторые результаты и размышления. Телесность человека: междисциплинарное исследование. – М., 2007. – С.67-70.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ В МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ СЕМЬЕ

Джабер Х. (РУДН)

В российском обществе отмечается тенденция к увеличению количества межнациональных браков. «Межнациональные браки – это отнюдь не «модное новшество», а исторически сложившаяся форма семейных отношений, известная нам с самых древних времен» [1].

Современные условия развития общества определяются экономическими, политическими и социокультурными преобразованиями. Быстрый рост миграционных потоков, являющийся на данный момент актуальной проблемой многих европейских государств, становится своего рода угрозой для современной цивилизации, одним из ответов которому является развитие новых брачных отношений и формирование межэтнической семьи.

В.Т. Ананьевой межэтническая семья рассматривается как «тип семейной организации, состоящей из супругов и/или родителей-детей и образованной на основе союза представителей разных этносов, народов или наций, к специфическим функциям которой относятся этносоциализация, а также воспроизводство и трансляции норм и образцов этнической толерантности в отношении с этнодругими, формирующихся под влиянием превалярования либо относительного равного проявления культуры тех этносов, к которым принадлежат члены семьи» [1].

Как нам представляется, межнациональная семья уже в силу своего разноэтнического состава играет особую роль в формировании личности: во-первых, такие семьи, их количество и стабильность становятся специфическим индикатором ее состояния; во-вторых, здесь, прежде всего, формируются те новые социальные нормы и образцы поведения в системе межэтнических отношений, которые потом путем естественного исторического отбора наиболее значимых для конкретного этноса, общества или целенаправленной государственной политики становятся общепринятыми; в-третьих, уже на этапе первичной социализации личности она способствует усвоению и интериоризации таких ценностей, как социальная значимость разных культур и традиций, равенство прав различных этносов, ценность человека независимо от его национальной принадлежности и. т. п.

Следует подчеркнуть, что межэтническая семья, это маленькая ячейка, где гармонично сочетаются два вида культур, традиций, языков, где в итоге формируется единое поликультурное воспитание с изменением различных внутрисемейных ценностных ориентаций, где на развитие адаптации и коммуникации субъектов семейных отношений, оказывают влияние и условия поликультурной среды. Значимость ценностных ориентаций в развитии личности в условиях межэтнической семьи происходит в русле толерантного отношения [4].

Немаловажным фактором является то, что многие религиозные деятели не приветствуют смешанные браки, утверждая, что такой брак сильно искажает религиозную ориентацию семьи, которая может проявляться как в религиозной практике, так и в религиозном сознании. В межэтнических, в особенности в межконфессиональных семьях религиозная практика проявляется либо смешением религиозных традиций, либо отчуждением от веры, когда она полностью выпадает из повседневной жизни семьи. Различие во взглядах родителей на религию в смешанных семьях представляют особую опасность для формирования религиозного сознания у подрастающих детей, что может привести к дальнейшей проблеме их самоидентификации в будущем.

«Данные международной криминалистической и психиатрической статистики наглядно свидетельствуют, что среди расово-смешанных индивидов выше преступность, процент нервных и сексуальных отклонений» [1]. Психологи отмечают, что дети, рожденные в

межнациональных семьях, могут столкнуться с проблемой идентификации, в результате того, что они редко бывают враждебно настроены, но приобретают много комплексов, так как не могут полностью приобщить себя ни к одной культуре.

Следует отметить, что личность, развивающаяся в межэтнической семье, чаще всего выбирает для себя национальность того из родителей, кто имеет в семье более высокий социальный и этнический статус. Национальная среда, в которой растет ребенок, так же имеет немаловажное значение. Несмотря на неутешительные выводы различного рода исследований смешанных браков, допустима ситуация, когда ребёнок - метис не может самостоятельно определиться со своей этнической принадлежностью. В связи с этими выводами у детей межнациональных браков отсутствует единая модель самоидентификации, она всегда носит разносторонний характер [4].

Главная функция поликультурного воспитания в межэтнической семье заключается в устранении противоречия между нормами и средствами воспитания и обучения доминирующей в семье нации и этнического меньшинства в лице одного из родителей. Основными критериями определения степени поликультурного воспитания в межнациональной семье являются:

- сформированность таких взглядов на культуру, когда признается и принимается постулат о многообразии культур и их взаимосвязи;
- осознание того, что сам факт многообразия культур весьма важен для развития и самореализации человека как личности;
- формирование положительного отношения к различиям в культурах разных народов;
- развитие таких умений и навыков, которые позволяли бы человеку в процессе взаимодействия с носителями разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

В межэтнических браках этническое самовыражение - это личный выбор, и этот выбор может меняться на протяжении жизни человека. Длительный опыт совместного проживания национально-смешанных семей, развивает двуязычие, взаимовлияние культур, которые обуславливают высокую степень толерантности в общении. Такие семьи являются примером межкультурного взаимовлияния, когда супругам с абсолютно разными признаками (расовой, языковой и религиозной принадлежности) удается строить свои взаимоотношения.

И такая история человечества свидетельствует о том, что межэтнические браки всегда были условием развития. Разнообразие является основой устойчивости вида. Это затрагивает социальные, биологические и культурные явления. По мнению многих педагогов, психологов и генетиков для генетического здоровья человечества именно данный вид браков – просто спасение. Смешивание наций и рас видоизменяет и совершенствует ген, становясь более приспособленным к выживанию в этом сложном современном мире. Отношения супругов в межэтнической семье, построенные на любви и взаимопонимании друг друга, формируют благоприятное отношение к культурам других народов, что, в свою очередь, влияет на коммуникативные способности нового подрастающего поколения [3].

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что, не смотря на многие изменения, происходящие в жизни людей разных культур, образование межэтнических браков, прежде всего, является процессом сближения народов, естественным и необходимым для человечества. Образование данного вида браков приводит к усовершенствованию физических и моральных качеств человека. Межэтнические браки в силу своей этнокультурной специфики, формируют норму толерантности, которая является одной из базовых характеристик современного общества.

Литература:

[1] *Ананьева В.Т.* Влияние межнациональных семей на этническую толерантность в российском обществе: Автореф. ...канд. соц. наук. – Екатеринбург, 2015.

[2] Долгая Н.А. Формирование толерантных установок у студентов в поликультурном пространстве педагогического вуза // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 6. – С. 124-126.

[3] Жолдубаева А.К. Современная семья как феномен культуры // Мысль. – 2011. – № 5. – С. 54-58.

[4] Магомедова З.М. Антропологические знания в контексте цивилизационных ценностей. – Махачкала: АЛЕФ, 2012.

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ РАБОТНИКОВ МЕДИЦИНСКОЙ СФЕРЫ

Захарова М.И. (РУДН)

Современное общество часто сталкивается с агрессивными проявлениями в различных областях деятельности. Не является исключением и медицинская сфера, демонстрирующая особенную нестабильность в свете недавно проведенной модернизации. Следует отметить, что, несмотря на наличие современных эмпирических исследований различных особенностей личности медицинских работников, а также особенностей взаимодействия медицинского работника и пациента, наблюдается недостаток исследований агрессивности в медицинской сфере, в том числе агрессивности как свойства личности медицинских работников.

Имеющиеся на данный момент эмпирические исследования медицинских работников особенное внимание направляют на коммуникативную сферу. Изучается умение медицинских работников взаимодействовать с пациентами и коллегами в профессиональном сообществе [6], а также факторы, оказывающие положительное или отрицательное влияние на это взаимодействие. В качестве таких факторов выступают, например, социальный интеллект [7], эмпатия [2], [3], особенности развития профессионального стресса [1], синдром эмоционального выгорания [3].

Так, при изучении особенностей коммуникативного процесса в диаде «врач-пациент», Константиновой Т.В. были изучены 3 группы врачебных специальностей: врачи-терапевты, врачи-хирурги и врачи-неврологи, а также проведен опрос пациентов, обратившимся за лечением к данным специалистам. Было выявлено большие различия в особенностях коммуникативной установки в зависимости от специализации. Так, например, 91% врачей-терапевтов хотят понравиться пациенту в процессе взаимодействия с ним, для них важно мнение пациентов о них, в то время как у врачей-хирургов в 89% и у врачей-неврологов в 79% отсутствует желание понравиться пациенту. Среди трех выборок врачей только терапевты склонны оказывать эмоциональную поддержку пациентам, хотя в 56% случаев пациенты раздражают врачей-терапевтов, в то время как врачей-хирургов пациенты раздражают только в 45% случаев [6]. На основании проведенного эмпирического исследования были сделаны выводы о том, что пациенты, обратившиеся за помощью к врачам всех трех направлений, хотели бы получать не только формальную медицинскую помощь, но и эмоциональную поддержку от врача. Кроме того, были определены различные направленности и типы межличностных отношений, находящие отражение в коммуникативном взаимодействии, в зависимости от специальности. Так, у врачей-хирургов доминировала авторитарная направленность в общении и авторитарный тип межличностных отношений, то есть проявления эгоцентризма и ригидности, требование согласия с собственной позицией. У врачей-терапевтов наиболее распространенной оказалась манипулятивная направленность в общении, агрессивный и эгоистичный типы межличностного взаимодействия, что проявляется в получении собственной выгоды от партнера по общению, а также ориентация на саморазвитие. Относительно врачей-

неврологов в диаде «врач-пациент» можно говорить об индифферентной направленности, авторитарном (у мужской части выборки) и эгоистичном (у женской части выборки) типах межличностных отношений, ориентации на сугубо деловые отношения с партнером по общению [6]. Также автором данного исследования было доказано, на основе проведенного на данных выборках медицинских работников социально-психологического тренинга (СПТ), что переход от «субъект-объектных» отношений с пациентом к «субъект-субъектным» отношениям возможен в случае обучения врачей навыкам эффективного взаимодействия в общении с пациентом. Таким образом, в после проведения СПТ на данных выборках были выявлены значительные изменения, а именно: врачи-хирурги кроме авторитарной стали выбирать манипулятивную и диалогическую направленность; врачи-терапевты начали использовать помимо эгоистичного и агрессивного типа межличностного взаимодействия с пациентом, также диалогическую направленность; для врачей-неврологов стала в большей степени характерна манипулятивная направленность [6].

Согласно исследованиям эмпатии у врачей, доминирующими каналами эмпатии являются рациональный (непредвзятость понимания сущности партнера) и интуитивный (означает готовность к действию при наличии дефицита информации). Для врача требуется владение «когнитивной», «действенной» эмпатией [4]. Эмоциональный канал, к которому относятся способность быть эмоционально отзывчивым, сопереживать и сочувствовать, рассматриваются как неотъемлемая часть работы медика, но при этом имеют самую низкую выраженность по причине необходимости сохранения врачом своего энергетического потенциала, он не должен «умирать» с каждым пациентом. Должны быть соблюдены границы эмпатийности, которая не должна быть слишком высокой в целях создания эффективного диалога в диаде «врач-пациент», в противном случае есть риск столкнуться с трудностями в осуществлении других задач деятельности врача: диагностика, оказание лечебной помощи и др. [4].

В исследовании эмпатии как профессионально важного качества врача, проведенном Богачевой О.Ю. на выборке из 120 испытуемых, половина из которых – врачи-терапевты, а половина – врачи-хирурги, было показано, что в выборке врачей-терапевтов наблюдается положительная связь между эмпатией и эффективностью их деятельности, в то время как у врачей-хирургов наблюдается обратная зависимость: чем ниже эмпатия, тем выше эффективность лечебной деятельности [2]. В результате был сделан вывод о том, что эмпатия является профессионально важным качеством врача-терапевта, но не является профессионально важным качеством хирурга, что объясняется спецификой их деятельности: если для врача-терапевта свойственны продолжительные контакты с пациентом, от успешности которых зависит исход лечения, то для врачей-хирургов на первый план выходит хладнокровие и морально-волевая устойчивость [2].

В комплексном исследовании эмпатии, коммуникативной установки и социального интеллекта Шлыковым М.А. отмечается недостаточный уровень коммуникативной компетентности врачей-стоматологов, что затрудняет успешную клинко-психологическую диагностику внутренней картины болезни пациентов. Кроме того, было установлено, что эффективность диагностики врачами стоматологического профиля личностных реакций пациентов на заболевание и лечение находится на низком уровне, что снижает эффективность лечения, так как не делает возможным использование в полной мере функциональных резервов психики больных. Автор исследования подчеркивает необходимость развития коммуникативных навыков врачей-стоматологов в качестве основного элемента улучшения процесса диагностики и лечения в клинической практике стоматологов [7].

Что касается изучения профессионального стресса у врачей различных специализаций, в 2009 году было проведено сравнительное исследование врачей различных специализаций, в котором приняли участие: реаниматологи, хирурги и терапевты [1]. В данном

исследовании стресс оценивался по пяти уровням (низкий, умеренный, выраженный, высокий и предельно высокий уровни стресса). По результатам исследования были определены близкие значения по стрессу во всех трех группах, а именно, он находился на границах выраженного и высокого уровня профессионального стресса (ПС), причем подгруппам реаниматологов и хирургов в большей степени был свойственен высокий уровень стресса, а подгруппе терапевтов – выраженный уровень ПС. Что касается общего уровня стресса по всем трем подвыборкам, основными составляющими синдрома ПС являются такие аспекты, как: сложность, отсутствие разнообразия задач и автономии в их выполнении; постоянный контроль и необходимость регулярного составления письменной отчетности, а также наказание за любое нарушение; отсутствие бодрости, уверенности в себе и общее снижение самочувствия; повышение тревожности в целом, беспокойство и раздражительность при принятии решений, нарушения сна; появление невротических реакций, невозможность полноценного отдыха и расслабления, появление общих симптомов синдрома «выгорания» [1].

Что касается установленных особенностей в данном исследовании, наибольший уровень стресса был выявлен у врачей-реаниматологов, что объясняется спецификой их работы: необходимостью принимать ответственные решения в условиях дефицита времени, ненормированность рабочего дня, жесткие требования относительно правил работы, невозможность применения собственной инициативы и нововведений. Эти факторы усугубляются стрессами на фоне постоянных плановых и внеплановых проверок, в том числе касающихся оформления и ведения документации. Кроме того, у 67% обследуемых реаниматологов данной группы были выявлены хронические заболевания психосоматического характера, что является самым высоким показателем среди трех исследуемых групп врачей различных специализаций, что также относит их к группе риска относительно синдрома профессионального выгорания [1]. Спецификой проявлений синдрома ПС у врачей-хирургов является плохая организация труда, высокая интенсивность трудовых нагрузок (сверхурочная работа, отсутствие времени для полноценного отдыха и принятия пищи), отсутствие разнообразия задач и невозможность автономии в работе, а также высокий внешний контроль над ее выполнением. К основным симптомам ПС у хирургов относятся снижение общего самочувствия, а также появляющиеся тревога и агрессия, которые они чаще, чем врачи-терапевты и врачи-реаниматологи, пытаются облегчить с помощью курения (62% опрошенных хирургов курят, и это самый высокий показатель среди трех групп) [1]. Относительно врачей-терапевтов следует отметить, что в данной подгруппе основными источниками ПС являются факторы, связанные с особенностями их работы, в наибольшей степени это постоянные межличностные взаимодействия с пациентами и их родственниками. Среди субъективных факторов ПС сами терапевты выделяют отсутствие свободы в планировании и способах решения профессиональных задач, постоянное вмешательство в процесс работы и отсутствие своевременной обратной связи. Как и у врачей-хирургов и врачей-реаниматологов ПС у терапевтов проявляется в ухудшении самочувствия, ухудшении эмоционального фона, слабость, отсутствие удовлетворения работой и желания действовать. Кроме того, часто у них наблюдается раздражительность, проявления тревоги и депрессии [1].

Отдельный пласт исследований посвящен синдрому эмоционального выгорания у врачей-психиатров и среднего медперсонала психиатрического профиля [3]. Так, в исследованиях Юрьевой Л.Н. было обнаружено, у 26% врачей-психиатров периодически появляются суицидальные мысли, а 8% такие мысли посещают часто и очень часто. По данным исследований, 80% врачей-психиатров, наркологов и психотерапевтов испытывают синдром эмоционального выгорания, а также относятся к группе медицинских профессий с самым высоким индексом категории тяжести работы, что объясняется характером их деятельности: необходимостью соприкасаться с агрессивными тенденциями,

импульсивными действиями, непредсказуемым поведением со стороны больных, психомоторным возбуждением, с бредовыми и галлюцинаторными феноменами. При этом наиболее стрессорный аспект работы психиатра заключается в «недостатке терапевтического успеха» [3].

В 2015 году нами также было проведено психологическое исследование агрессивности медицинских работников, в котором отдельно выделялся эмоциональный критерий. Таким образом, у медицинских работников наряду с высоким уровнем эмпатии и управления чужими эмоциями, был обнаружен слабо выраженный контроль над собственными эмоциями, что имело проявления в раздражении, обиде и чувстве вины. Кроме того, было установлено, что медицинским работникам свойственно глубокое понимание агрессивности (высокий уровень осмысленности), но при этом агрессивность проявляется у них в обиде, косвенной и вербальной агрессии и в чувстве вины. Отмечалось также, что при достижении значимой для медицинских работников цели, они могут прибегнуть к грубым агрессивным формам, в том числе к физической агрессии [5].

Вышеуказанные результаты подчеркивают необходимость дальнейших комплексных исследований агрессивности медицинских работников с учетом специфики их профессии типа «человек-человек», к которой относятся особенности эмоционального интеллекта и коммуникативной сферы, а также подверженность профессиональному стрессу и эмоциональному выгоранию.

Литература:

- [1] *Багрий М. А., Леонова А.Б.* Особенности развития профессионального стресса у врачей разных специализаций // Российский Научный Журнал. – 2009. - №1 – С. 92-105.
- [2] *Богачева О.Ю.* Эмпатия как профессионально важное качество врача (на примере врачей-терапевтов и врачей-хирургов). Дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014.
- [3] *Боева А. В., Руженков В. А., Москвитина У. С.* Синдром эмоционального выгорания у врачей-психиатров // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Медицина. Фармация. – 2013. № 11 (154), Т. 22. – С. 6-12.
- [4] *Васильева Л.Н.* Коммуникативная компетентность в профессионально-личностном становлении будущего врача. Дисс. ...канд. психол. наук. – Кострома, 2010.
- [5] *Захарова М.И.* Психологические аспекты агрессивности личности медицинских работников в контексте модернизации здравоохранения. // Студенческая наука – от формальности к творчеству: материалы IV студенческой конференции в рамках Фестиваля науки на филологическом факультете. – М.: РУДН, 2015. – С. 76-81.
- [6] *Константинова Т.В.* Связь коммуникативного взаимодействия в диаде «врач-больной» с социально-психологическими качествами личности врача //Известия ПГПУ. Научные и учебно-методические вопросы. Сектор молодых ученых: Межвузовский сборник научных работ. – Пенза: ПГПУ, 2006. – №2 (4).
- [7] *Шлыков М.В., Вагнер В.Д., Сирота Н.А.* Внутренняя картина болезни в практике врача-стоматолога: изучение особенностей и выявление психологических причин низкой эффективности диагностики // Российский медико-биологический вестник им. акад. И.П. Павлова. – 2009. №1 – С. 134-141.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ЯПОНИИ И РОССИИ

Кано А. (РУДН)

Часто люди думают, что жизнь хороша, когда все идет по плану. Тем не менее, есть те, которые не согласны с тем, что жизнь хороша, в основном из-за несчастных событий не по плану. Оценка жизни человеком во многом зависит от того, как человек воспринимает те или иные события. Эта оценка называется «субъективное благополучие».

Термин "субъективное благополучие" используется для описания когнитивных и аффективных оценок человека его или ее жизни [3]. Субъективное благополучие было изучено философами, размышлявшими над вопросом: что делает хорошую жизнь хорошей? Многие из них считали, что само по себе счастье является причиной высоких оценок благосостояния, однако в последние десятилетия исследователи выяснили, что более важно обнаружить истинные причины и последствия желаемых событий, независимо от того, что является высшим благом [4].

Автор хотел бы сравнить исследования, сделанные на японцах и на россиянах.

Япония является одной из ведущих стран в мире с высоким уровнем ВВП, занимает третье место после США и Китая в 2014 году [9]. Несмотря на то, что экономика Японии сильна, статистические данные показали, что японцы более недовольны жизнью по сравнению с другими развитыми странами [5]. В Рейтинге Счастья ООН с 2012 по 2014 год Япония заняла 46-е место из 158 стран. По данным отчета ЮНИСЕФ, японцы ответили, что у них есть достаточно средств, чтобы покупать еду, и что их уровень стресса не сильно высок, но японцы в значительной степени не удовлетворены жизнью.

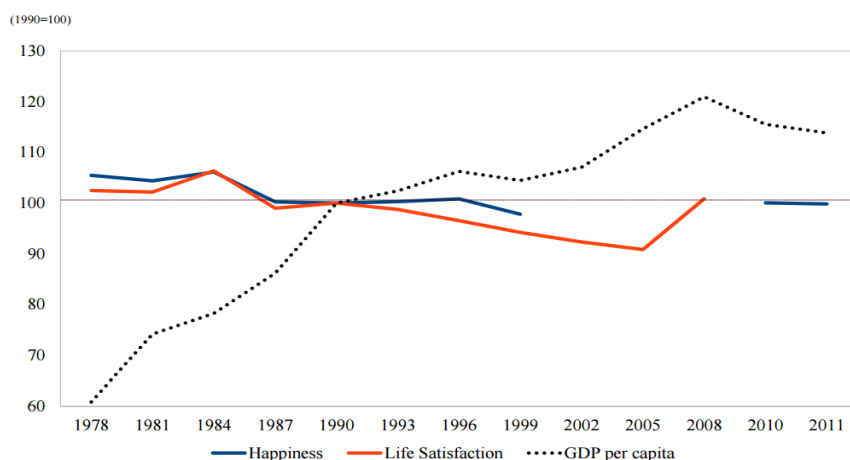


Рис. 1. Тенденции благополучия в Японии

Синяя линия – Счастье, Оранжевая линия – Удовлетворение жизнью, Точечная линия – ВВП на душу

Источник: The Commission on Measuring Well-being, Japan, *Measuring National Well-Being –Proposed Well-being Indicators* (the Cabinet Office) (http://www5.cao.go.jp/keizai2/koufukudo/pdf/koufukudosian_english.pdf) (доступ на 2016/4/13)

Россия занимает 10-е место в списке самых высоких показателей ВВП в мире в 2014 году [9]. Экономика в России очень сильна по сравнению с остальными странами СНГ. По Докладу Всемирного Счастья ООН 2015 Россия занимала 65 место из 158 стран с 2012 до 2014 гг. (пять бывших государств Советского Союза имели более высокий уровень счастья чем Россия). Субъективное благополучие в России ни высоко, ни низко. По словам А. Nemirovskaya, уровни субъективного благополучия отличается по регионам. Ее гипотеза

основывается на том, что Россия является чрезвычайно большой страной, и что существуют регионы с лучшей медицинской помощью и транспортировкой, регионы с большим количеством природы, а также регионы с лучшим жильем или лучшей интеграции с технологией.

Комиссия по измерению Благополучия Японии провела опрос в 2009 и 2010 годах на японских людях в возрасте от 15 до 80 лет. В своем докладе Комиссия представила график тенденции субъективного благополучия в Японии с 1978 по 2011 г. (см. рисунок 1).

Как показано на графике, когда ВВП на душу населения растет, уровень счастья и удовлетворенности жизнью становится ниже. Комиссия назвала это «парадокс счастья», где уровень дохода не прямо влияет на уровень счастья народа.

Что касается доходов и счастья в России, Москва имела самый высокий доход и самый высокий прожиточный минимум в целом по стране [7]. С другой стороны, Чувашская Республика и Республика Башкортостан были самыми низкими с учетом доходов и стоимости жизни [7]. Результаты исследования, проведенного Nemirovskaya показали, что в целом, 40,2% участников ответили, что они «очень довольны» или «довольны» во всей России. Люди из Сибири были более удовлетворены жизнью, чем те, что из Москвы или Санкт-Петербурга. Счастливейшим регионом в России в этом докладе была Чувашская Республика и Республика Башкортостан, в то время как самым несчастливым городом была Москва [7]. Субъективное благополучие россиян может зависеть от таких факторов, как здравоохранение, охрана окружающей среды и также отношение семьи, а не от доходов, урбанизации и технологии.

Обе страны имеют разные уровни субъективного благополучия и различных факторов, влияющих на их счастье. ВВП обеих стран относительно высоки, однако исследования показали, что для обеих стран доход не влияет на уровень счастья. В своем докладе о взаимосвязи между доходами и субъективного благополучия Динер писал, что люди с более высоким доходом, по сути, должны иметь более высокий уровень счастья, потому что они с большей вероятностью способны превысить стандарты для хорошей жизни. Тем не менее, он отмечает, это вовсе не означает, что доходы и субъективное благополучие напрямую связаны, поскольку субъективное благополучие также зависит от влияния культурных и социальных факторов страны на расходы. Парадокс счастья, который был введен японской исследовательской комиссией, также относится и к исследованию, проведенному в России.

Другой график японской комиссии показал уровень субъективного благополучия среди японцев и американцев, меняющего по возрасту (см. рисунок 2).

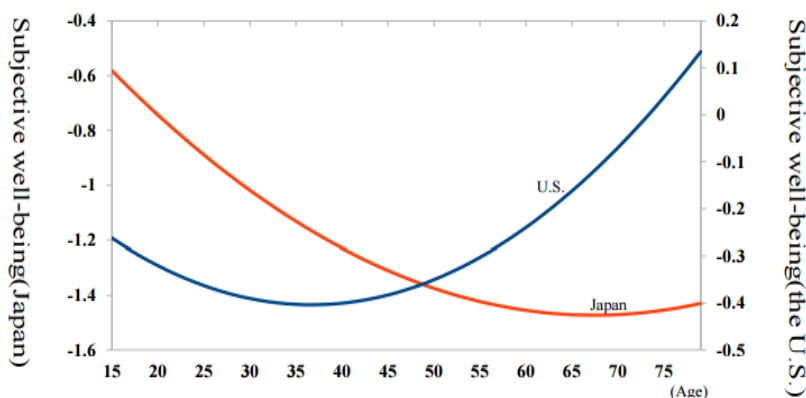


Рис. 2. Субъективное благополучие по сравнению с США

На левой стороне – Субъективное благополучие (Япония), на правой стороне – Субъективное благополучие (США). Синяя линия – США, оранжевая линия – Япония. Снизу – Возраст.

На рисунке 2 показано, что в Японии чем старше человек, тем менее счастливым он становится. Причиной такого низкого уровня субъективного благополучия среди японцев пожилого возраста может быть риск для здоровья и социальные трудности. В другом исследовании, проведенном Комиссией, мужчины и женщины в возрасте от 55 до 80 ответили, что здоровье, доходы и семья являются наиболее важными факторами, от которых зависит их благополучие. Японская статистика показала, что японские пожилые люди более склонны к совершению самоубийства по состоянию здоровья [1]. Пожилые люди также общаются за помощью меньше по сравнению с более молодыми возрастными группами в результате одиночества и изоляции, что в конечном итоге приводит к таким проблемам, как случаи смерти, которые остаются незамеченными. Можно сделать вывод, что в Японии, когда человек становится старше, его субъективное благополучие становится ниже.

В исследовании, проведенном Корнова Е. и Rodinova L. о взаимосвязи между возрастом и счастья в России, было показано, что уровень счастья россиян понижается до достижения ими возраста 65 лет, а затем медленно поднимается, как они становятся старше (см. рисунок 3).

Согласно Корнова и Rodinova, только 3% людей старше 60 лет ответили, что они живут комфортно при их нынешнем доходе (по сравнению с Норвегией, 67% жили с комфортом). Они также отметили, что здоровье и доходы были наибольшей угрозой счастью среди пожилых россиян.

Россияне и японцы определяют счастье схожим образом со старением. Японцы и россияне начинают ценить здоровье и доход, когда они начинают получать пенсии, однако уровень счастья японцев снижает не только из-за болезни или отсутствия денег, но и из-за отсутствия связи или отношений в обществе, где они живут. Это может быть более культурной проблемой из-за того, что японцы склонны быть тихими и замкнутыми, в то время как россияне имеют тенденцию быть более открытыми.

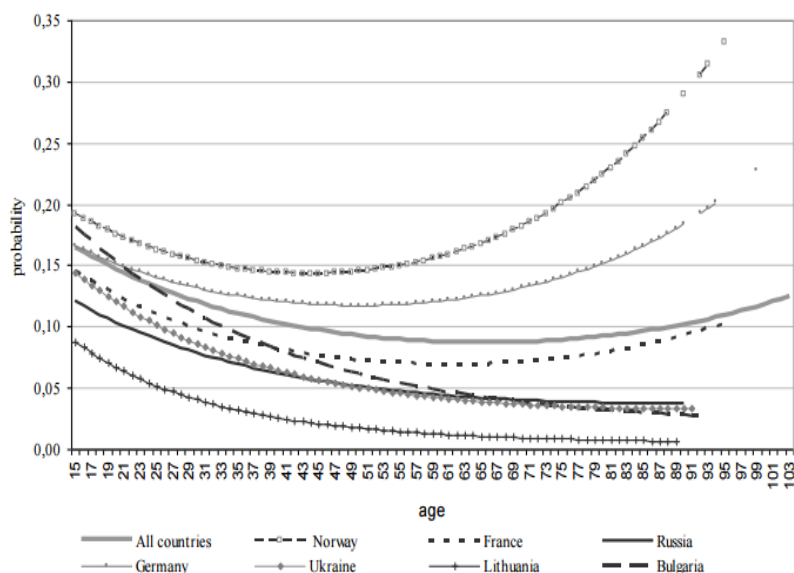


Рисунок 3. Вероятность результата $P(\text{счастье}=10)$ от возраста по странам
На левой стороне – Вероятность, снизу – возраст.

Источник: Копнова Е., Rodinova L. (2015). *Age Features Of A Happy Life In Russia And Europe: An Econometric Analysis Of Socio-Economic Determinants*. Moscow: National Research University Higher School of Economics.

Еще один интересный факт, который стоит принять к сведению, состоит в том, что в российских опросах исследователь задает вопросы о безопасности жизнедеятельности. Этот фактор редко можно увидеть в японских опросных листах с вопросами о субъективном благополучии. В исследовательском проекте NewsEffector на «Индекс счастья городов России» только в шести городах количество респондентов, сказавших, что они чувствуют, что они в безопасности, превысило 60 процентов. Субъективное благополучие россиян также зависит от уровня преступности и безопасности в городе, в то время как в Японии это не совсем так.

В целом можно сказать, что россияне и японцы имеют разные уровни субъективного благополучия. Японцы немного более счастливы по сравнению с россиянами, однако это не означает, что они имеют сходные значения или факторы. У каждой страны есть свои традиции, обычаи, ценности и факторы, влияющие на их субъективное благополучие.

Литература:

- [1] The Cabinet Office. 平成27年中における自殺の内訳 [Электронный ресурс] -- URL: <http://www8.cao.go.jp/jisatsutaisaku/toukei/pdf/h27joukyou/s2.pdf>
- [2] The Commission on Measuring Well-being, Japan, Measuring National Well-Being—Proposed Well-being Indicators (the Cabinet Office) [Электронный ресурс] – URL: http://www5.cao.go.jp/keizai2/koufukudo/pdf/koufukudosian_english.pdf
- [3] Diener E., Oishi S., & Lucas R. E. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- [4] Diener E. (2009). *The Science of Well-Being: The Collected Works of Ed Diener* (pp. 1). Dordrecht: Springer Netherlands.
- [5] Helliwell John F., Richard Layard, Jeffrey Sachs, eds. (2015). *World Happiness Report 2015*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- [6] Копнова Е., Rodinova L. (2015). *Age Features Of A Happy Life In Russia And Europe: An Econometric Analysis Of Socio-Economic Determinants*. Moscow: National Research University Higher School of Economics.
- [7] Nemirovskaya A. (2014). Standards of Life and Subjective Well-being: Evidence from Russia. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.hse.ru/data/2014/04/23/1319930499/Nemirovskaya.pdf>
- [8] NewsEffector. Исследование: Индекс счастья городов России. [Электронный ресурс] -- URL: <http://newseffector.com/news/78876-issledovanie-indeks-schasty-a-gorodov-rossii.html>
- [9] World Development Indicators, The World Bank (2014). Gross Domestic Product Ranking Table. PDF. [Электронный ресурс] – URL: <http://databank.worldbank.org/data/download/GDP.pdf>
- [10] UNICEF Office of Research (2014). ‘Children of the Recession: The impact of the economic crisis on child well-being in rich countries’, Innocenti Report Card 12, UNICEF Office of Research, Florence. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc12-eng-web.pdf>

СМЫСЛ ЖИЗНИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Кильметов Ф.К., Морозов А.В. (РУДН)

Юношеский возраст – важный период в жизни личности, включающий осмысление жизни и целей. Учеными признается, что в подростковом и юношеском возрасте формируются базовые убеждения и умение строить собственный жизненный путь. В наше время развитие в юношеский период осложнено социальным переустройством общества, из-за этого необходимо изучение формирования и поиска смысла жизни у современных подростков.

Поиск смысла жизни по-прежнему актуален, поскольку нет единого смысла для всех, смысл для каждого человека различен. Также изменения в политике, экономике и духовной сфере общества влекут изменения ценностей и поступков людей, ярче всех это выражено в юношеском и подростковом возрасте.

Вопрос молодежи всегда стоит, прежде всего, из-за того, что этот слой общества наименее интегрирован в социум, наименее устойчив во взглядах, поведении и окружающему миру.

В связи с тем, что поиск смысла жизни очень важен для личностного развития в юношеском возрасте, актуально и необходимо проводить исследования ценностных ориентаций в данный возрастной период.

Сущность формы объяснения смысла жизни как попытки понять человеческое поведение, пришедшая до научного, заключается в соединении феномена и намерения, если выявить намерение, мотив, то раскрывается смысл совершенного действия; но вопрос «в чем смысл жизни» скорее философский, чем психологический, зато в сферу психологии попадает вопрос о влиянии смысла (или его отсутствии) на жизнедеятельность индивида, о причине утраты смысла существования и путей его обретения. Смысл жизни – реальность психологии вне зависимости от мировоззрения субъекта.

Первым, кто обратился к понятию смысла жизни был З. Фрейд. Он и его прямые последователи искали истоки смысла в прошлом индивида, его переживаниях и желаниях. З. Фрейду было выдвинуто контропредделение от А. Адлера, который расценивал вопрос смысла как индивидуальный от человека к человеку. Смысл расценивался А. Адлером как ключ к пониманию личности. Он признает, что никто не обладает истинным и универсальным смыслом жизни, но смысл является отражением характера, психических процессов индивида, его поведенческих тенденций, и он (смысл) всегда различен между людьми. К.Г. Юнг выдвинул предположение о смысле как о причине жить вообще, и связан он с ценностями индивида, в отличие от А. Адлера, предполагавшего, что смысл выстраивается автоматически. К.Г. Юнг говорил о смысле как о предмете поиска, специфической потребности, без которой душевное спокойствие невозможно, а утрату смысла видел как психологическую проблему.

В. Франкл выстроил собственную концепцию смысла: смысл – мотивационная тенденция, основной двигатель жизни, а его отсутствие порождает множество психических расстройств (апатия, депрессия, суицидальные тенденции) и порождает псевдосмысл – стремление к потреблению. Для В. Франкла смысл не субъективен, он может быть найден, но не синтезирован, также он делится на позитивный и негативный (зависит от того, приносит ли смысл обществу что-либо или нет), что позволяет обобщить возможный путь в поисках этого смысла. Не стоит забывать и о том, что в этой концепции человек абсолютно свободен в реализации своего смысла, хотя свобода и объективно ограничена. Также смысл меняется в зависимости от обстоятельств и с течением времени, из-за этого остаться с бессмысленной жизнью невозможно. Идея смысла у В. Франкла основывалась на работах А. Адлера и К.Г. Юнга.

В отечественной психологии есть свои определения смысла, например, у А.Н. Леонтьева. Он определяет смысл как адекватную реакцию внутренней направленности жизни. Для него главное – сложившаяся жизнь, а не осознанное представление о смысле, ибо все попытки конструкции смысла будут опровергнуты самой жизнью. Смысл по А.Н. Леонтьеву – описательная характеристика обобщенной системы, которая несет ответственность за общую направленность жизни индивида.

Смысл (практически у всех авторов) является категорией предела, неопределяемая в рамках психологии, смысл можно лишь постулировать, а из постулатов создавать теории.

В дальнейшем исследовании будем опираться на концепцию В. Франкла, поскольку в ней смысл рассматривается как меняющийся со временем, при этом остающийся уникальным. Жизнь всегда осмысленна, проблема состоит в нахождении смысла.

Создаются новые возможности для развития индивида, связанные с переустройством социальной, экономической, политической и остальных сфер общества. Но радости без горя нет, и вот на пути развития встали новые трудности, которые связаны с появлением различных проблем с адаптацией личности. Коснулось это и юного поколения, точнее, их родителей, которые тяжело переживают подобные трудности, и их состояние отражается и на их детях, переживающих периоды кризиса переходного возраста. Подростки переживают один из первых кризисов жизни, связанный с переходом на более высокую ступень взросления и изменением самооценки. Фактически, их старый мир рушится, и на его руинах строится новый. Они особенно уязвимы, ведь они мало осознают важность жизни. Все усугубляется и простыми бытовыми ситуациями, из-за чего суицидальные тенденции и депрессия подростков, к несчастью, – далеко не новость.

Смысл жизни (мнимый или уже найденный) является интеграцией развития. Возраст открытия себя, подростковый возраст – период, когда формируются предпосылки к созданию смысла жизни, его становление обуславливается развитием способности к самоанализу (и внешних влияний, естественно). Происходит поиск групп единомышленников среди сверстников, их мнение определяет начальные концепции смысла, под влиянием своей социальной стези подростки способны на многое, автономная мораль в шестнадцать лет – явление редкое.

Своим мятежным разумом подросток пытается осознать новые черты себя, понять себя. Образы не складываются в большую картину, как не пытайся, не могут создать дополненную, гармоничную систему. Проявления противоречивых качеств, таких как противоречия в характере, стремлений и поведении – результат попыток систематизации образов себя. Этим же объясняется и неуверенность в себе: тревога из-за попыток самопознания является знаком продвижения на пути самопознания.

Одна из важнейших проблем подросткового возраста – мнимое чувство взрослости, вседозволенности, негатива по отношению к социуму, поэтому некоторые подростки попадают на учет в комнату милиции. Также выражается и протест против авторитета. Желание выделиться, к несчастью, является обычной вещью для подростка и зачастую довольно быстро проходит с возрастом. Это желание самоутверждения – побочный эффект от начала переоценки ценностей. Старый порядок и его законы перестают иметь смысл, и подросток пытается показать это миру словами или делом.

В юношеском возрасте протест меняется с желания разрушить старое на желание изменить все в лучшую сторону – это эффект поиска смысла жизни и ценностей, на которые можно опереться в любой момент жизни. Также заметны изменения в представлении будущего: от подросткового инфантильного эгоизма к юношескому желанию помощи обществу. Все это – показатели психологического взросления.

Поиски направлены на поиск ответов на вопросы личного смысла и будущего общества, но они останутся без ответов. Ответы на них не могут быть найдены с помощью мышления, а только путем практики.

Но самоанализ не бесполезен. Если критиковать свой жизненный путь, то можно осознать свои ошибки и изменить путь в лучшую сторону, да и сами вопросы мировоззрения не исчезают, человек периодически должен возвращаться к ним, и в юношестве они наиболее четко категоризируются.

Из-за самоанализа юноши ставят более мировоззренческие вопросы, чем подростки. В этом возрасте кругозор расширяется, и юноша видит уже не только свои проблемы, но и общественные. В поисках ответа на экзистенциальные вопросы, в поиске смысла жизни создается мировоззрение, система ценностей расширяется, формируется нравственность. Все это оказывает помощь в решении ежедневных проблем, понимании себя и окружающего мира, рождается определенная личность.

Исследование ценностей молодежи актуально из-за того, что именно в этом возрасте и по критерию именно ценностей идет определение смысла жизни, и именно тогда определяется дальнейшее поведение личности.

При анализе литературы по основным особенностям поиска смысла в период юности были проанализированы теории исследования юности и сделаны следующие выводы:

- 1) потребность в осмыслении жизни в осознании жизни как цельный процесс, а не как серия случайных событий, смысл жизни – потребность, являющаяся важнейшей для личности в анализируемый период;
- 2) смысл жизни – рожденная тенденция, присущая человечеству в целом;
- 3) в процессе осмысления вырабатывается мировоззрение, базовая система ценностей;
- 4) на основе системы ценностей происходит осмысление жизни.

Литература:

- [1] *Алексеев В.А.* Самосознание и мотивация деятельности на рубеже подросткового и старшего школьного возраста // Проблемы мотивации общественно-полезной деятельности школьников. – М.,1984. – С.103-107.
- [2] *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения// Вопросы психологии, 1994, №3.
- [3] *Зейгарник Б.В., Братусь Б.С.* Очерки по психологии аномального развития личности. – М.,1980.
- [4] *Круглов Б.С.* Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника. – М.,1993. – С.4-15.
- [5] *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. – М.,1999.
- [6] *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.,1990.
- [7] *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. – М.,1977.
- [8] *Шибалева М.М.* Самоопределение личности в культуре как мировоззренческая проблема// Культура и мировоззрение. Вып.11. – М.,1981.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ

Кунахова В. Э., Фомина Н.А. (РГУ имени С.А. Есенина)

Решающим условием становления каждого человека как личности, которое оказывает существенное влияние на результаты его деятельности, является общение.

Общение – это процесс взаимодействия между людьми, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения.

В процессе общения формируется и проявляется общительность – свойство личности, отражающее стремление и готовность человека к межличностному взаимодействию, широту круга общения, инициативность вступления в коммуникацию и т.д. (Крупнов А.И.).

Развитие общительности и коммуникативных навыков чрезвычайно важно для полноценного взаимодействия индивида с коллективом и достижения как личных, так и общественных целей. Особенно актуальны они в процессе осуществления волонтерской деятельности, представляющей собой форму социального служения, которая осуществляется по свободному волеизъявлению граждан и направлена на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях.

Эта деятельность и развивающаяся в процессе ее осуществления общительность как свойство личности способствуют формированию способности выстраивать доверительные отношения с людьми и налаживать межличностные связи [2], а также – личностному росту и развитию волонтеров.

В связи с этим нами было проведено исследование общительности 80 студентов-волонтеров в возрасте от 17 до 25 лет, обучающихся в ВУЗах и ССУЗах Центрального федерального округа РФ.

Исследование общительности проводилось в рамках системно-функционального подхода к исследованию свойств личности Крупнова А.И., согласно которому каждое свойство представляет собой единство содержательно-смысловых (целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регуляторных и рефлексивно-оценочных) характеристик [1].

Кластерный анализ данных исследования, полученных с помощью бланкового теста А.И. Крупнова [1], позволил выявить у студентов-волонтеров индивидуально-типологические особенности данного свойства.

45 % студентов были отнесены к «гармоническому», 39% – к «аэнергичному», 13% – к «динамическому» типам реализации общительности.

Представим общие и отличительные особенности представителей гармонического и аэнергичного типов как наиболее часто встречающихся.

У лиц с гармоническим типом доминирующими характеристиками данного свойства оказались социоцентричность (ее среднее значение – 34,25, а эгоцентричности – 29,9 баллов), осмысленность (ее среднее значение 38,56, а простой осведомленности – 19,5 баллов), энергичность (ее среднее значение 32,58, а аэнергичности – 13,5 баллов), стеничность (ее среднее значение 33,3, а астеничности – 15,67 баллов) и интернальность (ее среднее значение 32,28, а экстернальности – 13,56 баллов). Они понимают значение и важность общительности, необходимость ее формирования и проявления, поэтому обладают осознанной готовностью, устойчивым и постоянным стремлением проявлять это коммуникативное свойство. При реализации общительности они руководствуются чаще всего побуждениями, связанными с общественными социоцентрическими мотивами, желая находиться в кругу людей, общаться и взаимодействовать с ними. Развитию их общительности также способствуют переживания радостных эмоций при знакомстве, нахождении в окружении других людей, чувств благодарности и признательности при понимании друг друга, а также интернальная саморегуляция, проявляющаяся в независимости от внешних обстоятельств при проявлении общительности, склонности к самоанализу и способности к объективной оценке ситуации.

Отсутствие статистически значимых различий между личными и общественными целями, предметной продуктивностью и адаптивностью общительности свидетельствует о том, что студенты-волонтеры с гармоническим типом проявления общительности, вступая в коммуникацию, руководствуются как личными, так и общественными целями, и получают результат от общения как в предметной, так и личностно значимой сфере жизнедеятельности.

Студенты-волонтеры с «аэнергичным» типом реализации общительности отличаются от лиц с «гармоническим» типом преобладанием аэнергичности над эргичностью (22,87 и 17,65 баллов соответственно). Большинство из них не проявляют активности в общении,

чаще всего не готовы и не стремятся к межличностному взаимодействию и достижению взаимопонимания. Возможно, их общительность обусловлена лишь вовлеченностью в социально-значимую волонтерскую деятельность.

На неустойчивости их стремления к проявлению общительности могут сказываться операциональные трудности (21,06 баллов), возникающие в связи с недостаточной сформированностью требуемых коммуникативных умений и навыков, а также эмоционально-личностные проблемы (23,81 баллов), возникающие из-за столкновения высоких требований внешней реальности и психических возможностей при проявлении общительности.

При этом у них, как и представителей сравниваемой группы, при проявлении общительного поведения доминируют (ее среднее значение 26,06, а эгоцентричности – 21 баллов), осмысленность (ее среднее значение 31,52, а простой осведомленности – 19,19 баллов), стеничность (ее среднее значение 28,55, а астеничности – 22,77 баллов) и интернальная регуляция (ее среднее значение 23,70, а экстернальности – 19,19 баллов). Они тоже понимают всю важность и необходимость общения в жизни; испытывают положительные эмоции радости, наслаждения, удовлетворения при знакомстве с новыми людьми, в процессе общения, в случае взаимопонимания с окружающими; когда оказываются в окружении или центре внимания других людей или находят новую линию общения с ними; осознают, что от них больше, чем от кого бы то ни было зависит, как сложатся их отношения с людьми, что при желании можно добиться расположения почти любого человека.

Хотя у «аэнергичных» студентов выраженность таких составляющих общительности, как социоцентричность, осмысленность, продуктивность, стеничность и интернальность значительно меньшая, чем у «гармонических».

Таким образом, среди студентов, занимающихся социально-значимой волонтерской деятельностью, которая осуществляется в процессе межличностного взаимодействия, выделяются студенты с различными типами реализации общительности. Одни из них обладают устойчивым стремлением и готовностью к межличностному взаимодействию, у других оно не так сильно и устойчиво, возможно, из-за недостатка навыков, неуверенности в себе, тревожности и т.п. При этом развитию общительности у всех студентов способствуют понимание ее сути и важности для жизнедеятельности человека, социоцентрическая направленность мотивации, положительный эмоциональный фон, внутренняя саморегуляция. Для развития общительности у представителей «аэнергичного» типа реализации данного свойства необходимо проводить работу по развитию у них коммуникативных навыков, уменьшению эмоционально-личностных проблем, связанных с неуверенностью в себе, излишней тревожностью, а также повышать социоцентрическую мотивацию к проявлению общительности, ответственность за свои поступки и положительные эмоции в процессе межличностного взаимодействия.

Литература:

- [1] Крупнов, А. И. Системная диагностика и коррекция общительности: монография. – М.: РУДН, 2007.
- [2] Дроздова В.А. Функции общения и возможности их реализации в современном обществе // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 1. [Электронный ресурс]. – URL: <http://human.snauka.ru/2014/01/5696>

ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ТЕЛЕВЕДУЩЕМ

Паньшина С.Е. (РУДН)

На сегодняшний день одним из высоко актуальных вопросов выступает вопрос об обеспечении эффективности восприятия информационных потоков посредством установления успешной коммуникации со зрителем. Как известно, эффективность коммуникации зависит не только от содержания транслируемого сообщения, но и от того, кто и как нам его передает. В этой связи становится особенно важным выявление качеств, необходимых телеведущему для поддержания эффективного диалога с аудиторией.

В рамках выпускной квалификационной работы нами было проведено исследование представлений об идеальном телеведущем у респондентов разного пола и возраста. В нашей работе мы поставили перед собой следующие цели: выявить гендерные и возрастные различия в представлениях об идеальном телеведущем; а также выявить наличие или отсутствие связи имиджевых характеристик в образе идеального телеведущего с популярностью последнего и со степенью доверия к нему аудитории.

В исследовании приняли участие 150 человек, которые были разделены на 3 возрастные группы по 50 человек в каждой: «старшие школьники (15-17 лет)», «молодежь (20-26 лет)», «респонденты зрелого возраста (от 40 до 52 лет)». Возрастные группы были уравнены по полу.

В блок методик, используемых нами в процессе исследования, вошли: адаптированная методика личностного дифференциала, разработанная сотрудниками института им. Бехтерева; методика семантического дифференциала для изучения имиджевых и профессиональных качеств ведущих, предложенная известными мастерами – ведущими Н. Петковой и А. Буратаевой; ассоциативный эксперимент к стимулам «идеальный телеведущий» и «типичный телеведущий».

По первым двум методикам респондентам предлагалось оценить качества идеального и типичного телеведущего (личностные, профессиональные и качества параметра общей внешней оценки), либо значимость этих качеств (в имиджевых характеристиках). В процессе ассоциативного эксперимента респонденты давали свои ассоциации к стимулам «идеальный телеведущий» и «типичный телеведущий». Перед тем, как приступить к ответам на вопросы, респондентам были объяснены понятия «идеальный телеведущий» и «типичный телеведущий». Так, понятие «идеальный телеведущий» интерпретировалось как образ телеведущего, который должен быть в идеале. Понятие «типичный телеведущий» было раскрыто, как образ телеведущего, широко распространенного на сегодняшний день.

Проведенное нами исследование позволило выявить значимость определенных личностных, имиджевых, поведенческих качеств телеведущих для опрошенных нами респондентов разного пола и возраста.

1) Мы установили, что с возрастом (от группы «старшие школьники» к группе «молодежь» и от группы «молодежь» к группе «респонденты зрелого возраста») у респондентов растет желание видеть на экране телеведущего более спокойного, независимого, справедливого, честного и менее раздражительного.

Результаты ассоциативного эксперимента к стимулу «идеальный телеведущий» показали следующее. Для старшего школьника идеальный телеведущий – общительный и высокоактивный человек с чувством юмора и приятной внешностью. Эти качества в большей степени воплощает в себе телеведущий первого канала И. Ургант. Для молодежи идеальный ведущий – не только харизматичный и обладающий чувством юмора, но также

человек честный и профессионал своего дела. Этими качествами, по мнению молодежи, в большей степени характеризуется тот же И. Ургант. Для респондентов зрелого возраста идеальный телеведущий – прежде всего культурный, умный, честный и интересный профессионал.

2) Оценки качеств типичного телеведущего служили нам вспомогательным инструментом для определения ожиданий аудитории от телеведущего при сравнении этих оценок с оценками качеств идеального телеведущего.

Сравнение представлений об идеальном и типичном телеведущем внутри выделенных возрастных групп показало, что телеведущий сегодня во многом не соответствует образу идеального ведущего. Во всех трех группах были выявлены значимые различия в оценках образа идеального и типичного телеведущего. Представители трех возрастных групп ниже оценили типичного телеведущего по желаемым личностным, профессиональным качествам и качествам параметра общей внешней оценки. Также респонденты отметили, что телеведущий сегодня придает больше значимости имиджевым параметрам, чем должен в идеале.

Результаты ассоциативного эксперимента показали, что телеведущий сегодня не соответствует ожиданиям респондентов. Ассоциации к стимулу «типичный телеведущий» в трех группах за исключением 2-х положительных (активный, уверенный), 2-х нейтральных (обычный, новости), 2-х ассоциаций с внешностью (костюм, хорошо одет) и одной с популярностью, отличались в 3-х группах целым спектром негативных оттенков. Так, во второй группе словосочетание «типичный телеведущий» вызвало ряд отрицательных характеристик – эгоизм, некультурный, навязчивый, лживый, читающий с бумаги. В третьей группе так же, как во второй группе, в список отрицательных качеств вошло чтение с бумаги. Помимо этого возникли ассоциации с шаблонностью, самовлюбленностью, скукой.

3) Что касается гендерных особенностей представлений, мы выявили, что гендерные различия в оценках качеств идеального телеведущего существуют и имеют свою специфику на каждом возрастном этапе. Девушки старшего школьного возраста выше, чем юноши оценивают открытость в телеведущем, темпоритм его речи. Девушки из группы «молодежь» отражают более яркое желание по сравнению с юношами той же группы наблюдать на экране телеведущего более отзывчивого, доброго, дружелюбного. Как и девушки старших классов, респондентки в возрасте 20-26 лет также оценивают выше, чем юноши, степень речевой грамотности, которая должна быть у ведущего в идеале. Женщины группы «респонденты зрелого возраста» хотят видеть телеведущего, более добросовестно выполняющего свою работу, лучше владеющего темпоритмом речи и придающего больше значения имиджевым качествам – стилю одежды, причёске и макияжу. Мужчины зрелого возраста посчитали, что телеведущий должен быть более агрессивным и независимым, чем оказалось у женщин по результатам оценок этих качеств.

В целом, можем отметить, что женская часть респондентов отличается от мужской большим вниманием к эстетике речи и внешней красоты образа, к трудолюбию, к альтруистическим качествам (доброта, дружелюбие, отзывчивость, открытость); тогда как респонденты мужского пола склонны выше оценивать маскулинные качества в образе телеведущего, такие как напряженность, агрессивность, независимость.

4) Что касается гипотезы о связи популярности с имиджевыми характеристиками, то мы получили следующие результаты. Связь популярности с имиджевыми характеристиками образа идеального телеведущего мы обнаружили в 2-х возрастных группах – «молодежь» и «респонденты зрелого возраста». Кроме того, важно отметить, что в разновозрастных группах популярность нашла связь и с другими характеристиками, помимо имиджевых – с личностными (уверенность, независимость, разговорчивость, открытость, справедливость), профессиональными (естественность поведения, речевая грамотность, взаимодействие в

кадре с другими телеведущими, темпоритм речи) и качеством параметра общей внешней оценки (степень доверия аудитории).

5) Связь такого качества как «степень доверия аудитории» с имиджевыми характеристиками идеального телеведущего подтвердилась лишь в группе «респонденты зрелого возраста». В целом, в группах список корреляций со степенью доверия аудитории дополнился рядом личностных (уверенность, доброта, дружелюбие, общительность, открытость, решительность, спокойствие, энергичность), профессиональных качеств (естественность поведения, речевая грамотность, взаимодействие в кадре с другими телеведущими) и качеств параметра общей внешней оценки (степень независимости, популярность).

На основе данных, полученных в нашем исследовании, мы разработали рекомендации, направленные на помощь телеведущим и работникам телевидения в построении успешного диалога со зрителем.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ КОМАНДНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВИДОВ СПОРТА

Писова А.В, Эберт Р.А. (РУДН)

Целью исследования является выявить взаимосвязь психологических ресурсов личности и успешности спортсменов командных и индивидуальных видов спорта.

В представленном исследовании принимали участие 2 группы спортсменов разных видов спорта (чемпионы и финалисты), 36 человек – 19 представителей мужского пола и 17 представительниц женского пола. Средний возраст 22 года.

Были применены следующие методики: Психодиагностическая методика – Диагностика свойств нервной системы (Я. Стрему); Методика – Тест жизнестойкости (Д.А. Леонтьев).

Следует отметить, что в процессе проведения исследования возникла проблема – наблюдались различные реакции участников исследования: некоторые неохотно соглашались отвечать на опросник, мотивируя это тем, что «134 вопроса – это слишком много, и нет желания думать и вчитываться». Но, в основном все соглашались поучаствовать в диагностике. Вследствие этого, мы можем сделать вывод, что у тех участников, которые были заинтересованы в получении обратной связи наиболее достоверные ответы, а те, кто с неохотой соглашался участвовать – мы просто не брали во внимание, в итоге получилось всего 36 человек.

Результаты, полученные по методике А.Д. Леонтьева «Тест жизнестойкости», показывают, что средние показатели между спортсменами командных и индивидуальных видов спорта значительно расходятся. Спортсмены командных видов спорта имеют завышенные показатели и по шкале «Вовлеченность», а спортсмены индивидуальных значительно превосходят средний результат по шкале «принятие риска».

Высокий показатель у представителей спортивных команд свидетельствует о развитом компоненте вовлеченности. Это говорит о том, что спортсмен получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. Данный показатель по шкале «Вовлеченностью» является закономерным для спортсменов, выбравших для себя деятельность в команде.

Спортсмены индивидуальных видов спорта, рассматривают жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь

личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование.

В психодиагностической методике – «диагностика свойств нервной системы» (Я. Стрему), были использованы две шкалы: уровень процессов возбуждения и уровень процессов торможения. По результатам данной методики видно, что представители спортивной деятельности показали результаты по верхней планке нормы. В результате прохождения вопросника Я. Стрему был получен высокий показатель по шкале «уровень процессов возбуждения» что свидетельствует о том, что у выборки сильная ответная реакция на возбуждение, стимул, имеет быструю включаемость в работу, вработываемость и достижение высокой производительности; низкая утомляемость; высокая работоспособность и выносливость. По шкале уровень процессов торможения так же завышенные баллы, они характеризуют у выборки наличие сильных нервных процессов со стороны торможения; возбуждения, стимулы легко гасятся; быстрое реагирование ответным действиям на простые сенсорные сигналы, хорошая реакция; высокий самоконтроль, собранность, бдительность, хладнокровие в поведенческих реакциях.

На основе результатов исследования стало ясно, что спортсмены командных и индивидуальных видов спорта имеют разные психологические ресурсы и потребности, но это не отражается на их успешности в спортивной деятельности. Данная проблема подлежит индивидуальному исследованию спортсмена, а обобщенные данные не дают полную картину проблемы.

Литература:

- [1] *Собчик Л.Н.* СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. – СПб.: Речь, 2003.
- [2] *Меерсон Ф.З., Пшенникова М.Г.* Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. – М.: Медицина, 1988.
- [3] *Вяткин Б.А.* Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. – М.: ФиС, 1981.
- [4] *Менделевич В.Д.* Клиническая и медицинская психология. – М.: МЕДпресс, 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКЕ

Полянская Е.Н., Каминская А.Б. (РУДН)

Актуальность данного исследования состоит в том, что проблема становления и развития эмоциональной сферы личности является малоизученной и сложной. Особенности эмоциональной сферы подростка связаны с физиологическими перестройками в организме, переходом в промежуточное состояние между детством и взрослой жизнью. Музыка в подростковом возрасте играет важную роль в поиске своей идентичности, самоопределения. Подростки являются наиболее активными «потребителями» музыкальных произведений, музыка у них занимает лидирующее место в сфере художественно-эстетических предпочтений и досуга, являясь частью подростковой субкультуры. При осознании важности формирования музыкальной культуры и развития личности путем художественно-эстетического воспитания, в научной литературе очень мало психологических исследований, посвященных изучению эмоциональной сферы учащихся музыкальных школ подросткового возраста.

В Большом психологическом словаре Б. Мещерякова, В. Зинченко эмоции определяются как «особый класс психических процессов и состояний, связанных с

инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания значимых действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» [6, с.561].

В психологии формировались различные подходы к пониманию эмоций: периферическая теория У. Джемса и Г. Ланге, психоаналитическая теория, фрустрационные теории эмоций Дж. Дьюи, Э. Клапареда, когнитивная теория Н. Я. Грота и теория Л. Фестингера, дифференциальная теория эмоций К. Изарда, теория Келлермана-Плутчика, информационная теория Симонова, биологическая теория эмоций П. К. Анохина, концепция эмоциональной направленности личности Б.И. Додонова и др.

Эмоциональность – одна из характеристик темперамента человека. Она проявляется в таких свойствах как эмоциональная возбудимость, эмоциональная устойчивость, сензитивность, тревожность, глубина протекания чувств и т.д.

В подростковом возрасте (от 11-12 до 14-15 лет) происходит половое созревание [4], в этом кризисном периоде перехода от детства к взрослости характерна эмоциональная неустойчивость. Выделяются следующие черты эмоциональной сферы подростков:

- эмоциональный бунт, который выражается в стремлении отстаивать взгляды на свою точку зрения, с увлечением подростки берутся за новое дело;
- подростки не таят долгу обиду;
- повышенная тревожность вследствие высокой значимости интимно-личностных отношений со сверстниками, мнение сверстников становится более значимым, чем мнение родителей или учителей, им очень важно одобрение компании, они боятся показаться неуклюжими и смешными в компании друзей, сильно переживает их упреки; тревожность за самооценку вследствие развития самосознания и оценки себя в этом мире;
- начинает сменяться смысл дружбы. Она переходит более в интимную сферу, важны общие интересы и увлечения, доверие и понимание;
- чувства и эмоции часто противоречивы в своих выражениях, подростки часто идут наперекор своим истинным эмоциям или установкам, не будучи способными в полной мере контролировать свои эмоции;
- появляется любовь к своей родине [3];
- агрессивность возникает из-за быстрого роста самостоятельности, выражения своего Я, неловкости [5].

Казалось бы, что подростки, обучающиеся в музыкальной школе, должны быть эмоциональны, поскольку через музыку нужно передавать свои эмоции, однако это не так. Эмоциональность в основном проявляется в переживании музыки, осознании эмоций, которые появляются при прослушивании произведения [8:9]. Работ по изучению эмоциональной сферы музыкантов крайне мало. А. Х. Пашиной и А.В. Троповой было проведено исследование, где было выявлено, что эмоциональные особенности музыкантов связаны с уровнем музыкальности [7].

Нами было предпринято эмпирическое исследование, целью которого являлось выявление психологических особенностей эмоциональной сферы подростков, обучающихся музыке в сравнении с их сверстниками, не получающих специального музыкального образования. Гипотеза состояла в том, что в эмоциональной сфере подростков с разным уровнем музыкального образования могут иметься черты сходства и отличия. Предполагалось, что черты сходства будут проявляться в доминировании практической и коммуникативной направленности эмоций (потребности в достижении цели и успехе работы, в общении) в силу значимости учебной деятельности и межличностных отношений у школьников подросткового возраста. Черты различия могут проявляться в более высоком уровне развития эстетических чувств и более низком уровне эмоциональной устойчивости подростков, обучающихся в музыкальной школе по сравнению со сверстниками без специального музыкального образования.

Для выявления особенностей эмоциональной сферы подростков использовались тест-анкета «Эмоциональная направленность личности» Б.И.Додонова и тест на определение темперамента Г.Ю. Айзенка. Методика Б.А. Додонова позволяет выявить склонность к определенному виду переживаний. Б. И. Додоновым было выделено 10 эмоций:

1. Альтруистические эмоции – эмоции на основе потребности в помощи другим, переживании за другого человека.
2. Коммуникативные эмоции – потребность в общении. Сюда относятся эмоции, возникающие как реакция на стремление к эмоциональной близости
3. Глористические эмоции – эмоции, связанные с центром внимания при любых ситуациях, уважение со стороны других людей.
4. Практические эмоции – эмоции, связанные с достижением поставленной цели в работе или каком-нибудь деле.
5. Пугнические эмоции – эмоции, основанные на адреналине, опасности, риске
6. Романтические эмоции – эмоции, которые образуются при необычности, таинственности, неизведанном.
7. Гностические эмоции – эмоции, основанные на проникновении в суть проблемы и поиск ее решения
8. Эстетические эмоции - эмоции, основанные на чувстве прекрасного, красоты и приятного наслаждения
9. Гедонистические эмоции - эмоции, образующиеся при «удовлетворении в телесном и душевном комфорте»
10. Акзигитивные эмоции – эмоции, возникающие при покупке новых предметов, коллекционировании [2].

С помощью опросника Айзенка диагностировались эмоциональная устойчивость\неустойчивость, экстраверсия\интроверсия), сочетания которых позволяет определить склонность к тому или иному типу темперамента (холерик, сангвиник, меланхолик, флегматик). Экстраверсия выражает направленность личности на внешний окружающий мир, интроверты – на внутренний мир (экстраверты коммуникативны, импульсивны, интроверты избирательны в общении, предпочитают одного-двух близких друзей, чем большую компанию, стремятся к уединению). Нейротизм как результат неуравновешенности процессов возбуждения и торможения проявляется в неуравновешенности психических процессов; личность с низким уровнем нейротизма более спокойна и уравновешенна [1].

Базой пилотажного эмпирического исследования стала Детская музыкальная школа №96 г. Москвы, ГБОУ СОШ №463 им. Героя Советского Союза Д.Н. Медведева. Исследовательская выборка состояла из 44 подростков, из которых 22 – учащиеся общеобразовательной школы и 22 – учащиеся музыкальной школы.

По опроснику эмоциональной направленности личности Б.И. Додонова по выборке в целом были получены следующие результаты (рис.1,2,3). Сравнительный анализ с помощью критерия Манна-Уитни не показал значимых различий между подростками, обучающимися в музыкальной школе и не получающих специального музыкального образования. Возможно, данный результат связан с немногочисленностью выборки. Общие результаты по выборке были нами проранжированы:

- 1) Практические (11,8 %) и гедонистические эмоции (11,8 %);
- 2) Коммуникативные эмоции (11,2%);
- 3) Альтруистические эмоции (10,9%);
- 4) Акзигитивные эмоции (10%);
- 5) Глорические и эстетические эмоции (9,8%);
- 6) Романтические эмоции (9%);
- 7) Гностические эмоции (7,7%);

8) Пугнические эмоции (6,7%).

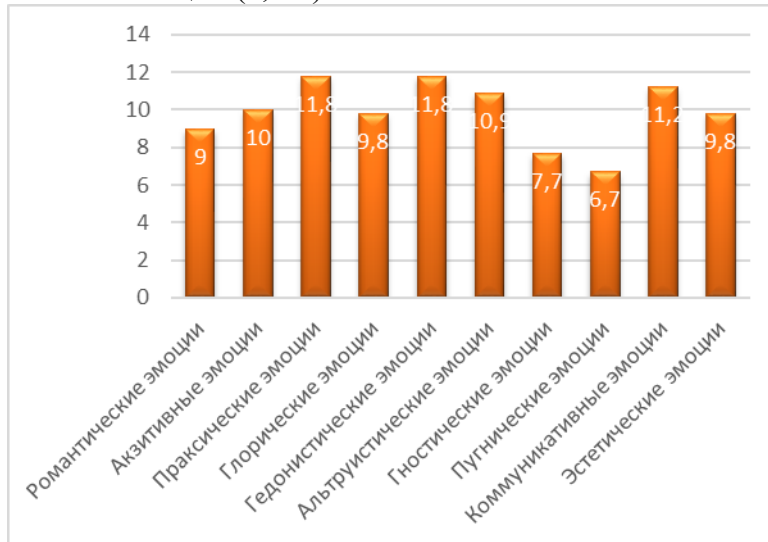


Рис.1. Гистограмма видов эмоциональной направленности подростков всей выборки

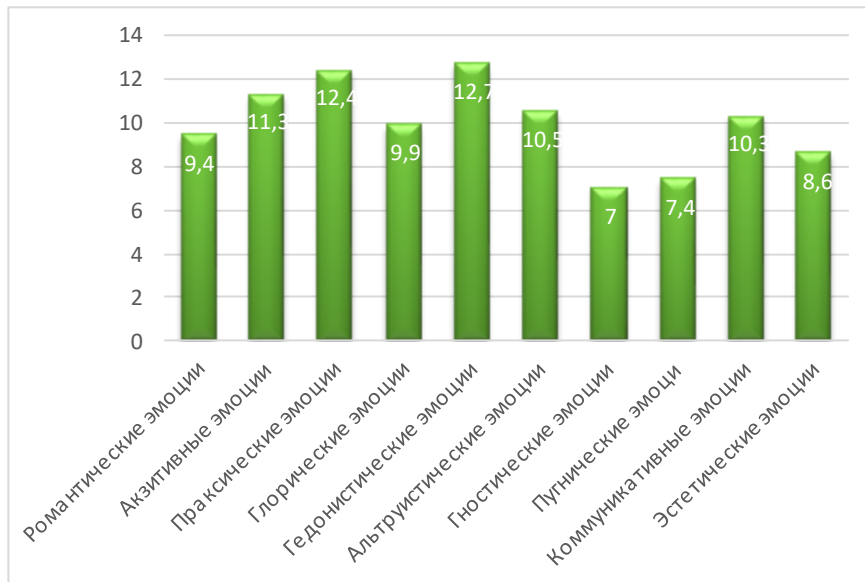


Рис.1. Гистограмма видов эмоциональной направленности подростков общеобразовательной школы, не обучающихся музыке

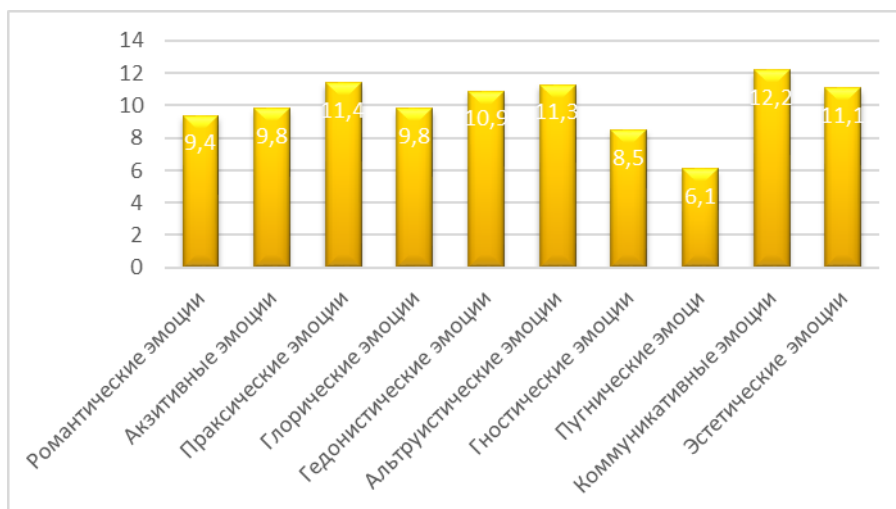


Рис.2. Гистограмма видов эмоциональной направленности подростков, обучающихся музыке

В целом подростки в первую очередь склонны переживать эмоции, связанные с деятельностью (ее успешностью или не успешностью), что может быть связано с тем, что они учатся в школе и учебная деятельность (успех или неуспех в ней) для них очень значима.

Также для них значимы переживания, связанные с удовлетворением потребностей в отдыхе. Им важно, чтобы какая-то часть времени от учебы была посвящена тому, чтобы отдыхать и проводить время так, как они хотят.

Также для них важно переживание коммуникативных эмоций, т.е. для подростков характерна общительность, стремление к контактам.

Достаточно выражена ценность альтруистических эмоций, т.е. подростки имеют потребность помогать другим, готовы сделать героический поступок.

Менее значимы азитивные, глорические и эстетические эмоции. Другими словами, подростки мало нуждаются в получении новой информации, не испытывают потребности находиться в центре внимания группы, наслаждаться культурными ценностями.

Еще реже они стремятся к романтическим эмоциям, т.е. они не стремятся к чему-то таинственному, загадочному, не витают в мечтах.

Наименее ценны гностические эмоции, направленные на применение теории на практике

Менее всего они ценят эмоциональные переживания, основанные на потребности в преодолении опасности, у них слабо выражен интерес к борьбе.

Проведенный сравнительный анализ с помощью критерия Манна-Уитни не выявил значимых различий по данной методике между подростками с разным уровнем музыкального образования. Возможно, это связано с немногочисленностью выборки.

Таким образом, результаты исследования эмоциональной направленности подростков, обучающихся музыке и подростков без музыкального образования, показывают наличие общего. У школьников из обеих групп доминирует потребность в успешности выполнения своей деятельности, что отражает значимость учебной деятельности для представителей той и другой группы.

Результаты теста Айзенка по шкале интроверсии/экстраверсии были выявлены следующие:

- 43% подростков обнаруживают склонность к экстраверсии;
- 16% подростков обнаруживают экстраверсию;
- 5% являются яркими экстравертами;
- 5% являются амбивертами (характерны особенности экстраверта и интроверта);
- 14 % подростков обнаруживают склонность к интроверсии;
- 12% подростков обнаруживают интроверсию;
- 5% подростков обнаруживают глубокую интроверсию.

Таким образом, у подростков всей выборки преобладает та или иная степень выраженности экстраверсии, чаще – на уровне склонности к ней. Экстраверсия выражается в открытости внешнему миру, активном выражении себя в окружающем мире, импульсивности. Такой школьник не боится быть в центре внимания. Повышенная экстраверсия характерна для холериков и сангвиников. Проведенный сравнительный анализ с помощью критерия Манна-Уитни не выявил значимых различий по данной шкале методики между подростками с разным уровнем музыкального образования. Возможно, это связано с немногочисленностью выборки.

По шкале нейротизма (рис.1) были получены следующие данные:

- 11% подростков имеют низкий уровень нейротизма, т.е. высокую эмоциональную устойчивость;
- 55% подростков имеют среднее значение по эмоциональной устойчивости;
- 30 % имеют высокий уровень нейротизма;

- 4% имеют очень высокий уровень нейротизма.

Таким образом, у большинства подростков отмечается средняя степень эмоциональной устойчивости. Подростки находятся в достаточно эмоционально-стабильном состоянии, спокойны и уравновешены. Однако у достаточно большой части выражен и нейротизм, т.е. эмоциональная неустойчивость, тревожность.



Рис.1. Уровень нейротизма по методике Г.Айзенка у подростков всей выборки

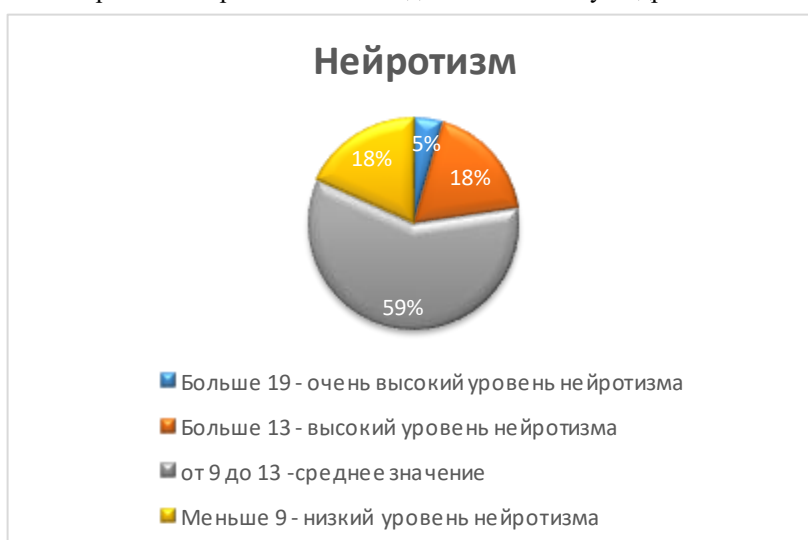


Рис.2 Уровень нейротизма по методике Г.Айзенка у подростков без специального музыкального образования

Из рисунков 2,3 мы наглядно видим разницу в уровне нейротизма подростков без специального музыкального образования и их сверстников, обучающихся в музыкальной школе. Однако сравнительный анализ результатов данной методики с помощью критерия Манна-Уитни также не выявил значимых различий, что мы предположительно связываем с немногочисленностью выборки.



Рис. 3. Уровень нейротизма по методике Г.Айзенка у подростков, обучающихся в музыкальной школе

Таким образом, можно сделать вывод, что подростки в большинстве случаев предпочитают испытывать потребность в гедонистических и практических эмоциях, т.е. первую очередь склонны переживать эмоции, связанные успешным или неуспешным выполнением поставленной задачи, что может быть связано с тем, что они учатся в школе, и учебная деятельность для них высоко значима. Также для них важны переживания, связанные с удовлетворением потребностей в отдыхе, чтобы какая-то часть времени от учебы была посвящена тому, чтобы отдыхать и проводить время так, как хотят они. Большинство подростков в целом склонны к экстраверсии и имеют средний уровень эмоциональной устойчивости. Для подростков наименее значимы гностические и пугнические эмоции (потребность в опасности и получении новой информации). В пилотажном исследовании гипотеза подтвердилась частично: выявлены общие черты эмоциональной сферы подростков с различным уровнем музыкального образования, видимо, обусловленные особенностями возраста; различия обнаружены не были, возможно, в силу малочисленности выборки. Исследование носило пилотажный характер, и дальнейшие перспективы видятся в расширении выборки и используемых методов.

Литература:

- [1] Айзенк Г. Ю. Структура личности. – СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999.
- [2] Додонов Б. И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1977.
- [3] Ильин У. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001.
- [4] Кон И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности): Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979.
- [5] Лопатина И.А. Особенности эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в учреждении интернатного типа, в контексте временной организации личности// Преподаватель XXI века. – 2009. – № 3.– С. 182 – 186.
- [6] Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
- [7] Пашина А.Х., Тропова А.В. Особенности эмоциональной сферы музыкантов с различным уровнем музыкальности // Психологический журнал. – 1999. – №1 – С. 109-115.
- [8] Старчеус М. С. Личность музыканта. М.: Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского, 2012.
- [9] Blacing J. How musical is Man? – L., 1973.

ПОНЯТИЕ СТРЕССА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Савушкина А.И. (РУДН)

Стрессоустойчивость – одно из свойств личности, определяющее качество его жизни. Современный мир развивается достаточно быстро. Сферы жизнедеятельности общества также эволюционируют и прогрессируют, в связи с чем к человеку предъявляются новые требования и задачи, которые он должен своевременно решать. Развитие общества немислимо без каких-либо изменений в политической, экономической и социальной сферах, в которых в наше время наблюдается серьезная подвижность и нестабильность. Кроме этого на человека также воздействуют плохая экология, различные виды загрязнений. Именно этими причинами обусловлен интерес к исследованию такого свойства личности, как стрессоустойчивость. Для того, чтобы противостоять воздействию стрессогенных факторов, адаптироваться к сложившейся трудной ситуации, справляться с поставленными задачами без вреда для своего здоровья и выполняемой деятельности необходимо развивать в себе ряд определенных качеств, одним из которых является стрессоустойчивость.

Для того, чтобы понять, что такое стрессоустойчивость, необходимо обратиться к понятию стресса. В.А. Бодров в своей книге «Психологический стресс: развитие и преодоление» отметил отсутствие общепринятой теории стресса, и как следствие общепринятого его определения [2]. Впервые термин стресс ввел У. Кэннон в физиологию и психологию, в дальнейшем его развил Г. Селье сначала в рамках теории об общем адаптационном синдроме, а затем в рамках теории стресса. Стресс в переводе с английского языка означает напряжение, давление, усилие. Наиболее распространенной считается концепция стресса канадского физиолога Ганса Селье. Он определял стресс как неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование [1]. Сначала он рассматривал стресс с физиологической точки зрения в рамках общего адаптационного синдрома. В общем адаптационном синдроме он выделял три фазы: а) реакция тревоги; б) фаза сопротивления; в) фаза истощения.

Каждую из стадий он характеризовал изменениями в нервном и эндокринном функционировании организма. Ганс Селье также говорил об индивидуальной реакции разных людей на один и тот же стрессор и связывал это с факторами обусловливания, которые избирательно усиливают или тормозят то или иное проявление стресса. Эти обусловливания он подразделял на внешние, к которым относил прием лекарственных препаратов и гормонов, диету, и на внутренние, к которым относились возраст, пол, генетическая предрасположенность. Самыми сильными стрессорами Г. Селье считал умственное перенапряжение, неудачи, неуверенность и бесцельное существование. Сам стресс он разделял на дистресс и эустресс. Дистресс – негативный тип стресса, с которым организм не может справиться, такой тип стресса всегда неприятен. Эустресс, напротив, – тип стресса, вызванный положительными эмоциями, это несильный стресс мобилизующий организм. Также он считал возможным переход одного типа стресса в другой под воздействием некоторых эмоциональных факторов, например, фрустрации. Эта теория является классической теорией, но не общепринятой.

Различные ученые по-разному подходят к определению стресса. В.А. Бодров выделил несколько значений, в которых обычно употребляется этот термин: во-первых – это любые внешние раздражители и события, вызывающие напряжение или возбуждение у человека; во-вторых – это субъективная реакция, отражающая внутреннее психическое состояние напряжения или возбуждения (эмоции, оборонительные реакции и процессы преодоления); в-третьих – это может быть физиологическая реакция организма человека на предъявленное ему воздействие, т.е. это то значение, в котором его употребляли У. Кэннон и Г. Селье.

А.Г. Маклаков определял стресс как функциональное состояние, характеризующееся повышенной физиологической и психической активностью, для которого также характерна крайняя неустойчивость [3]. Однако он говорит о том, что не стоит рассматривать стресс как чисто негативное явление, потому как он проявляется только тогда, когда организму требуется адаптация к изменившимся условиям, что необходимо для его выживания.

Стресс принято разделять на два основных вида: системный, или физиологический, и психический. В зависимости от факторов, вызывающих психический стресс его делят на эмоциональный и информационный. Первый большинство авторов связывают с ситуациями угрозы, страха, обиды и т.д., т.е. с проявлением негативных эмоций. Второй вид психического стресса связан с ситуациями значительных информационных перегрузок, когда человек не может справиться с объемом поступающей информации, не может ее переработать и принять верное решение в требуемом от него темпе. Таким образом, можно сказать, что психический стресс в большей степени связан с биосоциальной сущностью человека, с нахождением его в социальной среде, это состояние значительного эмоционального напряжения, при взаимодействии человека с внешним миром.

Стресс имеет свои физиологические, поведенческие, интеллектуальные и эмоциональные проявления, которые негативно сказываются на жизнедеятельности человека. Каждое из этих проявлений описал в своей книге «Психология стресса и методы коррекции» Ю.В. Щербатых [4]. К поведенческим признакам стресса он относил: нарушение психомоторики, изменение образа жизни, профессиональные нарушения, нарушение социально-ролевых функций. Под интеллектуальными признаками он понимал нарушение таких базовых свойств интеллекта, как внимание, мышление, память (например, трудность сосредоточения, повышенная отвлекаемость, снижение творческого потенциала, нарушение логики, ухудшение показателей оперативной памяти и др.). Физиологические проявления стресса затрагивают все системы органов, пищеварительную, дыхательную и в особенности сердечно-сосудистую, так как она обладает повышенной чувствительностью. В эмоциональном плане Щербатых отметил общее ухудшение эмоционального фона в негативную сторону, а также такие проявления, как выраженные негативные эмоции, изменения в характере, возникновение невротических состояний.

Поскольку стресс оказывает столь негативное воздействие на человека, его физическое и психологическое здоровье и его деятельность, стало необходимым изучение возможностей человека по преодолению этих последствий и предупреждению их в будущем. Ключевым качеством личности в борьбе со стрессом является стрессоустойчивость. Различные авторы по-разному подходят к его определению.

Н.Н. Данилова определяет стрессоустойчивость как способность человека переносить большие физические и умственные нагрузки, успешно решать задачи в экстремальных ситуациях и сохранять здоровье в среде с плохой экологией [6]. С.В. Субботин под стрессоустойчивостью понимает «комплексную индивидуально психологическую особенность, которая заключается в специфической взаимосвязи разноуровневых свойств индивидуальности, что обеспечивает биологический, физиологический и психологический гомеостаз системы и влечет за собой оптимальное взаимодействие субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности» [9]. Н.Н. Бережная рассматривает стрессоустойчивость как многокомпонентное качество личности. По ее мнению, оно имеет следующий состав: а) психофизиологический компонент – тип и свойство центральной нервной системы; б) мотивационный компонент; в) эмоциональный опыт личности в преодолении трудных ситуаций; г) волевой компонент; д) интеллектуальный компонент; е) профессиональная подготовленность личности к выполнению тех или иных задач [9].

Л.В. Куликов определял стрессоустойчивость как системную динамическую характеристику, которая определяет способность человека противостоять воздействию стресса и совладать со стрессовыми ситуациями, путем их активного преобразования и

приспособления к ним без ущерба для здоровья и качества выполняемой деятельности. К компонентам стрессоустойчивости он относил: а) способность к прогнозированию жизненных ситуаций для избегания стрессового воздействия; б) контроль эмоций, саморегуляцию, волевые качества; в) способность выдерживать сильное, по сравнению с обычным, эмоциональное, физическое и волевое напряжение; г) способность выдерживать нагрузки в экстремальных условиях; д) опыт преодоления стрессовых ситуаций и эффективные пути их преодоления; е) способность к полноценной самореализации; ё) удовлетворенность самореализацией [5].

В настоящее время также активно ведется изучение проблем стрессоустойчивости. Например, были проведены исследования особенностей активного стресс-преобладающего поведения государственных служащих и студентов факультета гуманитарных и социальных наук [7]. Также проводились исследования адаптации иностранных студентов на выборке студентов из Китая. По результатам исследования в стрессовых ситуациях китайские студенты используют стратегию разрешения проблем, они оказались способными к менее точному оцениванию состояний, чувств, и желаний людей по невербальным проявлениям, однако, как оказалось, при достаточно позитивном отношении китайских студентов к представителям других этнических и социальных групп, они испытывают коммуникативные трудности и чувствуют себя неуверенно в новых условиях [8].

Таким образом, стрессоустойчивость – это качество личности, индивидуальное для каждого из нас, состоящее из различных компонентов. Оно влияет на все сферы жизнедеятельности человека, от состояния его здоровья до удовлетворенности жизнью. От него также зависят жизнестойкость человека и жизненная перспектива. Именно поэтому разностороннее исследование проблем стрессоустойчивости необходимо для того, чтобы помочь людям эффективно преодолевать стрессовые ситуации и улучшить качество их жизни.

Литература:

- [1] Ганс Селье. Стресс без дистресса. – М., 1979.
- [2] Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
- [3] Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для ВУЗов. – СПб: Питер, 2003.
- [4] Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб: Питер, 2006.
- [5] Водопьянова Н.В. Психодиагностика стресса. – СПб: Питер, 2009.
- [6] Данилова Н.Н. Стрессоустойчивость как индивидуальная особенность// I международная конференция памяти А.Р.Лурия. Сборник докладов под ред. Хомской Е.Д., Ахутиной Т.В., – М., 1998.
- [7] Пилишвили Т.С., Тер-Саакова Ю.В. Особенности активного стресс-преодолевающего поведения государственных служащих и студентов факультета гуманитарных и социальных наук // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 4. – С. 55–60.
- [8] Пилишвили Т.С. Психологические особенности активности личности юношеского возраста. – М.: РУДН, 2014.
- [9] Катунин А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен//Молодой ученый. – 2012. - №9 – С.243-246.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАТЕРИНСТВЕ У ЖЕНЩИН РАЗЛИЧНОГО СТАТУСА

Самсонова А.С., Шляхта Д.А. (РУДН)

Проблема исследования феномена материнства представляет в настоящее время большой интерес для психологов различных отраслей. Отмечена высокая практическая значимость разработки активных методов поддержки женщины, находящейся на различных этапах становления матерью. В рамках данного исследовательского подхода, который разработан рядом ученых (И. Добряков, Н. Коваленко, Р. Мухамедрахимов, Г. Филиппова и т.д.), статус понимается как фактическое состояние женщины: планирование беременности, беременность, «женщина – мать».

Современные исследования богаты качественным анализом различных психических категорий: исследование смысловых конструкторов материнства (Г. Брехман), исследование установок и их влияние и восприятие женщиной ее будущего ребенка, междисциплинарный подход (Г. Сколбо), исследование взаимоотношений матери и ребенка, особенности межличностных (супружеских) отношений в период беременности, исследование эмоциональной сферы женщины (Н. Авдеева, О. Дубовик и т.д.), особенности личностных изменений в психике женщины (О. Карабанова), особенности восприятие женщиной ребенка в его первые годы жизни (Е. Захарова, Ю. Сенькова и т.д.), возникают попытки исследовать ценностные ориентации первородящих женщин (Н. Кукушкина), а так же «Я-концепции». Наравне с материнством, психологи начинают говорить о проблеме исследования «отцовства».

Исследование представлений о материнстве играет важную роль в понимании женщиной роли себя как матери, «самоидентификации», «самореализации» себя в материнстве. Данная работа проводилась как комплексное исследование ценностно – мотивационной структуры женщин различного статуса, а исследование представлений помогло качественно и категориально проанализировать структуру представлений о материнстве у женщин различного статуса: планирующих беременность, беременных и женщин-матерей.

Всего в исследовании приняло участие большее 320 женщин. В целях уравнивания выборки, путем механического отбора, было составлено 3 группы респондентов, по 104 человека в каждой: а) женщины, планирующие беременность; б) беременные женщины; в) женщины-матери ребенка первых лет жизни (первородящие). Возраст участников исследования – 18-28 лет. По месту жительства: Россия, Украина, Польша, Белоруссия.

В ходе исследования представлений о материнстве, был задан открытый вопрос трем группам респондентов: «Как Вы видите себя в роли матери? Что для Вас «материнство»?». Данный вопрос немного видоизменялся, в зависимости от статуса женщины («в будущем», «в данное время»), в целях оценки себя в качестве матери. Респонденты давали 3 ассоциации к данным вопросам. Всего было получено 936 ассоциации (как одиночных слов, так и выражений). В целях построения структуры представлений, был использован метод, разработанный П. Вержесом (основа: концепция Ж. Абрик). Данный метод позволяет выделить ядро представлений и периферические области путем математических вычислений среднего ранга ассоциаций и их частотности. Для каждого статуса была построена индивидуальная структура представлений о материнстве, проведен анализ преобладающих категорий в ядре, а также прописана подробная сравнительная характеристика структур у трех групп женщин.

В ходе анализа и создания структуры представлений о материнстве у женщин, планирующих беременность, мы объединяли ассоциации в единые семантические представления: понятие «мой малыш» - «мой лучший малыш», «мой любимый малыш»,

«малыш» и т.д.; понятие «мама» - «скоро мама», «я мама», «я мамочка» и т.д.; «цель» - «я стремлюсь», «стремление» и т.д. В структуре ядра представлений о материнстве у женщин, планирующих беременность: «здоровье», «заботы», «самое важное», «счастье», «мама», «желание», «тревога», «семья», «радость», категория «пол» («девочка», «мальчик»). Эмоциональный компонент занимает около 73% (155 асс.). Так же, присутствует интегрированное понятие идентичной роли – «мама» (8%). В данный период, в ходе планирования, женщина рефлексит с себя с ролью матери, стремиться к ней, но также испытывает эмоции, негативные (4%), позитивные (40%) и амбивалентные (56%). Что касается представлений, которые находятся на периферии, мы видим так же эмоциональные категории, ролевые категории (например, «муж», «папа»), «мой малыш», «животик», «страх»; так же присутствует операциональный компонент – «куплю все розовое», «сохранить брак», «много будет проблем» и т.д.

Ядро структуры представлений о материнстве беременных женщин составляет 9 понятий: «воспитание», «новая жизнь», «забота», «ожидание», «неизвестное», «планирование», «нервозность», «9 месяцев», «мама». Данные представления направлены на актуальное состояние женщины, которое связано с ожиданием ребенка. Присутствует эмоциональный аспект (8%), направленность в «будущее» (50%), направленность на текущее состояние (46%). Отмечаем сравнительную характеристику и различие в том, что категория «эмоциональность», в отличие от представлений женщин, которые планируют беременность, выражена меньше в ядре, так как на первый план выходят ролевые составляющие, связанные с текущим состоянием женщины. Сходство с ядром представлений у женщин, планирующих беременность и беременных женщин в том, что сохраняется самоидентификация себя с ролью «матери». На периферии находятся понятия, которые так же связаны с ожиданием и текущим состоянием женщины, например: «курсы», «а как пройдут роды?», «а вдруг я плохая мать?», «трудности», «декрет», «долго шла к беременности», «единое целое».

В ядро представлений о материнстве женщин матерей вошли такие понятия, как: «мне радостно, что я мама», «мало помощи от мужа», «моему малышу хорошо с нами», «я немного устаю», «постоянно тревога вокруг», «внезапная беременность», «люблю своего малыша», «не хватает чего-то». На периферии: «малышу плохо», «надо много делать», «я чувствую, что делаю что-то не так», «совмещать трудно», «радость», «очень страшно», «нет отдыха», «нервное напряжение», «много возможностей», «мало внимания мужу», «забота», «больно», «боюсь, что плохая мать» и т.д. Отмечено, что представления более развернутые, больше эмоциональные, более операциональные и связаны с актуальным статусом женщины (уход за ребенком), нежели чем у женщин других статусов. Присутствуют негативные эмоции, так же есть позитивные эмоции, связанные с операциональной стороной. Представления в ядре направлены на уход за ребенком (более 32%), семейную структуру (около 10%); эмоциональный аспект (80%), из которого негативные эмоции (42%), позитивные эмоции (48%), амбивалентные (10%). Так же отмечается нехватка временных ресурсов.

В ходе анализа представлений о материнстве у женщин различного статуса выявлена разная выраженность различных категорий. Происходит сохранение эмоциональности представлений о материнстве независимо от статуса женщины. Возникновение операционального аспекта в характеристике представлений у беременных женщин усиливается к рождению ребенка. У женщин матерей представления отличаются широтой их презентации.

Исследовательская работа интегрирует в себе разные направления и компоненты ценностно – мотивационной структуры женщин различного статуса. Представления о материнстве качественно дополняют основные характеристики самосознания женщины. Данный анализ в перспективе будет интересен с точки зрения проведения лангетюда и разработки практических рекомендаций по псих коррекционным программам

эмоционального состояния женщин различного статуса на пути становления матерью, а также по проведению профилактических обзорных лекций, входящих в курс занятий по подготовке к родам.

ВЛИЯНИЕ ЗАПРЕТА НА ЖЕЛАНИЕ СЪЕСТЬ ЗАПРЕЩЕННЫЙ ПРОДУКТ

Соломахина Н.И. (РУДН)

Бытует мнение, что пусковым механизмом переедания является изобилие блюд, пищевое разнообразие. Фактически, исследования подтверждают, что лейтмотив переедания кроется в депривации, в дискомфорте от лишения доступа к еде, в страхе человека перед голодом, дефицитом пищевых ресурсов. Воспитав в себе пищевую дисциплину, мы постепенно учимся ограничивать свои желания, возвращаем в себе отсроченный гедонизм, но существует и обратная сторона медали. Мы приучаем отказывать своему организму в требованиях, а пищевые срывы и обжорство являются неизменными спутниками подобного поведения, поскольку организм все равно требует свое. Разве может набравшая широкую известность система питания в полной мере удовлетворить потребности уникальной, неповторимой, взрощенной эволюцией пищеварительной системы? Вызывает глубокое уважение восточная диетология, которая не пытается подстроить человека под какую-то систему, а призывает его пробовать, чувствовать, опираться на свои индивидуальные ощущения, и опираясь на них рационализировать свой дневной рацион.

Запреты, получаемые человеком от внешней среды и родителей в качестве корректирующего воздействия, являются неотъемлемой частью развития личности. Ребенок, еще не подавленный общественным влиянием, с размахом строит свое будущее. При этом окружающие обрушивают на него советы и наставления, даваемые с искренней целью помочь, порой на деле оказывающие негативное воздействие. И действительно, зачастую влияние «запретного плода» имеет напрямую противоположный педагогический эффект тому, что ожидают родители и педагоги. Хотя это кажется понятным, однако большинство людей не придает значение данному феномену, что подтверждает необходимость проведения исследования. Ведь при получении фактов того, что запрет влияет на деятельность ребенка, можно оперировать этими данными при построении правильного взаимодействия с ребенком и воспитания из него волевой и полноценной личности.

Реверсивная психология («психология от обратного») – термин, описывающий психологический феномен, при котором воспитание, пропаганда или склонение к определенному действию вызывает реакцию – прямо противоположную предполагаемой (оппозиция или противодействие). Как правило, присутствие реверсивной психологии проявляется в совершении действий, которые находятся под явным запретом или противоречат общепринятым нормам. Зачастую такое поведение служит показательным выражением протеста и открытого несогласия с запретом. В книге Марка Твена «Том Сойер» описывается влияние запрета как способа мотивации на совершение действия. За провинность Том получил трудное и неинтересное задание – покрасить забор. Однако ему удалось представить это задание как «элитное занятие» перед своими друзьями. Вместо того чтобы попросить их помочь ему, Том несколько раз отказался дать друзьям кисть и краску, мотивируя это тем, что работа уж слишком интересная. Действуя так, он пробудил в друзьях интерес и желание во что бы то ни было покрасить забор. В результате, Тому не только не пришлось работать самому, но он ещё и получил плату от друзей за возможность «поорудовать кистью». В рамках организационной психологии существует такое понятие, как интердикция – процесс создания препятствий осуществлению субъектом его намерений путем запрета, ограничений правилами и т.п. Посредством интердикции человек в большей

степени мотивируется выполнением задания, так как оно кажется более интересным, и его достижение будет большей ценностью.

Нами было проведено экспериментальное исследование, объектом которого стала мотивация в юношеском возрасте, предметом – влияние запрета на мотивацию в юношеском возрасте.

Зависимая переменная: мотивация молодого человека, желание съесть тот или иной продукт. Независимая переменная: тип поведения со студентом, в данном случае – запрет на съедание определенного продукта.

Гипотеза: в случае запрета у студента вырастает мотивация к совершению запретного действия, даже при условии, что до постановки запрета мотивации к совершению данного действия субъективно не было.

Экспериментальный план. Выборка: студенты I курса, 18-20 лет. Объем выборки 12 человек, так как исследование можно считать пилотажным, и, если результаты подтвердятся, можно проводить более масштабные исследования по изучению влияния запрета на формирование мотивации. Метод исследования: эксперимент. Вначале будет проведен опрос с целью выявления изначальной мотивации к совершению действия. При подтверждении отрицательной мотивации создается ситуация запрета к совершению определенного действия, а именно употребления определенного продукта. Действия повторяются несколько дней, после чего разрешается съесть запретный продукт. Предполагается, что студенты будут в большей мере мотивированы его попробовать, чем откликнется в первый день. Выбранный план работы с можем считать простым, или однофакторным, так как он предусматривает изучение влияния на зависимую переменную только одной независимой переменной. Преимущество таких планов состоит в их эффективности при установлении влияния независимой переменной, а также в лёгкости анализа и интерпретации результатов.

Ход эксперимента. В эксперименте принимали участие молодые люди 18-20 лет, 12 человек, студенты I курса филологического факультета. Перед студентами поставили две корзины, в одной были спелые бананы, в другой зелёные яблоки. Фрукты дали попробовать, после чего был проведен опрос о предпочтении данных фруктов. Данные опроса предоставлены в таблице 1.

Таблица 1

Предпочтения фруктов студентами

	Предпочтение бананов	Предпочтение яблок
Количество студентов	2	10

На следующий день студентам сказали, что сегодня можно есть только яблоки, а бананы есть нельзя. После сигнала студенты стали есть разрешенный продукт, не трогая бананы. На следующий день ситуация повторилась. Бананы стояли рядом, но их было есть нельзя. Таким образом были проведены пробы еще два дня, каждый раз давался запрет на потребление бананов. Через четыре дня после начала эксперимента бананы разрешили съесть после сигнала. Результаты изменения отношения молодых людей к запретному продукту предоставлены в таблице 2.

Анализируя данные двух таблиц, можно сделать следующие выводы. Хотя большинством молодых людей предпочтение отдавалось второму продукту, но в ходе эксперимента путем запрета сформировалась мотивация на съедение другого продукта. Это явно видно из таблиц: в первый день, до проведения эксперимента, был проведен опрос с целью выяснить мотивацию на съедение будущего запретного плода, и четко прослеживалась низкая мотивация или ее отсутствие к совершению этого действия. Затем, после того, как на протяжении четырех дней был запрет на поедание продукта, у студентов

сформировался интерес и мотивация на его потребление, что видно из последней таблицы – большинство молодых людей, изначально не любивших этот продукт, отдали предпочтение ему.

Таблица 2

.Изменение отношения к запретному плоду

День эксперимента	Количество студентов, съевших бананы	Количество студентов, съевших яблоки	Был ли запрет на поедание бананов
1	0	12	Да
2	0	12	Да
3	0	12	Да
4	0	12	Да
5	10	2	Нет

Таким образом, можно сделать вывод о том, что гипотеза подтвердилась – в случае запрета у студента вырастает мотивация к совершению запретного действия, даже при условии, что до постановки запрета мотивации к совершению данного действия субъективно не было. Исследование дано возможность показать и доказать бессмысленность и травматичность столь актуальных систем питания и диет. Мы не склонны утверждать, что хаотичное, бездумное питание созидательно для человека, но убеждены, что попытки подстроить такую совершенно-налаженную систему как пищеварительную под определённую обобщённую систему, могут быть губительны как и на физиологическом уровне, так и на психическом. Организм в случае дефицита того или иного пищевого элемента, реактивно сигнализирует о необходимости восполнения недостающего звена. Но что, если этот запрос игнорируется, так как следование некой системе не подразумевает поступление того или иного пищевого элемента? Зачастую адепты всевозможных пищевых ограничений подпитывают свое новое увлечение снижением цифры на весах, или неоправданной гордостью перед ближайшим окружением, поскольку они могут сказать «нет» потребностям тела, а другие – не могут. Всё чаще социальные сети изобилуют «идеальными рационами» и таблицами запретных продуктов, худеющие объединяются в группы и транслируют миру мнимые успехи, которые, как показывает практика клинической психологии, нередко заканчиваются проблемами пищевого поведения и неоднократными приступами переедания с гиперкомпенсацией недостающих организму веществ.

Литература:

- [1] *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. - М., 1994;
- [2] *Брушлинский А.В.* Субъект и его деятельность // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. – М., 1997.
- [3] *Карвасарский Б. Д. и др.* Клиническая психология: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2004.
- [4] Психотерапевтическая энциклопедия. / Под ред. Б.Д. Карвасарского. 2-е дополненное и переработанное издание. – СПб., 2002.
- [5] *Куликов Л.В.* Психогигиена личности: Основные понятия и проблемы. (Учеб. пособие). – СПб, 2000.
- [6] *Пезешкиан Х.* Позитивная психотерапия как транскультуральный подход в российской психотерапии. – СПб., 1998.

КАТЕГОРИЯ НЕДОВЕРИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Федорченко В.Е. (ОГУ)

Аннотация: В статье представлен краткий обзор современных исследований недоверия в современной психологии, выделены признаки недоверия как психического явления, приведены основные подходы понимания недоверия как социально-психологического явления.

Ключевые слова: доверие, недоверие, идентичность, нравственность, профессиональные деформации.

Проблематика недоверия актуализировалась в современной психологии как результат острых общественных изменений, происходивших в конце XX-начале XXI века в России. Спровоцирован интерес к данному явлению «дефицит» доверия как в сфере общественной жизни, так и в межличностных отношениях, ознаменовавший в 90-е годы прошлого века. Нехватка доверия во всех сферах жизни сформировала необходимость исследований, прогнозирования и воздействия на недоверие.

Традиционно недоверие рассматривается в дихотомии доверие / недоверие.

Д. Левис и А. Вейгер характеризуют доверие как «совершение рискованного действия на основе уверенного ожидания, что все, кто вовлечен в это действие, будут действовать компетентно и с сознанием долга» [4]. С. Робинсон определяет доверие как «ожидания, предположения или веру в вероятность того, что будущие действия другого будут выгодными, благоприятными и, по крайней мере, не наносят ущерба интересам другого». П. Ринг и А. Ван де Вен определяют доверие как «уверенность в подтверждении ожиданий и доброжелательности другого». Существует ряд и других определений. На основании ряда характеристик, данных учеными, можно сформулировать рабочее определение доверия. Доверие – это убежденность, что действия человека, направленные на другого, носят только положительный характер, доброжелательность, благоприятность, отзывчивость, а также не наносят ущерба».

Можно выделить в качестве основополагающих признаков доверия такие, как эмоциональная близость, социальная идентичность, обмен, социальные добродетели и другие [4].

Эмоциональная близость – это открытость чувств, мыслей, эмоций по отношению к другому человеку. Противоположностью этого определения является «эмоциональная отстраненность» Термин эмоциональная отстраненность обозначает невозможность установки близких, доверительных эмоциональных отношений. Его развитие связано с неумением или боязнью раскрыть свое «Я» и с неумением доверять окружающим.

Социальная идентичность – это определение себя в социальной группе, к которой принадлежит человек. Противоположным данному, является термин «социальное различие». Социальное различие – это взгляд человека на окружающих с точки зрения их несхожести по различным параметрам: рост, возраст, пол, внешняя сторона, принадлежность к тому или иному социальному слою и так далее.

Под обменом понимается умение обмениваться с человеком чувствами, переживаниями, эмоциями. Если же человек не доверяет кому-то, то он не может раскрыться полностью, не всегда покажет свои истинные чувства, он так же не будет уверен в том, что человек, которому он не доверяет, несет истинную информацию о событии, чувстве и другое.

Социальные добродетели подчиняются нравственному закону, одни из социальных добродетелей, выделенных Б.Франклином – искренность, справедливость, чистота, целомудрие и другие. Противоположным по значению является «социальный порок».

Социальный порок – это сквернословие, неправильные представления людей друг о друге, вредные и неискренние поступки по отношению к кому-либо. Как социальные добродетели, так и социальные пороки не могут не существовать в мире подобно добру и злу.

Существует феномен, тесно связанный с категорией доверия. Это недоверие. В последнее время недоверие стали выделять как самостоятельный феномен. Недоверие включает такие составляющие, как: осознание рисков, чувство опасности, страх, негативные оценки, готовность прекратить контакт, настороженность и неопределенность. Недоверие возникает при противоречии сторон, конфликте интересов и целей, желания и опасения зла [1,2].

С.Е. Вершинин, рассматривая вопрос соотношения доверия и недоверия, считает, что доверие и недоверие существуют во взаимосвязи. И доверие, и недоверие обладают индивидуально-психологическими характеристиками, социальными признаками, так же оба могут быть рассмотрены как атрибут существования, как отдельного индивида, так и общества [3].

Недоверие можно считать необходимым элементом социального поведения. Различным культурам, различным сферам социальной жизни присуща своя определенная культура недоверия. Объектами доверия и недоверия могут являться как отдельные люди, так и группы людей, организации, общества [3].

В социальных отношениях недоверие базируется, прежде всего, на жизненном опыте человека. Недоверие может возникнуть по ряду причин: уже имеющийся негативный опыт с данным человеком, страх перед предательством, патологическое недоверие, не имеющее объективных причин, а также недоверие к другим как следствие недоверия человека самому себе.

Недоверие становится важной рассматриваемой проблемой в постсоветский период. В период острых стремительных изменений привычного уклада жизни, смены общественно-экономической формации происходит разрушение идеологии, распространяется скептицизм (люди перестают верить во что-либо без доказательной основы), образование различных социальных групп (то есть на доверие к человеку может рассчитывать только та социальная группа, к которой он себя относит, остальные группы остаются за полем его доверия). Распространяется на все сферы жизни общества и становится мировоззренческой ценностью. Недоверие распространяется на все сферы жизни человека. Недоверие распространяется на семью, а также на отношение к себе – недоверие собственной личности. [1, 2, 4, 5, 7, 8].

Помимо общих признаков, существует и дифференциация доверия и недоверия. Доверие создает условия для развития субъекта в результате обмена, а недоверие способствует сохранению субъекта и его социально-психологического пространства. Баланс доверия и недоверия личности сохраняется при результате двух взаимосвязанных факторов: «притяжение – избегание» и «приятно - неприятно». Эти факторы являются наиболее значимыми для того, чтобы развести понятия доверие и недоверие [6].

Таким образом, каждая наука выделяет свой подход к пониманию недоверия. С.Е. Вершинин рассматривает недоверие как социальную проблему. Недоверие понимается как сложный социальный феномен, который имеет когнитивную, эмоциональную и поведенческую стороны [3]. А.Б. Купрейченко считает проблему недоверия как нравственно-психологическую регуляцию социальной активности и группы [6]. Ф. Фукуяма обращается к вопросу о недоверии с точки зрения экономической проблемы. Недоверие рассматривается как действие, развивающееся в условиях кризисного развития [6]. Оно так же изучается и в других науках, таких как философия, политология и другие.

Доверие и недоверие могут сосуществовать, противопоставляться друг другу, эти феномены нельзя назвать полными антонимами друг другу, так как в одной ситуации может присутствовать как одно, так и другое. Необходимо проводить исследования для того, чтобы

более подробно можно было изучить недоверие и свести его определенному, точному понятию, явлению.

В ряде профессий недоверие выступает в качестве основной модели взаимодействия с окружающими. Например, по отношению к сотрудникам уголовно – исполнительной системы А.В. Болдырев с соавторами рассматривают недоверие как основную модель взаимодействия, позволяющую выполнять профессиональные обязанности [1, 2]. Однако избыточное эмоциональное напряжение, возникающее в результате эксплуатации недоверия может формировать такой специфический тип профессиональной деструкции личности, как феномен недоверия [2, 7].

По сути, феномен недоверия отражает содержательное своеобразие внутренней позиции личности, связанное с усвоением профессиональных норм, когда личность оказывается в принципе ориентированной на недоверие к окружающим [6].

Таким образом, можно отметить расширение диапазона представлений о предметном поле дихотомии доверие – недоверие в современной психологии. Это позволяет конкретизировать психологическое содержание понятий доверия и недоверия в функциональном аспекте.

Литература:

- [1] *Болдырев А.В.* Диагностика профессиональных деструкций личности: психосемантический подход. // Прикладная юридическая психология. – 2013. - №3. – С. 75-82.
- [2] *Болдырев А.В., Болдырева Т.А., Тхоржевская Л.В.* Психодиагностические маркеры феномена недоверия у сотрудников уголовно-исполнительной системы Психодиагностические маркеры феномена недоверия у сотрудников уголовно-исполнительной системы. // Прикладная юридическая психология. – 2016. - № 1. – С. 88-94.
- [3] *Вершинин С.Е.* Феномен недоверия в контексте постсоветского общества: к постановке проблемы. // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. – 2001. - №2. – С. 58-72.
- [4] *Зубова Л.В.* К вопросу асоциальной направленности личности: ценностно-ориентационный аспект. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. - № 4. – С. 17-23.
- [5] *Иващенко А.В., Зубова Л.В., Щербинина О.А.* Теоретико-методологические основания для определения индивидуально-типологических особенностей асоциальной личности. // Образование и саморазвитие. – 2008. – Т. 4. № 10. – С. 165-169. С. 17-23.
- [6] *Купрейченко А.Б.* Психология доверия и недоверия. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С.48-51.
- [8] *Тхоржевская Л.В., Болдырева Т.А., Болдырев А.В.* Прогнозирование профессиональных деструкций личности сотрудников пенитенциарной системы на этапе первичной профессиональной подготовки./ Л.В. Тхоржевская, Т.А. Болдырева, А.В. Болдырев // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. - №2. – С. 243-247.
- [9] *Щербинина О.А.* Содержательная характеристика внутренней позиции и направленности личности. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. - № 9 (59). – С. 79-86.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УСПЕХА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Харитоненко А.А. (РУДН)

Если вы уверены в результате,
вы непременно добьётесь его.

Уильям Джеймс

Установление связи мотиваций с профессиональным развитием у студентов разных этнических принадлежностей является весьма актуальной проблемой. Мотивация профессиональной деятельности в современных как российских, так и зарубежных условиях, требует изучения и анализа во всех сферах труда и на рынке производства. Однако несмотря на большое количество теоретических материалов по исследованию профессиональных мотиваций, существует нехватка реальных эмпирических исследований, особенно по проблеме этнопсихологических особенностей, что актуально в условиях современной глобализации, когда в нашу страну ежегодно прибывает огромное количество студентов из-за рубежа. Изучение данного вопроса позволит решить прикладные задачи социологического изучения трансформации профессиональной мотивации студенческой молодежи в современном обществе, позволит раскрыть конкретные побуждения, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией.

Профессиональную деятельность студентов независимо от национальности целесообразно структурировать на следующие компоненты: цель, мотив, способ, результат.

Успехом является максимальное совпадение цели и результата такой деятельности, а ее внутреннее побуждение, связанное с удовлетворением определенной потребностей, считается мотивацией [1]. В психологии проблема успеха разрабатывается несколько десятилетий в рамках гуманистического и когнитивного подходов. Гуманистический подходом считают веру в человека, в позитивность его понятий, а когнитивным - влияние интеллектуальных, или мыслительных, процессов на поведение человека. Маслоу А.Х – один из основоположников гуманистической психологии, предметом которой является целостный человек, в его высших проявлениях (самоактуализации, свободы, ответственности) [2]. Нужно только помочь обнаружить в себе то, что уже заложено в виде врожденного потенциала и актуализировать под влиянием социальных условий. Он предложил ступенчатую модель мотивации (пирамиду потребностей), согласно которой высшие потребности могут направлять поведение человека лишь в той мере, в какой удовлетворены его более низшие потребности. Основоположником когнитивного подхода является Дж. Келли, по мнению которого, единственное, что человек хочет знать в жизни, - это то, что с ним произошло и что с ним произойдет в будущем [3]. Главным источником развития личности, согласно такому подходу, является среда, социальное окружение. Когнитивная теория личности подчеркивает влияние интеллектуальных процессов на поведение человека.

Цель, с точки зрения психолога, субъективный образ конечного результата, регулирующий ход деятельности и может существовать в форме знания, представления или даже восприятия (при копировании картины, например). В психологической теории деятельности цель по отношению к мотиву выступает как его конкретизированная, наглядная форма [4].

Под мотивом понимают внутреннее побуждение личности к тому или иному виду деятельности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности. Мотив является центральным, системообразующим фактором в деятельности и имеет три основные функции: побуждающую, смыслообразующую и

структурирующую. Мотив может характеризоваться не только количественно (сильный – слабый), но и качественно (внутренний и внешний). Таким образом мотивацию подразделяют на внешнюю, составляющую следующие виды достижения успеха: успех – удача, успех – материальный уровень, успех – признание, успех – власть и внутреннюю, к которой отнесены: успех как результат, личный успех, успех – психическое состояние, успех – преодоление, успех – призвание [5].

Американский психолог Д. С. Макклелланд, 57 лет своей жизни посвятивший научным работам, занимает ведущее место среди исследователей мотивации человека. Изучая человеческие побуждения, он выделил три группы первостепенных мотивов: мотивацию достижения; мотивацию причастности; мотивацию власти и показал качественные индивидуальные различия проявления мотивации достижения. Обычно алгоритмы поведенческого решения задач по достижению успеха и избеганию неудачи формируются в возрасте от трех до тринадцати лет. По мнению Д. Макклелланда, мотивация достижения может развиваться и в зрелом возрасте в первую очередь, за счет обучения [6]. Ему также принадлежит гипотеза, согласно которой что мотивация достижения лежит в основе экономического процветания.

Метод – это способ, путь изучения объективной действительности, познания истины. В переводе с греческого «methodos» означает «путь». По справедливому замечанию И. П. Павлова: «...метод – самая первая, основная вещь. От метода, от способа действия зависит вся серьезность исследования. Все дело в хорошем методе. При хорошем методе и не очень талантливый человек может сделать много. А при плохом методе и гениальный человек будет работать впустую и не получит ценных, точных данных».

Для изучения мотивации успеха разработаны несколько методов (тестов), с нашей точки зрения заслуживают внимания такие тесты диагностики мотивации к достижению успеха, как: методика диагностики мотивации к достижению успеха Т.Элрса [7] и диагностика мотивации достижения успеха, предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым (измеряет результирующую тенденцию мотивации и позволяет установить, что преобладает — стремление к достижению успеха или избегание неудачи [8,9].

Сравнительный анализ этих тестов позволит установить преимущества и недостатки диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха. Большой интерес представляет прогностическое значение этих тестов, т.е. оправдывается ли прогноз по прошествии определенного отрезка времени (года, трех лет, пяти лет) и как этот прогноз зависит от этнической принадлежности студентов.

Что касается последнего компонента структурированной выше профессиональной деятельности студентов, результата, которым считают конечный итог, объективные последствия, то согласно толковому словарю русского языка - это показатель мастерства [10]. Однако, результаты анализа группы психологов, попытавшихся в рамках «Проекта по изучению воспроизводимости научных работ: Психология» повторить 100 различных исследований в разных отраслях психологии, опубликованных в ведущих научных журналах оказались шокирующими и вызвал бурную дискуссию в печати. Проект по проверке воспроизводимости результатов психологических работ начался в ноябре 2011 года, независимая группа отобрала 100 статей, опубликованных в ведущих специализированных журналах [11]. Их тематика затрагивала разные отрасли психологического знания – от реакций детей и взрослых на страх, до сравнительного изучения разных методов обучения арифметике. Вопреки заявленным в 97 % работ статистически значимым результатам, при воспроизведении они были повторены только в трети случаев, причем отбирались статьи только из наиболее уважаемых и рецензируемых журналов. В последовавшем комментарии были указаны три статистические ошибки, приведшие к неправильным выводам, поскольку на самом деле в представленных данных проекта отмечается высокая воспроизводимость в исследованиях психологов [12]. Тем не менее в последовавшем ответе на этот комментарий

указано, что на основании представленных данных возможны как оптимистические, так и пессимистические выводы относительно воспроизводимости результатов, однако это не является оправданием [13].

Таким образом, изучая особенности мотивации успеха профессиональной деятельности студентов необходимо учесть не только представленную структуру исследования, но и возможность воспроизведения результатов.

Мы планируем провести анализ особенностей мотивации успеха профессиональной деятельности российских, французских и японских студентов, рассмотрев основные направления мотивации профессиональной деятельности и оценив у них формирование профессиональных способностей.

В перспективе представляет большой интерес изучение развития личностных особенностей под влиянием профессии и возможность возникновения профессиональной деформации.

Литература:

- [1] *Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
- [2] *Маслоу А.* Мотивация и личность. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008.
- [3] *Келли Дж.* Теория личности. Психология личных конструктов. – СПб., Речь, 2000.
- [4] *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983.
- [5] *Пакулина С.А.* Методика диагностики мотивации достижения успехов студентов в вузе // Психология обучения. – 2009. - № 1. – С. 102–113.
- [6] *Степанов С. Дэвид Макклелланд.* Школьный психолог. – 2004. - №12.
- [7] *Элерс Т., Розанова В.А.* Методика диагностики мотивации к достижению успеха Психология управления. – М., 1999. – С.105-106.
- [8] *Магомед-Эминов М.Ш.* Практикум по психодиагностике. Психодиагностические матлы. – М., 1988.
- [9] *Магомед-Эминов, М.Ш.* Мотивация и контроль за действием. – М.: МГУ, 1991.
- [10] *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Издательство «Азъ», 1992.
- [11] Estimating the reproducibility of psychological science. Open Science Collaboration*, Science 28 Aug 2015: Vol. 349, Issue 6251, DOI: 10.1126/science.aac4716.
- [12] *Gilbert DT, King G, Pettigrew S, Wilson TD.* Comment on "Estimating the reproducibility of psychological science". Science. 2016 Mar 4;351 (6277):1037. doi: 10.1126/science.aad7243.
- [13] *Anderson CJ, Bahnik Š, Barnett-Cowan M, et al.* Response to Comment on "Estimating the reproducibility of psychological science". Science. 2016 Mar 4;351 (6277):1037. doi: 10.1126/science.aad916.

ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Хасанова О.В. (ОГУ)

Аннотация: В статье эмоциональное выгорание рассматривается в аспектах возрастного развития. На основании теоретического анализа выделены ведущие стресс – факторы разных возрастов взрослости, которые могут стать причиной развития эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, возраст, деформации личности.

Несмотря на большое число современных исследований в области эмоционального выгорания, вопрос о природе такового и рисках его развития в разные возрастные периоды остается дискуссионным [2].

Трудовая деятельность человека является важнейшей составляющей его жизни. Так, по мнению Н.И. Сарджвеладзе профессия в целом и характер трудовой деятельности в частности, обеспечивает социальный статус взрослого человека, который, в свою очередь, структурирует, организует поведение человека.

В работе А.В. Болдырева с соавторами «Маркеры эмоционального выгорания в семантическом пространстве личности» эмоциональное выгорание рассматривается как процесс неблагоприятных и сложных по своей структуре смысловых изменений личности, обладающих признаками необратимости и тенденцией к генерализации на все сферы социально-психологического функционирования субъекта [1].

Н. Е. Водопьянова, под синдромом профессионального выгорания понимает негативные изменения в эмоциональном и мотивационно – установочной сферах личности под влиянием профессиональных стрессоров [2].

Р.А. Березовская, Т.Н. Кишка считают, что синдром эмоционального выгорания – это состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее в результате хронического стресса на работе [8].

Таким образом, понимая под эмоциональным выгоранием «фиксированный на уровне смысловых личностных структур эффект адаптации профессионала к стрессогенным условиям трудовой деятельности» [1, С. 84], следует обратиться к изучению таких факторов, которые выступают коморбидными по отношению к основному характеру профессиональной деятельности в плане их патогенности для развития эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание может быть вызвано внешними и внутренними факторами. К настоящему времени путём многократных исследований определены следующие внешние детерминанты выгорания: требования со стороны профессии и организационной среды, статусно-ролевые, социально-демографические. Внутренние факторы – это индивидуальные факторы, способствующие процессам выгорания [7].

Детерминанты профессионального выгорания имеют довольно сложное и не всегда прямое влияние, зачастую они представляют собой своеобразный опосредующий эффект. Кроме того, факторы, способствующие эмоциональному выгоранию, могут представлять собой сложный взаимообуславливающий комплекс, усиливать или, наоборот, ослаблять друг друга. В частности, находясь в равных условиях жизнедеятельности одни люди подвержены эмоциональному выгоранию, а другие проявляют стрессоустойчивость к различным детерминантам, разрушающего характера.

Н.Е. Водопьянова и А.Н. Густелева привели такой пример: личные качества у учителей, как психическая и эмоциональная уравновешенность, эмпатия, способность выстраивать доверительные отношения и сопереживание влияют на самоотношение специалиста. Чем более позитивно самоотношение учителя, тем динамичнее его роль в педагогической профессии, активнее отзывчивость учеников и эффективнее совместный труд. У учителя в такой социальной роли больше шансов устоять против различных личностных деформаций, в том числе и профессионального выгорания [7].

Овладение профессиональной деятельностью, контролем над качеством её исполнения тесно связаны со стажем и возрастом [5].

Также малоизучен вопрос о возрастных факторах в развитии эмоционального выгорания. Не дает однозначного ответа и такая переменная как профессиональный стаж. Выявляются лишь некоторые тенденции к большей выраженности эмоционального выгорания по мере увеличения профессионального стажа. Зависимость эмоционального

выгорания от стажа работы в жестко регламентированных профессиях, где нет возможности проявления творческих способностей. То есть, возникает вопрос о влиянии субъектных факторов на развитие эмоционального выгорания в профессиональной деятельности [2].

В процессе своего профессионального развития человек пытается реализовать свои знания, умения, навыки в практической деятельности. Оказавшись в реальных условиях, он сталкивается с огромным количеством факторов, способных вступить в качестве детерминант эмоционального выгорания. По данным современных исследований О.И. Бабича, Н.В. Мушастой, переживания утраты внутренней мотивации, утрата смыслов и удовлетворения от самореализации в трудовой деятельности, снижение значимости достигнутых результатов и ценностных ориентиров, выраженные в симптоматике профессионального отчуждения, связано с развитием эмоционального выгорания. Именно таким признакам подвержен, начинающий свою профессиональную карьеру, специалист [6].

Н.Е. Водопьянова считает, что эмоциональному выгоранию чаще подвержены люди, имеющие большой профессиональный стаж. В своём исследовании, проведённом на 143 учителях (женщин) разных предметных областей, она использовала опросник «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой. Возраст респондентов варьировал от 23 до 59 лет. Педагогический стаж исчислялся сроком от 1 года до 37 лет. Результаты оказались такими: 13% учителей подвержены крайне сильному выгоранию, 31% – сильному, 34,5% – среднему и 21,5% не подвержены эмоциональному выгоранию. Водопьянова обнаружила, что чем больше педагогический стаж, тем эмоциональное выгорание проявляется чаще. Но никакие предпосылки в развитии эмоционального выгорания в данном исследовании не рассматривались, и возраст респондентов также не учитывался [6].

В другой работе, написанной Л. В. Дементьевой, предметом исследования стали профессиональные стрессоры, которые способствуют развитию эмоционального выгоранию. Объектом исследования – сотрудники крупной страховой компании [7].

188 человек в возрасте от 18 до 55 лет приняло участие в этом исследовании. Подавляющее большинство выборки (91%) составили женщины. С учетом того, что в исследовании участвовали люди разных возрастов, и, в соответствии с возрастной периодизацией Д. Б. Бромлей, в общей выборке выделены 4 группы: от 18 до 20 лет (23 человека), от 21 года до 25 лет (48 человек), от 26 до 40 лет (68 человек), от 41 года до 55 лет (49 человек). Для диагностики субъективной оценки взрослыми профессиональных стрессоров была разработана анкета, основой которой послужила систематизированную Г. С. Никифоровым совокупность наиболее типичных стрессоров, распространённых в различных сферах профессиональной деятельности [7].

В ходе исследования выяснилось, что стрессы оказывают наибольшее влияние на личности ранней и средней взрослости. Так результаты показали, что для молодых людей актуальны такие профессиональные стрессоры, как: «недостаток необходимых профессиональных знаний и умений», «обеспокоенность последствиями возможных ошибочных действий, страх совершить ошибку», «неудовлетворительные перспективы продвижения по службе» и др., которые свидетельствуют о важности решения задач развития. Именно преодоление этого периода поможет в дальнейшем развитии профессиональных и личностных качеств специалиста.

Возрастные особенности создают условия для усиления или ослабления стрессогенности условий трудовой деятельности. Это связано не только с тем, что специалист, начинающий свою профессиональную деятельность, реализует себя как профессионал, но он формирует себя как личность, социально-значимую для общества. Способность реализовать в профессиональной деятельности все свои знания и умения, адаптация к новой социальной роли, построение новых взаимоотношений с новым коллективом и руководящими органами, социальная значимость своей профессиональной

личности в обществе – всё это даёт основания для возникновения эмоционального выгорания.

Подводя итог, можно сказать, что развитие эмоционального выгорания зависит от возраста специалиста. Молодые сотрудники больше подвержены эмоциональному выгоранию, так как на их профессиональное становление выпадает множество факторов эмоционального выгорания (стрессов). Преодолев их, в дальнейшей профессиональной деятельности специалист будет меньше подвержен стрессам, ведущим к эмоциональному выгоранию.

Литература:

- [1] *Болдырев А.В., Болдырева Т.А., Тхоржевская Л.В.* Маркеры эмоционального выгорания в семантическом пространстве личности. // Прикладная юридическая психология. – 2015. – №1. – С.81-89.
- [2] *Водопьянова Н.Е.* Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. – 2011. – №2. – С. 38-50.
- [3] *Дементьева Л.В.* Возрастные особенности субъективной оценки профессиональных стрессоров. // Вестник Санкт – Петербургского университета. Серия 12. – 2010. – №1. – С. 246-252.
- [4] *Зубова Л.В.* Мотивация получения дополнительного профессионального образования в становлении профессиональной успешности современного специалиста. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). – 2015. – С. 2363-2366.
- [5] *Огородников В.И., Долинин А.Ю.* Организация и специфика контроля служебной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы. // Прикладная юридическая психология. – 2008. – № 4. – С. 129-132
- [6] *Сарджвеладзе Н.И.* Личность и её взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: Мецниереба, 1989.
- [7] *Водопьянова Н. Е., Густелева А. Н.* Позитивное самоотношение как фактор устойчивости к профессиональному выгоранию учителей. // Вестник Санкт – Петербургского университета. Серия 12. – 2010. – № 4. – С. 166-172.
- [8] *Березовская Р.А., Кишка Т.Н.* Роль процессуальной мотивации в развитии синдрома выгорания. // Выгорание и профессионализация. Сборник научных трудов под ред. В.В. Лукьянова, А.Б. Леоновой, А.А. Обознова, А.С. Чернышева, Н.Е. Водопьяновой. – Курск. Гос. ун-т. – Курск, 2013. – С. 9-29.

СПОСОБНОСТЬ ПЕДАГОГА К ЭМПАТИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО.

Хоботова А.В., Фомина Н.А. (РГУ имени С.А. Есенина)

Эмпатия является специфической формой психического отражения, играющей важную роль в познании человеком окружающего мира. При этом эмпатия как индивидуально-психологическая характеристика может возникать и проявляться с большой силой не только в отношении людей, реально существующих, но и в отношении людей, изображенных в художественных произведениях литературы, кино, театра, живописи, скульптуры.

Развитая у человека эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений, делает поведение человека социально обусловленным, а кроме того является

ключевым фактором успеха в видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера по общению.

Одним из видов деятельности, который требует развитой способности к эмпатии, является педагогическая деятельность по обучению и воспитанию подрастающего поколения. В связи с этим эмпатия рассматривается как одно из важнейших профессионально-важных качеств педагога. Для того, чтобы учитель мог максимально точно понять ребенка, помочь ему в решении его проблем, он должен быть способен понимать его психологическое состояние, уметь сопереживать. А сопереживание – это и есть эмпатия. Эмпатию определяют как сопереживание, постижение эмоционального состояния другого человека [1, с.128]. Эмпатия – постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека. Способность индивида к параллельному переживанию тех эмоций, что возникают у другого индивида в ходе общения с ним. Понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания [3, с. 201]. Как отмечал В.А. Сухомлинский, «учителю следует начинать с элементарного, но вместе с тем и наитруднейшего – с формирования способности ощущать душевное состояние другого человека, уметь ставить себя на место другого в самых разных ситуациях. Глухой к другим людям останется глухим к самому себе: ему будет недоступно самое главное в самовоспитании – эмоциональная оценка собственных поступков» [4, с. 48].

А. С. Макаренко писал: «Нужно уметь читать по человеческому лицу, на лице ребенка... по лицу узнавать о некоторых признаках душевного движения» [2, с. 37].

Для современной школы с ее ориентацией на гуманизацию образования, индивидуальный подход к каждому ученику и учет его индивидуально-психологических особенностей при построении образовательного процесса особенно необходим не просто учитель-профессионал, а педагог, способный видеть, чувствовать, понимать ребенка, умеющий не только говорить, но и слушать, слышать другого, способный к рефлексии и быстрым изменениям своего поведения с учетом изменений, происходящих в ребенке.

В педагогической эмпатии преобладает направленность на эмоциональную поддержку ребенка, поскольку особенности поведения ребенка прежде всего определяется его эмоционально-чувственной сферой. Эмпатийность педагога – это проявление любви, условие понимания и принятия ребенка таким, каков он есть, с его мыслями и желаниями, его эмоциями и поведенческими реакциями, с его чувствами и переживаниями. Умение педагога постигать чувства детей, сопереживать им во всех их радостях и огорчениях помогают установить с детьми доброжелательные отношения и обеспечить успех процесса обучения и воспитания. Эмпатия становится профессионально значимым личностным качеством для педагога, когда он ощущает чувства и личностные смыслы ребенка в каждый момент времени, когда он может воспринять их так, как ощущает сам ребенок, когда он способен успешно передать свое понимание ребенку.

С учетом эмоциональных переживаний и состояния ребенка педагог ставит и корректирует цели, осознает мотивы, выстраивает планы, действия и оценивает их, становясь стратегом своей деятельности.

Кроме того, учитывая, что педагогический процесс представляет собой двустороннее взаимодействие педагога и обучающихся, важно обогащать поведенческий и эмоциональный опыт ребенка, показывая ему, что жизнь взрослого также наполнена эмоциями, чувствами и переживаниями, не только проявлять эмоции, чувства, но и проговаривать то, что в данный момент испытывает взрослый.

А учителя с неразвитой эмпатией нередко допускают педагогическую бестактность, прибегают к неоправданным наказаниям или морализированию. Они не способны стать на место ребенка, ориентироваться в мире значимых для него переживаний, принять его оценки как свои собственные, не понимают его психологии, а, следовательно, не способны

организовать и осуществлять эффективную педагогическую деятельность, направленную на развитие личности каждого ученика.

Таким образом, эмпатия является необходимым профессионально важным свойством личности педагога для успешности общения с учащимися.

В связи с этим одной из задач нашего исследования является изучение способности к эмпатии будущих педагогов.

Литература:

- [1] Александровский Ю.А. Краткий психиатрический словарь. – М.: РЛС – 2009. – С. 128.
- [2] Веденева Л.В. Становление эмпатии у будущих учителей в условиях гуманизации учебно-воспитательного процесса. Дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2001.
- [3] Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – М.: АСТ, 1998. – С. 201.
- [4] Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебн. пособие: В 2 кн. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 48-52.
- [5] Шипицына Л. М., Защиринская О. В., Воронова А. П., Нилова Т. А. Азбука общения; Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет). – М: «ДЕТСТВО - ПРЕСС», 2000.

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ТРУДНОСТЯМИ (НА ПРИМЕРЕ УЧИТЕЛЕЙ)

Шабданбекова З.Ш. (РУДН)

Исследователи разных областей науки издавна отмечали факты, относящиеся к переживанию благополучия или неблагополучия отдельным индивидом, большей частью обращаясь к его состояниям.

Феноменология защитно-совладающего поведения представлена в рамках зарубежных (Фрейд З., Фрейд А., Селье Г., Лазарус Р., Фолькман С., Плутчик Р., Келлерман Г. и тд., современных Бен Дж. Л., Линни Л., Паркер С.К., Коллинз С.Дж. и др.) и отечественных работ (Никольская И.М., Басин Ф.В., Журбин В.И., Слободяник А.П., Сирота Н.А., Крюкова Т.Л. и др., современных Водопьянова Н.Е., Москвина М.В., Фельдман И.Л. и т.д.) [3].

Аспинволл и Тейлор утверждали, что активное совладание должно быть особенно эффективной стратегией для управления профессиональной деятельностью.

В современном обществе предъявляются высокие требования к специалистам, которые касаются как личностных, так и профессиональных качеств [4,5]. Одним из требований является «стрессоустойчивость» как способность совладать со стрессами в повседневной и профессиональной жизни [2].

Копинг, копинговые стратегии – это те действия, к которым прибегает человек во время происходящего события, для того чтобы справиться с этой ситуацией или стрессом на нее [6]. Понятие объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые могут меняться в связи с требованиями ситуации как внешней, так и внутренней. Копинг включает и бессознательные поведенческие реакции, и сознательное целенаправленное поведение [1]. В целом, копинг-поведение можно определить как набор определенных, соответствующих индивидуально-личностным характеристикам и эмоционально-динамическим свойствам индивида вариантов поведения реагирования в стрессовых ситуациях [8].

В современной общественной жизни довольно часто появляются нововведения в

системе образования. Подобные изменения затрагивают не только структуру и содержание образования, но и личность учителя как субъекта педагогической деятельности, предъявляя особые требования к его профессиональной компетенции, социально-психологической и личностной состоятельности [7]. При этом профессия учителя общепризнанно является одним из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов профессиональной деятельности. Поэтому целесообразно исследовать совладающее поведение у представителей именно данной профессии.

Защитно-совладающее поведение субъекта удовлетворяет потребность личности сохранять и постоянно поддерживать гомеостатическое состояние психики как основу нормальной жизнедеятельности и оптимальной социальной адаптации.

Ситуации, порождающие психологическую защиту, характеризуются реальной или кажущейся угрозой целостности личности, ее идентичности и самооценке. Психологическая защита направлена, в конечном счете, на сохранение стабильности самооценки личности, ее образа Я и образа мира.

Для выяснения основных трудностей, с которыми сталкиваются учителя начальной и средней школы, была разработана анкета, содержащая 10 вопросов, включающих также анкетные данные испытуемых. Для определения особенностей совладающего поведения у учителей использовались методики: «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, С. Фолкмана (в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой); «Индекс жизненного стиля» Г. Келлермана, Р. Плутчика (в адаптации Л.И. Вассермана). С целью выявления трудностей профессиональной деятельности в работе учителей применялся опросник «Поведение и переживания, связанные с работой» А. Фишера, У. Шааршмидт (мод. Т.И. Ронгинской). Для оценки стресса использовалась «Шкала профессионального стресса» Д. Фонтана (в адаптации Н.Е.Водопьяновой, Е.С. Старченковой). Выборку исследования составили 70 учителей двух средних учебных заведений г. Бишкека Кыргызской Республики (Учебный Комплекс Авторской Физико-Математической Школы-Лицея №61 им.Якира и школы-гимназии №24). Возраст испытуемых 25-60 лет, средний возраст – 45 лет. Для обработки полученных данных были использованы t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ. Гипотеза исследования состояла в утверждении, что существуют различия в используемых механизмах психологической защиты у преподавателей старшей и начальной школы, а также различны и способы совладания с профессиональными трудностями у данных педагогов. Нами была разработана анкета, где респондентов просили указать стаж работы, а также, что они считают самым трудным в своей профессиональной деятельности.

С эмпирической точки зрения было выявлено, что большинство учителей начальных классов считают основной трудностью в своей профессиональной деятельности неадекватное поведение учащихся (агрессивность, тревожность, вспыльчивость, болтливость), а учителя старших классов – неорганизованность учащихся и низкую учебную мотивацию. Наряду с этим, мы выявили то, что учителя старших классов более склонны к игнорированию и нежеланию воспринимать информацию, которая тревожит и может привести к конфликту, также более подвержены профессиональному стрессу, чем учителя начальных классов. Также выяснилось, что большинство учителей из обеих групп нагружают себя дополнительной работой, что не всегда благополучно сказывается на их эмоциональном и физическом состоянии.

Корреляционный анализ методик показал связь уровня профессионального стресса с используемыми механизмами психологической защиты и копинг-стратегиями, обуславливающими поведение и переживания в профессиональной деятельности учителей.

Литература:

- [1] *Артюхин И.Н., Тишина О.В.* Копинг-стратегии в терапии стрессовых расстройств // Акмеология. – 2015. – № 3 (55). – С. 186-187.
- [2] *Бехтер А.А.* Оптимизация совладающего поведения специалиста путем развития рефлексивности личности (эмпирическое исследование) // Акмеология. – 2014. – № 1. – С. 138-143.
- [3] *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – С. 235–239.
- [4] *Гагарин А.В.* Деятельность личности в информационно-образовательной среде: теоретико-методологические аспекты // Акмеология. – 2012. – № 3. – С. 31–36.
- [5] *Деркач А.А.* Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста (начало) // Акмеология. – 2012. – № 4(44). – С. 11–23.
- [6] *Медведская Т.С.* К проблеме структурно-содержательных и функциональных компонентов активности личности в стрессовой ситуации // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 4. – С. 84–88.
- [7] *Москвина М.В.* Теория и практика психологического здоровья для педагогов всех типов образовательных учреждений // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 9 – С. 17-20.
- [8] *Фельдман И.Л.* Особенности копинг-стратегий и защитных механизмов у медицинских работников // Акмеология. – 2012. – № 3(43). – С. 78–83.

Раздел 2
**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ**

**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКИХ И АМЕРИКАНСКИХ
МАТЕРЕЙ С ДЕТЬМИ ТРЕХЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА**

Бабаджанова-Павлова А.В., Бут И.А. (БФУ им.И.Канта)

В последние годы предметом изучения в отечественной психологии становятся такие аспекты материнства как взаимодействие матери и ребенка в раннем онтогенезе (Н.Н. Авдеева, Е.О. Смирнова), факторы и условия депривации материнства (О.В. Баженова, А.Я. Варга, М.С. Родионова), проблемные формы отношений родителей к детям (А.Е.Личко, Э.Г.Эйдемиллер, А.Я.Варга). Во взаимодействии выделяют эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты [1,2].

Структура родительско-детского взаимодействия насыщает субъективный опыт ребенка, формирует базисный слой, эмоциональную сферу ребенка, подкрепляя одни переживания и ослабляя другие. Эмоции ребенка начинают опосредовать его связи с окружающим миром, они задают тип эмоционального поведения, динамику и избирательность его поведения в детской и даже последующей взрослой жизни.

Все составляющие эмоционального взаимодействия: чувствительность, принятие, поведенческие проявления, направленные на ребенка, зависят от степени позитивности материнского отношения к нему и строятся на этом отношении. Полярность эмоционального взаимодействия является индикатором и следствием степени позитивности отношения родителя к ребенку.

Проблемой нашего исследования стало изучение у российских и американских матерей эмоциональных особенностей взаимодействия с детьми, которые развиваются и передаются в связи с культурой развития своего общества.

Целью исследования было выявление особенностей эмоционального взаимодействия матерей с единственными детьми трёхлетнего возраста.

Мы предположили, что особенностями эмоционального взаимодействия российских матерей с детьми трёхлетнего возраста являются: менее яркие поведенческие проявления эмоционального взаимодействия с ребёнком, нежели у американских матерей. Наша гипотеза в ходе эмпирического исследования нашла свое подтверждение.

В нашем исследовании применялись следующие методы исследования: анкетирование, опрос. Методиками исследования стали: опросник эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ), анкета-опросник «Представления родителей об эмоциональных особенностях ребёнка» Изотовой Е.И., методика диагностики эмоциональных представлений у детей «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой.

В исследовании участвовали 60 респондентов (15 респондентов российские матери с детьми 3 лет и 15 респондентов американские матери с детьми 3 лет).

В своей работе мы использовали термин «эмоциональное взаимодействие», понимая его как совокупность чувств, значений, смыслов, отношений (в узком смысле), действий и связей со своим ребенком в биолого-социально-психологической их целостности в контексте жизненного мира матери.

Предварительно для опроса американских испытуемых методики прошли адаптацию. Исходный стимульный материал был переведён на английский язык.

По методике Изотовой Е.И. «Представления родителей об эмоциональных

особенностях ребёнка» получились следующие результаты: у группы российских матерей наблюдается средняя степень участия в эмоциональной сфере ребёнка, у американских матерей замечена высокая степень участия в эмоциональной сфере ребёнка.

По общим показателям можно добавить, что обе группы испытуемых примерно в равном соотношении при появлении ситуации беспокойства для детей стараются исправить создавшуюся эмоциональную ситуацию. В отношении наказаний обе группы опрошенных стараются наказывать детей редко или по ситуации. Также в обеих группах принято ярко выражать эмоции и чувства в присутствии детей, реже или по ситуации детям обеих групп рассказывают о чувствах, эмоциях и отношениях между близкими людьми в семье. Выраженность любви ребёнка по отношению к взрослому, чаще проявляется в поведении и словах.

На основании данных по методике диагностики эмоциональных представлений у детей «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой удалось выявить возрастные показатели эмоционального развития в обеих группах. Среди двух групп испытуемых не существует явного различия в уровне сформированности двух компонентов процесса опознания эмоций восприятия и понимания эмоциональных состояний, а также уровня произвольности выражения эмоций различной модальности.

Данные полученные в ходе эмпирического исследования по опроснику эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ) наглядно представлены в диаграмме 1.

Средние значения показателей эмоционального взаимодействия у американских и русских матерей методика (ОДРЭВ)

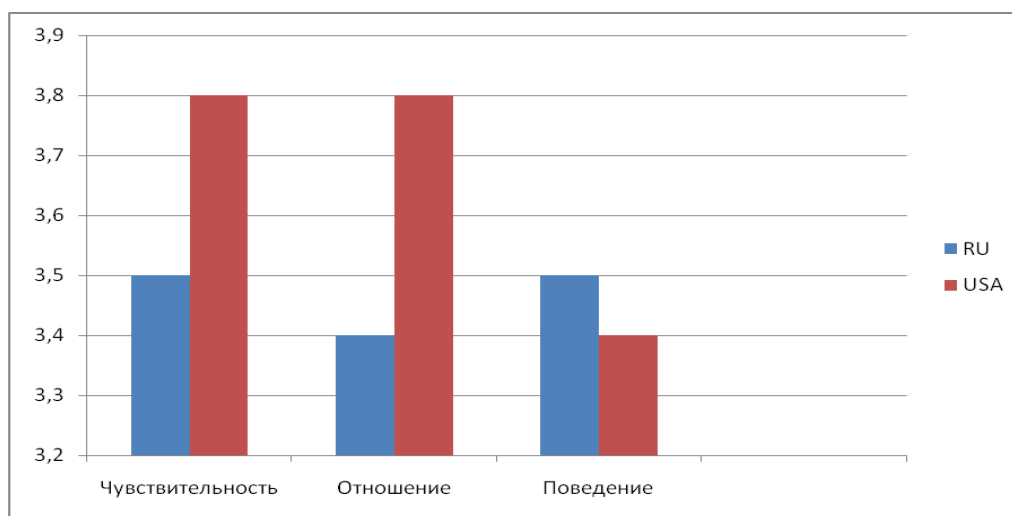


Рис. 1. Диаграмма 1

На диаграмме видно, что характер эмоционального взаимодействия американских матерей с детьми отличен от взаимодействия российских матерей. На фоне роста эмоционального принятия и степени позитивности отношения снижается способность матерей воздействовать на состояния ребенка. Во взаимодействии все меньше принимается в расчет его настроение. У российских респондентов наблюдается усиление эмоционального принятия ребенка. У американских респондентов выявлены поведенческие проявления, выражающиеся в стремлении и возможности воздействовать на состояние ребенка, организовывать его поведение, которые имеют тенденцию к снижению. Это отражает процесс автономизации ребенка и возможно уход за ним няни. Большая часть респондентов обеих выборок демонстрирует теплое эмоциональное взаимодействие со своим ребенком.

Для подсчёта данных мы использовали U-критерий Манна-Уитни. Мы выявили различия между уровнем признака в рассматриваемых выборках. Уровень чувствительности по отношению к своему ребёнку у американских испытуемых выше, чем у российских.

Вероятнее всего это обусловлено культурными особенностями данного общества, социальными нормами и правилами поведения, а также способностью более яркого эмоционального сопереживания, оказываемого ребёнку у американских респондентов.

Делая заключительные выводы хотелось бы отметить следующее – эмоциональное принятие своих детей выше у американских респондентов, нежели у российских. У обеих групп респондентов преобладают положительные чувства при взаимодействии со своими детьми. Безусловное принятие ребёнка выше у американских респондентов, что, по нашему мнению, обусловлено культурной стороной этого вопроса, а также социальными нормами данного общества. Также у обеих групп респондентов был выявлен преобладающий положительный фон взаимодействия с детьми.

Поведенческие проявления эмоционального взаимодействия матери с ребёнком выше у российских респондентов, нежели американских. Стремление к телесному контакту у матерей российской выборки выше, нежели у американской. Также можно сказать, что такой показатель, как умение воздействовать на состояние ребёнка у российских матерей тоже выше, тогда как оказание эмоциональной поддержки в двух группах равно.

Выборка американских матерей показала более высокие результаты таких показателей как безусловное принятие ребенка, поведенческие проявления эмоционального взаимодействия с ребенком, тогда как дети из американской выборки часто имели нестабильный эмоциональный фон. Стремление к тесному телесному контакту с ребёнком матерей американской выборки обусловлено культурными и социальными нормами данного общества. Стремление ярко выражать чувства по отношению к ребёнку связано с особенностями поведенческого компонента американских матерей. Взаимодействие с детьми выборки российских матерей показало, что общение с ребёнком носит больше воспитательный характер, матери показали высокие результаты умения воздействовать на состояние ребенка, тогда как в целом не сильно уступают в показателях эмоционального взаимодействия с детьми выборки из американских респондентов.

Различия в особенностях эмоционального взаимодействия матерей с единственными детьми трехлетнего возраста обусловлены этническими особенностями обеих выборок, различиями в культуре и обществе представителей двух стран.

Литература:

- [1] *Авдеева Н.Н.* Особенности материнского отношения и привязанности ребенка к матери // Психологическая наука и образование. – 2006. - №2. – С. 82-91.
[2] *Филитова Г.Г.* Психология материнства. Учебное пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Гребнева А.В, Лабко В.А, Кардашова С.З. (РУДН)

Образование в современном обществе приобрело статус одной из самых обширных сфер деятельности человека. В образовательном процессе занято более миллиарда учащихся по всему миру и еще большее количество педагогов. Заметно повысилась социальная роль образования: от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. В последнее десятилетие мир изменяет свое отношение ко всем видам образования. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом

современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Современная высшая школа должна быть ориентирована не только на передачу знаний студентам, но и на формирование инициативной, творческой и профессионально состоятельной, успешно адаптирующейся личности, которая может не только грамотно усвоить учебный материал, но и умеет самостоятельно добывать нужную информацию [2]. Адаптация студента к условиям обучения в вузе является ключевым этапом учебного процесса. Ведь именно от того, как будет пройден данный адаптационный этап, во многом будут зависеть «успешность дальнейшей учебной деятельности студента и само качество полученного им образования» [2].

Подробное изучение вопроса адаптации студентов помогает открыть новые возможности успешной адаптации студентов к учебному процессу и выработать рекомендации по преодолению психологических барьеров в обучении.

Признавая, что адаптация к обучению является одной из важнейших проблем педагогики высшей школы, необходимо обратить внимание на вопрос о факторах адаптации – условиях, влияющих на успешность процесса вхождения студентов в новую образовательную среду [2, 3]. Одним из важнейших психологических факторов, влияющих на успешность адаптации студентов к вузу и будущей профессии, многие исследователи считают сферу ценностных ориентаций личности [4].

Относительно устойчивую направленность потребностей и интересов, последовательность поведения личности обеспечивает система ценностных ориентаций как устойчивых образований сознания, психологических установок, смысловых компонентов мировоззрения [1]. Поэтому изучение процесса адаптации личности студента к условиям обучения невозможно без учёта структуры и динамики системы его ценностных ориентаций.

Ученый-физиолог Павлов И.П. говорил о психофизиологическом явлении – динамическом стереотипе, иногда влекущем за собой нервные срывы и стрессовые реакции, которые приводят к значительным трудностям для прохождения студентом периода адаптации [7]. Подобное явление ведет в следствие и к сравнительно низкой успеваемости, и к трудностям в общении. У некоторых студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других – ровно. Особенности этой перестройки связаны, по мнению Павлова, с характеристиками типа высшей нервной деятельности (например, при динамичности нервной системы наблюдается быстрота и легкость адаптивных процессов), однако социальные факторы имеют здесь решающее значение [5]. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным [7].

Социальная адаптация студентов в вузе делится на:

а) профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

б) социально-психологическую адаптацию – приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения [1].

Иначе говоря, «под адаптационной способностью понимается способность человека приспособиваться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой» [5].

Адаптация - это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом заключается положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли. Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

1) адаптация формальная, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;

2) общественная адаптация, т.е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

3) дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе;

4) профессиональная адаптация – это приспособление к структуре высшей школы, содержанию и компонентам учебного процесса, особенностям избранной профессии. Выделяют такие основные моменты затруднения профессионального характера: неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная подготовленность к ней, непривычность университетской системы обучения, перегруженность учебных планов большим количеством экзаменов и зачетов, перегруженность учебных программ новой информацией, сложность и новизна изучаемых предметов и др.;

5) психологическая адаптация рассматривается как привыкание к новым психологическим условиям и выражается в формировании положительных взаимоотношений с преподавателями и сокурсниками. У первокурсника могут возникнуть следующие затруднения: отрицательные переживания, связанные с уходом с привычного места обучения, неумение осуществлять психологическое саморегулирование, трудности в налаживании отношений с сокурсниками, трудности в общении с преподавателями и др.;

б) может выделяться также биологический аспект адаптации, который связан, прежде всего, с перестройкой организма применительно к новым условиям и режиму жизнедеятельности. В этом случае могут возникнуть следующие затруднения: физически тяжело выдерживать занятия, трудно привыкнуть к напряженному учебному графику, физически тяжело существовать вдали от дома.

Не секрет, что успешное начало обучения может помочь студенту в его дальнейшей учебе, позитивно повлиять на процесс построения отношений с преподавателями и товарищами по группе, привлечь к нему внимание организаторов научных студенческих обществ и лидеров различных творческих коллективов и объединений студентов, активистов факультетской и вузовской общественной жизни [4].

От успешности адаптации студента к образовательной среде вуза во многом зависят дальнейшая профессиональная карьера и «личностное развитие будущего специалиста» [8].

В эффективной адаптации к вузу заинтересованы все участники образовательного процесса: не только сами студенты первого курса, но и работающие с ними преподаватели и сотрудники, руководство факультетов и вуза.

В заключение можно сказать, что процесс адаптации достаточно сложен, его успешность зависит от того, насколько быстро и легко студент преодолет ряд социальных, психологических, дидактических и биологических затруднений. Если этот процесс не происходит вовремя, то развитие неудовлетворенности обучением в вузе и нарушений психических функций (мышление, внимание, память, восприятие) происходит по принципу усиливающей обратной связи: чем больше накапливается нарушений, тем больше они усугубляют процесс дальнейшей дезадаптации [6]. Начинаются нарушения со стороны здоровья. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, непониманием своей социальной роли, снижением работоспособности, ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к развитию болезней, срывам в учебной, профессиональной деятельности, антисоциальным поступкам.

Таким образом, выявление и коррекция трудностей в процессе адаптации у студентов первого курса позволяет повысить эффективность образовательного процесса и сформировать нравственную, ответственную личность, способную адаптироваться к

условиям внешней среды, что увеличивает возможности ее профессиональной самореализации.

Литература:

- [1] Григорьева С.И. Теории социальной работы на пути к самоопределению, образованию и практике. – М.: АСОПиР, 2002.
- [2] Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д:Феникс, 2002.
- [3] Зайнышев И.Г., Злобин П.Е. Анализ состояния подготовки специалистов по социальной работе в вузах Российской Федерации // Вестник психосоциальной и коррекционно - реабилитационной работы. – 2009. – № 4.
- [4] Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности – Саратов: СГУ, 1991.
- [5] Кутейников А.Н., Огарева Е.И. Ценностные ориентации студентов как фактор адаптации студентов к учебному процессу в ВУЗе // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8-4. – С. 989-993.
- [6] Ларионова С.А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика. – Белгород, 2002.
- [7] Сунгурова Н.Л. Информационно-психологическая безопасность личности студентов в образовательном пространстве // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2-3 апреля 2014 г. в 2 частях / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Часть 2. – Ульяновск: СИМЖЕТ, 2014. – С. 414- 418.
- [8] Шустова Н.Е., Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация молодёжи и отношение к социальным нормам // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28, № 1. – С. 46–57.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА*

Зеленов В.И. (РУДН)

В мировом масштабе проходят процессы, характеризующиеся стремлением народов сохранить свою самобытность, всплеском осознания миллионами людей своей принадлежности к определенному этносу – национального самосознания или этнической идентичности. Это связано с тем, что усиливается большой интерес к своим корням; происходит этнокультурное утверждение в поликультурных государствах; студенты стремятся приобщиться к культуре своего народа, при этом стремясь сохранить свою самобытную и уникальную культуру.

Вместе с тем, в основополагающих документах международных организаций воспитание в духе терпимости, мира и дружбы между народами рассматривается как важнейшая цель образования. Недооценка образования как важнейшего фактора национальной безопасности, отказ от фундаментального, классического принципа единства обучения и воспитания привели к снижению культурной функции образования. В связи с

* Работа выполнена:

— при финансовой поддержке РГНФ, грант № 16-36-00022 «Этнокультурные ценности личности в условиях вызовов современного общества»;

— при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза».

этим особую значимость приобретает формирование этнокультурных ценностей студентов в образовательной среде ВУЗа, воспитание подлинной духовной элиты общества. Все эти обстоятельства говорят о том, что система образования становится важнейшим фактором возрождения, сохранения и развития этнической культуры и самосознания. Особенность образования состоит в том, что шансы каждого на успех определяются в известной степени предшествующим опытом [2]. Способы приобретения знаний и особенности мышления студента в образовательной среде ВУЗа составляют один из основных компонентов культуры и в значительной степени predetermined наследственностью, формирующейся в пределах определенного этноса. Поэтому, одним из наиболее целесообразных путей формирования этнокультурных ценностей студента в образовательной среде ВУЗа необходимо рассматривать с позиции личностного и поликультурного подходов.

Этнокультурный потенциал личности студента в настоящем обществе обеспечивается органическим единством национального, интернационального, этнического и полиэтнического. Сущность личностного подхода в образовании заключается в изменении отношения к личности обучаемого, в стремлении к совершенствованию самого студента, возрастании его этнокультурного потенциала. Образование является важнейшей этнокультурной составляющей сферы становления студента в образовательной среде ВУЗа, так как ценности этнической культуры студента – как представителя определенного этноса обеспечивают системность и целостность формирования личности и это отражается в этнокультурных традициях, религиозной культуре и выступают как нравственные эталоны, принятые в данном обществе [1].

Что же касается поликультурного подхода, то он нам помогает лучше понять проблемы полиэтнических стран, где единственным ответом на разнообразие является система взглядов и идей, основанная на принципе доминирования и исключения: «одна страна, один король, один народ, одна вера». Поликультурный подход исходит из уникальности каждой этнической группы, которая идентифицировала себя и признает общечеловеческие ценности. К качествам личности студента, которые формируются поликультурным образованием, относятся: уважение к уникальности культуры каждого народа, чувствительность к культурным различиям, желание позитивно относиться ко всему неожиданному, терпимость к обычному поведению, готовность реагировать на изменения. Эти навыки являются основой для межэтнического общения студента в образовательной среде ВУЗа к пониманию других культур и народов.

Таким образом, формирование этнокультурных ценностей студента в образовательной среде ВУЗа имеет свою специфику, порожденную изменениями в системе национальных отношений, а также нахождением студенческих групп преимущественно в условиях поликультурной среде, так как Российская Федерация – евразийское полиэтническое государство, вследствие чего образовательное пространство – поликультурно, полилингвально и поликонфессионально. Страна имеет свои особенные географические, этнографические и многие традиции, особенности духовного состояния, все то, что принято называть российским менталитетом, воплощающим в себе интересы, цели и реальные возможности этносов. Более целесообразно было отметить, что это сильно влияет на систему образования, и прежде всего на образовательную среду, в которой формируется у студента этнокультурные ценности.

Литература:

- [1] *Волков Г.Н.* Этнопедагогическая пансофия: Монография/ Под науч. ред. Г.М. Борликова. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2009. – 576 с. – С. 105.
[2] *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1996. С. 142.

УЧЕБА И ТВОРЧЕСТВО: ЕДИНСТВО И БОРЬБА ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЕЙ

Иткина А.Я. (РГУ имени И.М. Губкина)

Инерционность школы

От человека требуется высокая индивидуальность, креативность, творчество. И вся наша индустриальная модель, вся наша школа производит не того человека.

Е.Б. Кузнецов

Четвертая индустриальная революция, о которой был большой доклад на форуме в Давосе, приведет к исчезновению значительного количества специальностей. Таков прогноз экспертов. При этом рутинные работы будут выполняться роботами.

Инерционность школьного образования и выделение средств не на оснащение лабораторий или уменьшение норм наполненности классов, а на внешние атрибуты образования, такие как интерактивные доски, валидаторы для прохода в школу и ноутбуки для младших школьников, приводит к существенному запаздыванию в обработке школой внешних культурных и экономических сигналов.

Как же школа мешает развитию индивидуальности и творческих способностей учеников?

Предполагается, что школьное обучение развивает кругозор и закладывает основы научного мировоззрения у подростков. По словам директора гимназии М.М. Мокринского, нормальный учитель пытается держаться классических задач традиционного образования, при этом новшества, возникающие за пределами школы, старательно игнорируются учителями, которые держатся за привычный им образовательный стандарт. А к классическим задачам образования относится трансляция знаний от учителя к ученику. Поскольку потребность в знаниях возникает (если возникает) у каждого ученика в свое время, многие школьники вынуждены заниматься тем, что им совсем не интересно. Бурное развитие науки в прошлом веке привело к колоссальному росту объема знаний по каждому из школьных предметов, поэтому даже отличник получает в школе лишь начальное представление о тех дисциплинах, которые изучает.

Школа старается, чтобы ученики отработали технику решения отдельных задач, чтобы они познакомились с лексикой и инструментарием основных предметов и были способны читать и понимать популярную литературу. Также школа претендует на воспитание культурного человека, который интересуется литературой и искусством. Но при этом школьники решают уже давно решенные задачи, и до переднего края науки им далеко.

Разнообразие существующих профессий позволяет найти свое место людям с совершенно разными интересами и уровнем знаний. Современное же школьное образование пытается дать всем детям одинаковую базу для дальнейшего развития. Однако в профессиональной деятельности мало что из этого будет востребовано. Унификация школьных (учебных) программ и попытка привести всех школьников к одному знаменателю плохо соотносится с естественным разнообразием способностей детей. Кроме того, такая образовательная стратегия скорее гасит творческие способности как школьников, так и школьных учителей.

Независимо от школы в детях стремительно развиваются потребительские способности. Дети оказались готовы почти безгранично потреблять кондитерскую, игровую и видео-продукцию. Незрелость критического подхода сделало их идеальными потребителями рекламы. А штудирование учебников, отработка навыков работы с числом и словом – работа на далекое будущее – с трудом выдерживают конкуренцию с сиюминутными удовольствиями от всевозможных игр.

Рассмотрим подробнее формирование специалиста в существующей системе образования. При этом предполагается, что закономерности, характерные для московских учащихся, схожи с таковыми в других городах России.

Потребность детей в свободе

Сядь да сядь на стульчик.

Ребенок 5 лет о д/садике

По мнению современных психологов, потребность в свободе и самоопределении является одной из базовых и возникает в раннем детстве. Однако эта потребность, как и любая другая, у разных детей проявляется в разной степени.

Воспитывая детей дома или отдавая их в детский сад, родители пытаются приучить их слушаться старших. Более того, слышать, слушать и вести себя в рамках, заданных взрослыми. Именно на этом этапе многим детям не хватает свободы, и они тяготятся необходимостью выполнять все предписания воспитателей.

Многие замечают, что по возвращении из садика домой ребенок становится неуправляемым, особенно, если он послушный. Некоторое время ребенок ведет себя значительно более шумно и активно, чем обычно, поскольку дома можно расслабиться. Не так ли ведем себя и мы, взрослые, после долгого рабочего дня, где мы были в напряжении?

Однако в дошкольном возрасте свобода выбора присутствует в жизни всех детей, поскольку игровая деятельность дошкольников очень разнообразна и при этом дробна: родителям не удается отслеживать и ограничивать детей в траектории, а часто и в способе передвижения, в выборе цвета для раскрашивания и сооружения из кубиков или в песочнице, в выборе игрушки для игры, а главное, в мире фантазий, в котором ребенок проводит значительное время. А значит, ограничить творческий потенциал детей на этом этапе не удастся.

Стандартные вопросы – стандартные ответы

Не надо ничего придумывать!

Школьный учитель

Кроме собственно обучения чтению, счету и письму начальная школа призвана приучить детей к порядку: к правилам оформления тетрадей, к правилам поведения на уроках, к правилам обращения к учителям и одноклассникам, к регулярному выполнению домашних заданий. Получается, что дети проводят в стенах школы от 4 до 6 часов, придя домой, они вынуждены потратить еще 1-2 часа на приготовление домашнего задания. У городских детей к этому часто добавляются кружки (опросы студентов показали, что 90% посещали какие-нибудь кружки до поступления в ВУЗ*). Тенденция непрерывного контроля за городскими детьми (группа продленного дня, няня, бабушки или родители) приводит к заорганизованности, в частности, половину студентов начали отпускать гулять самостоятельно только после 9 лет (рис. 1). Таким образом, у многих младших школьников свободного времени на самоопределение почти не остается.

* В статье используются данные анонимных опросов студентов 2-4 курсов двух московских ВУЗов, проводимых автором с 2013 года.

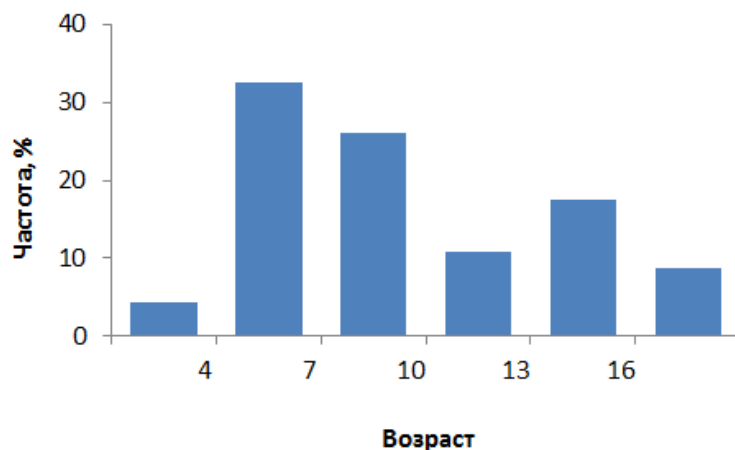


Рис. 1. С какого возраста вас отпускали гулять самостоятельно?

Первые классы школы – это время, когда дети еще склонны задавать вопросы, живо интересоваться окружающим миром, отвлекаться на игры и фантазии, удивляться чему-то новому и интересному. Стремление учителей выровнять уровень подготовки школьников, ориентация на среднего ученика и неумение, а часто и невозможность, учесть индивидуальные возможности и потребности школьника постепенно гасят интерес большинства учеников к учебе. Кроме того, большинство учителей обычных школ привыкли к однозначной интерпретации картинок и текстов, типовому решению задач. Дети, жалеющие лису, оставшуюся голодной, а не радующихся за спасшихся зайчат; дети, использующие в качестве неизвестной букву *f*, а не привычную *x*; дети, не восхищающиеся Тимуром и его командой – все они нарушают шаблонное течение уроков. И чем менее образованный и творчески настроенный учитель, тем более жестко он держится за единственно правильные ответы.

Таким образом, начиная с начальной школы, детям навязываются шаблоны решения задач и интерпретации событий, даются ответы на еще не возникшие вопросы и не приветствуется творческое начало.

Однако, если школьный материал совпадет с интересами ребенка, если рано проявившиеся способности будут замечены и школьник попадет в специализированную школу или класс, то он будет двигаться по течению и время, проведенное в школе, будет потрачено не зря.

«Я за 24 года работы не заметил, чтобы ученики как-то сильно менялись. К нам приходят дети из интеллигентных семей, в этом слое мало что поменялось», – говорит Сергей Горбушин, учитель гимназии. И именно здесь, в гимназиях и профильных классах, куда трудно поступить и где приходится много времени и сил тратить на учебу, традиционное академическое образование востребовано, а учителя творчески подходят к образовательному процессу и готовы к нестандартным ответам.

Кто приходит в ВУЗы?

Учиться, учиться и еще раз учиться ...

В.И. Ленин

Сегодня в ВУЗы идут более 40% выпускников школ, для сравнения 15 лет поступали около 20%. Примерно половина из них поступают на дневное очное отделение. Массовый запрос на высшее образование связан не столько с повышенным спросом на соответствующих специалистов или увеличенным приемом в ВУЗы, сколько с демографической ямой и с ростом доступности высшего образования для выпускников школ.

Самореклама ВУЗов и оценивание качества школ в том числе по проценту выпускников, успешно их окончивших и поступивших в ВУЗы, приводит к избыточному

мотивированию школьников и их родителей на продолжение обучения. Этому сопутствует снижение привлекательности рабочих мест, где не нужно высшее образование.

Рис. 2 демонстрирует отношение студентов к обучению в школе. Можно увидеть, что у большинства воспоминания положительные, т.е. в ВУЗ пришли те, кто не только хорошо окончил школу, но и учился с удовольствием.

Однако, успеваемость большинства студентов оказывается значительно ниже школьной, да и 70% оценок студенты получают уже на пересдачах. Что же меняется после поступления? Отвечая на вопрос: «Что, на ваш взгляд, труднее всего в учебе в ВУЗе по сравнению со школой?», ребята указывали слишком большую самостоятельность, более ответственные задания, большую загруженность по времени, необходимость организовать себя и свое время самостоятельно, а также, что «в школе учителя беспокоились о нашей успеваемости». Несколько человек написали, что далеко добираться от дома до учебы.

Эти ответы очень точно указывают на проблему. Безответственное отношение к учебе приводит к необходимости занятий с репетитором для поступления в ВУЗ или для сдачи каких-либо предметов в сессию, оно же препятствует правильной расстановке приоритетов, когда студент пропускает семинары в ВУЗе, например, из-за занятий в автошколе.

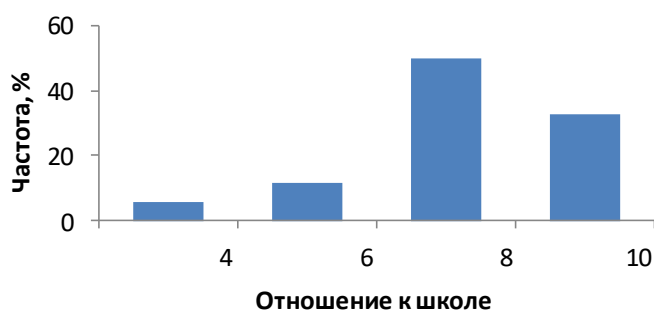


Рис. 2. Ваши воспоминания о школе (от полностью отрицательных – 1 до полностью положительных – 10)

К сожалению низкая успеваемость препятствует развитию творческих способностей в выбранной специальности. Когда студент с трудом понимает, что от него требуется, когда он, как утопающий за соломинку, хватается даже не за шпаргалки, а за телефон с интернетом, вся его креативность направлена на попытку обмануть преподавателя.

Введение ЕГЭ

Прошедшие годы после введения ЕГЭ показали, что он способен оценить знания выпускников и даже являться инструментом прогнозирования успеваемости студентов-первокурсников, правда не очень надежным. Несмотря на это, как абитуриенты и их родители [10], так и преподаватели многих ВУЗов относятся к ЕГЭ негативно. Что же является причиной такого отношения?

Подготовка к ЕГЭ нашла свое место и в школьных занятиях. Это выражается в том, что учителя регулярно дают в качестве проверочных работ тесты, а также требуют учить наизусть правила и алгоритмы выполнения заданий без обязательного понимания их сути. Поэтому предметы, в которых важнее знания, например, иностранный язык, обществоведение, литература, страдают меньше, а математика и физика, в которых важнее логика и умения – больше.

Подготовка к экзаменам в конкретные ВУЗы помогала абитуриентам: а) понять уровень ВУЗа по уровню вступительных испытаний; б) целенаправленно готовиться и поступать в конкретное учебное заведение на определенный факультет. Тем самым абитуриент и его родители более тщательно выбирали будущее место учебы, а не метались в попытке выбрать самое престижное место, в которое можно поступить за имеющиеся баллы.

С точки зрения вузовских преподавателей всеобщий характер высшего образования, которому способствовало введение ЕГЭ, уже привел к снижению общего уровня подготовки абитуриентов и к необходимости пересмотра программ почти всех дисциплин математического и естественнонаучного циклов. Наиболее частым ответом новоиспеченных студентов на вопросы, связанные с использованием школьных знаний, является: «Мы это давно проходили, я уже забыл». Эта фраза свидетельствует о развитии преимущественно кратковременной памяти и отсутствии системности в знаниях. Умение на короткое время запоминать большие объемы информации со значительным количеством неизвестных терминов было замечено автором [4] и подтверждено в устном общении со студентами.

То, что знания у основной массы студентов забылись, говорит о неэффективности современной школы. О нецелесообразности тратить столько лет на профанацию учебной деятельности.

Все мы родом из детства

В XVIII-XIX и даже XX веках родителям было трудно обути и одеть своих детей, не всегда хватало еды, чтобы наесться вдосталь. Люди редко вырывались из своей среды. С раннего детства они были вынуждены помогать по хозяйству и постепенно учились всему, что умели их родители и соседи. Те, кто поспособнее, становились хорошими мастерами своего дела и были известны во всей округе. Что касается развития души, этим занималась церковь. Кроме того, дети много общались между собой, слушали рассказы стариков и бывалых людей.

Сегодня в большинстве семей достаточно средств на содержание детей. Более того существенное расслоение общества по достатку привело к тому, что среди студентов массово встречаются те, чьи материальные желания никогда не встречали отказа. В результате опроса выяснилось, что лишь 27% студентов были материально ограничены (рис. 3). Тем самым мы убеждаемся, что родители всеми силами заботятся о материальном благополучии своих чад. В отсутствии реальной необходимости помощи по хозяйству, запрете на привлечение школьников к работе в школе, дети превращаются в иждивенцев.

Не зная, что делать со скучающими или капризничаящими детьми, взрослые дают им в руки телефоны или другие устройства. Возможность играть в виртуальной реальности становится насущной потребностью, и дети почти не могут жить без соответствующих устройств. Кроме того, новое поколение студентов воспитано родителями, которые сами редко выпускают из рук мобильные телефоны, проводят значительное количество времени за компьютером и отвечают на детские вопросы с помощью Википедии. Тем самым, не зная и не понимая сути родительских занятий, дети копируют внешнюю сторону их поведения и не расстаются с телефонами даже на уроках.

Несмотря на то, что сегодня, благодаря интернету, возможности для изучения любой области знания почти безграничны, немногие школьники используют компьютер для саморазвития. Персональные компьютеры имеются более чем в 70% семей и во всех школах. И встречаются удивительно эрудированные и развитые дети, но большинство тратит значительное время, сидя перед монитором и не создавая ничего нового. Вероятно, тех, у кого с детства проявляются способности к какой-либо области знания, тех, кому действительно интересно учиться, а главное, тех, чьи родители заботятся не только о физическом теле ребенка, но и много разговаривают с ним, не так сильно портит виртуальная среда.



Рис. 3. Мечтали ли вы о каком-то материальном благе, которое так и не получили?

Потому что недостаток живого общения, а также умения отгораживаться от информационного мусора, уже привели к уменьшению жизненного и бытового опыта у выпускников школ. А это, в свою очередь, снижает способность критически осмысливать окружающую действительность и прогнозировать последствия своих поступков, что приводит к увеличению числа студентов, забросивших учебу.

Что же делать?

В любом возрасте *свобода* выбора занятий очень важна. Дети добровольно занимаются в спортивных секциях и вырастают до мастеров спорта. Взрослые тоже не теряют способность учиться, если они сами поставили перед собой цель, и им реально потребовались знания. Мода на второе высшее образование или дополнительное образование не является модой по своей сути. Уже в зрелом возрасте человек понимает, каких знаний и умений ему не хватает либо для продвижения в той области, где он работает, либо для саморазвития. Достаточно отметить, что в России почти каждый второй человек старше 15 лет владеет автомобилем, а значит он сумел получить права, то есть самостоятельно и добровольно выделить время и деньги, окончить курсы и сдать экзамен.

Возможно, стоит учитывать разный возраст взросления и осознания своих внутренних потребностей детьми. Вернуться к всеобщему среднему образованию, которого достаточно для комфортной жизни в современном обществе, а возможность учиться дальше оставить открытой для тех, кто сможет обосновать свою потребность в продолжении образования и сдать вступительные испытания.

Поскольку для взросления необходимо развитие ответственности и самостоятельности, было бы правильно восстановить трудовую практику, которая была в советской школе. Ведь практика отдавать детей в подмастерья существовала многие века, а умение делать что-то действительно нужное обществу своими руками, почувствовать радость труда и творчества позволит школьникам лучше понять себя и выбрать вид деятельности наиболее им подходящий.

Литература:

- [1] Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? – М.: АСТ: Астрель. 2008.
- [2] Горбушин С.А. Геометрия филологу нужнее, чем физику. // Интервью. Газета «Вечерняя Москва», 09.03.2015.
- [3] Жуков Б. Индустрия недорослей. // Отечественные записки. – 2014, №5.
- [4] Иткина А.Я. Гуманитарное образование в техническом вузе. // Гуманитарные науки и профессионализация знаний: Материалы Всероссийской научно-методической

- конференции, посвященной 85-летию РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина (Москва, 13 февраля 2015 г.). – М.: Издательский центр РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, 2015.
- [5] Как технологический прогресс меняет рынок труда? Какие профессии исчезнут в ближайшем будущем? // Интервью на радио Эхо Москвы. 2016. <http://echo.msk.ru/programs/naukafokus/1727436-echo/>
- [6] *Капица С.П.* Россию превращают в страну дураков. // Еженедельник «Аргументы и Факты». – 2009, №37.
- [7] *Мостовой П.П.* На развалинах общего образования. // Отечественные записки. – 2012, №4.
- [8] Мы же должны улучшать мир. // Круглый стол. Отечественные записки. – 2012, №4.
- [9] Образование в РФ в 2014 году. – URL: <https://www.hse.ru/primarydata/orf2014>
- [10] Фонд «Общественное мнение» // Не полюбившийся ЕГЭ. Опрос 19-20 мая 2012 года.
- [11] *Хавенсон Т.Е., Соловьева А.А.* Связь результатов Единого государственного экзамена и успеваемости в вузе. // Вопросы образования. – 2014, №1.
- [12] Extreme automation and connectivity: The global, regional, and investment implications of the Fourth Industrial Revolution. // UBS White Paper for the World Economic Forum, 2016.

МОТИВАЦИЯ УСПЕХА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ*

Квон Е. А. (РУДН)

Понятие мотивация прочно вошло в нашу жизнь. Общество обсуждает людей, которые добились успеха в какой-либо области. Вопрос мотивации успеха интересует специалистов различных направлений профессиональной деятельности.

В современных условиях проблема человеческой активности занимает особое место. Становление субъекта деятельности, способного сознательно ставить жизненные цели и достигать их, способного брать на себя ответственность за принятие решения, детерминировано той стратегией поведения, которая формируется в процессе социализации. Такую стратегию поведения, на наш взгляд, обеспечивает мотивация достижения, отражающая ценностное отношение индивида к себе как личности и субъекту деятельности [9, с. 55].

С позиции Д. Аткинсона и Д. Макклеланда, мотивация достижения определяется через соотнесение с критерием качества деятельности. Было показано, что мотивация достижения больше свойственна представителям среднего класса, чем высшего и низшего. Люди, которые мотивированы на успех, лучше справляются с задачами, более ответственны и заинтересованы в том, что они делают. В классическом понимании мотивации достижения Д. Аткинсона, индивид ставит перед собой средне сложные цели и, таким образом добивается успеха [3, с. 213]. Согласно Х. Хекхаузену, мотивация достижения представляет собой стремление развить способности человека там, где личность может оказаться более успешной. При этом само это стремление предполагает возможность двух исходов — успеха и неудачи. Мотивация достижения успеха может проявляться только там, где есть возможность совершенствовать свою деятельность, она ориентирована всегда на конечный результат, цель деятельности [5, с.43]. Следует отметить, что, с точки зрения Д. Макклеланда, мотивация достижения может проявляться в зрелом возрасте в первую очередь, за счет обучения. Как подчеркивает Л. Джуэлл «кроме того, она может развиваться в

* Работа выполнена при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза» № 051316-0-000.

контексте трудовой деятельности, когда люди непосредственно ощущают все преимущества, связанные с достижениями» [7, с.76].

В отечественной психологии вопрос о внутренней и внешней обусловленности мотивации достижения также занимал центральное место. Его изучением занимались психологи различных школ и направлений (Васильев И.А., Вилюнас В.К., Магомед-Эминов М.Ш., Файзуллаев В.А., Шадриков В.Д., Чирков В.И., Ядов В.А., Якобсон П.М. и др.). Однако работы перечисленных авторов не исчерпали проблему, а лишь подчеркнули ее глубину и определили ряд направлений по изучению природы мотивации, ее структуры и форм проявления [8, с.98].

Таким образом, несмотря на большое количество исследований по проблеме мотивации достижения, сопровождающихся обилием точек зрения на ее сущность и значение для развития личности, выявляется отсутствие единого подхода к рассмотрению мотивации. К настоящему времени не сложилось общей точки зрения на феномен мотивации достижения и на факторы, способствующие ее формированию и актуализации в деятельности [1, с.32]. Мотивация достижения рассматривается либо как внутренний, личностный конструкт, актуализирующийся под воздействием потребностей, желаний и интересов человека, либо как внешний конструкт, обусловленный воздействием внешних, социальных детерминант [6, с.74]. Существующие исследования мотивации достижения, как правило, не достаточно глубоко рассматривают взаимосвязь личностных и социальных факторов, а также их влияние на формирование и актуализацию мотивации достижения [4, с.111].

Мотивация успеха направлена на определенный конечный результат, получаемый благодаря собственным способностям человека. Мотивация успеха, таким образом, ориентирована на цель. Она подталкивает человека на ряд определенных действий. Эти действия должны производиться в определенном порядке, друг за другом. Разные трудности, которые людям встречаются в процессе решения задач такого рода, воспринимаются как приятный и стимулирующий опыт.

Целью данной работы является: изучение мотивации успеха у студентов-психологов.

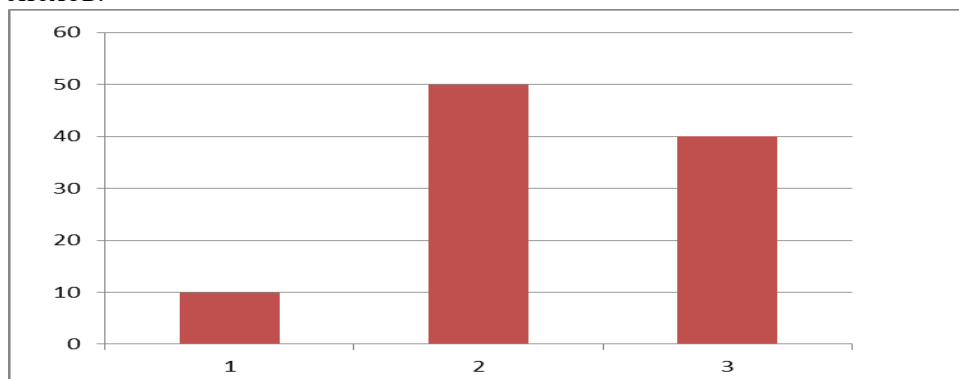
В исследовании приняли участие тридцать студентов филологического факультета по специальности психология Российского Университета Дружбы Народов.

Методики исследования: методика Элерса на мотивацию успеха, методика Элерса на мотивацию к избеганию неудач, защите.

Результаты эмпирического исследования были следующие:

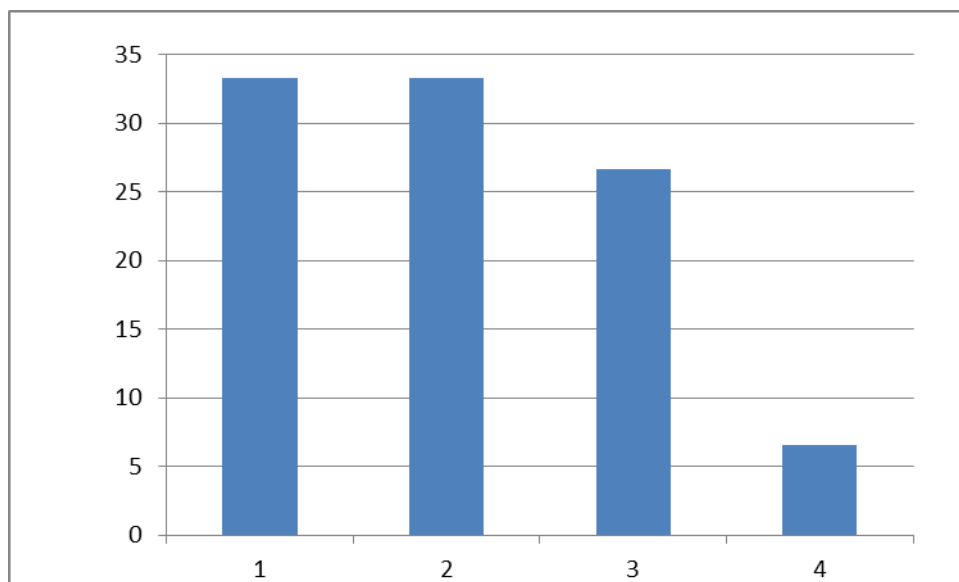
У большинства студентов умеренно высокий 40% и средний 50% уровень мотивации успеха и всего у 10% низкий уровень мотивации.

Это обусловлено тем, что студенты стремятся к достижению своих профессиональных и прочих успехов.



Гистограмма 1. Методика Элерса на мотивацию успеха.

Результаты показали, что студенты-психологи имеют низкие 33,3% и средние 33,3% показатели и меньшая часть имеет высокий уровень мотивации к защите.



Гистограмма 2. Методика Элерса мотивации к избеганию неудач, защите.

Исследования показали, что у студентов филологического факультета, направления психология – средний уровень мотивации к успеху. При среднем уровне мотивации к успеху, индивид берется за работу средней сложности. Такие люди, которые ориентированы на успех, предпочитают средний уровень риска. Чем выше мотивация на успех, тем ниже готовность к риску.

Литература:

- [1] Андреева Г.М. Психология социального познания: уч. пособие. – М.: Пресс, 2000.
- [2] Белинская Е.П. и др. Социальная психология личности. – М, 2001.
- [3] Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М, 1996.
- [4] Елин А.С. Мотивация персонала в системе управления // Служба кадров, 2009.
- [5] Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб. и др. – СПб.: Питер, 2000.
- [6] Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980.
- [7] Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: МГУ, 1971.
- [8] Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. – СПб.: Речь. 2001.
- [9] Чаркова М.Н. Мотивация как фактор когнитивного развития личности. – Абакан: ХаКИБ, 2001.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ-СИРОТ

Копкова Д.К. (РУДН)

Социальные ценности – нравственные и эстетические требования, выработанные человеческой культурой и являющиеся продуктами общественного сознания.

Проблема формирования социальных ценностей особенно актуальна для воспитанников детских домов. Официальная российская статистика каждый год констатирует рост числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Несмотря на развивающиеся в настоящее время новые варианты работы, такие как приемные семьи и патронат, большая часть этих детей воспитывается в государственных учреждениях, где собственно и происходит процесс социального становления детей-сирот.

Утрата семьи, ситуация сиротства, следствием которой является потеря базового доверия ко всему миру, проявляющаяся в подозрительности, недоверчивости, агрессивности ребенка, с одной стороны, и формирование невротического состояния – с другой,

отражаются на его дальнейшем развитии и препятствуют формированию инициативности, социальной компетентности, умелости в труде, половой идентичности, имеют другие негативные последствия. Давно сложившиеся подходы к воспитанию сирот, организация жизнедеятельности воспитанников в детских домах, в большей степени основаны на идеологии «пожизненного надзора», тем самым затрудняя процесс формирования положительных ценностных ориентаций детей. В итоге, данная методика приводит к тому что, привыкнув к постоянной заботе, с совершеннолетием на выходе из детских домов, встав на самостоятельный путь, дети рассчитывают на покровительство, а не на собственные силы, поэтому часто теряются в жестких жизненных условиях. Низкий уровень сформированности ценностных ориентации у выпускников детских домов является причиной того, что значительная часть молодых людей попадает в криминальную среду [3].

Педагогическая составляющая формирования ценностных ориентаций воспитанников детских домов состоит в том, чтобы широкий спектр общечеловеческих ценностей (нормы морали, труд, идеи гуманизма, служения общественным интересам, человек, образование, ценности культуры и т.д.) сделать предметом осознания, освоения и реализации в виде ценностно-направленной деятельности воспитанника, характеризующей его как нравственную личность, полноценного гражданина, семьянина.

Проблеме формирования ценностных ориентации в педагогической науке уделяется пристальное внимание. Формирование ценностных ориентации у различных групп детей (подростки, старшеклассники и др.) рассматривается в работах И.В. Дубровиной, М.Г. Казакиной, Б.С. Круглова, Т.Н. Мальковской и др. Существует ряд исследований, посвященных формированию ценностных ориентации молодежи в различных аспектах: в процессе трудового воспитания (С.Е. Матушкин, П.И. Чернецов); экологического образования (Г.А. Костецкая), средствами изобразительного искусства (В.И. Козлов) и др. Изучение социокультурных ориентации молодежи на современном этапе развития общества нашло отражение в работах Г.Г. Силласте, В.С. Собкина. Исследования В.И.Кливер, Т.Н. Семенковой посвящены ценностным ориентациям воспитанников интернатных учреждений, однако их формирование рассматривается лишь в аспекте профессионального самоопределения [1].

Рассмотрим факторы формирования социальных ценностей детей-сирот, так как ценности индивида начинают сформировываться в раннем детстве, то первый их источник – это прежде всего люди, которые окружают ребёнка. В основном первые представления о том, что правильно, а что ложно, чаще всего проистекают от поведения и мнения родителей, и основа ценностных ориентаций, как правило, закладывается внутри семьи, следовательно, при отсутствии семьи в раннем возрасте, дети начинают подражать поведению окружающих их взрослых (будь то воспитатели или педагоги интернатов и детских домов и т.д.). Итак, первым социальным институтом, влияющим на формирование социальных ценностей детей является семья или заменяющие её «учреждения».

По мере взросления ребенок все больше сталкивается с другими ценностными системами, и это неизбежно изменяет некоторые, а иногда и многие из его ценностей. Например, если подросток из благополучной семьи стал членом молодежной группы, в которой особым достоинством считается употребление наркотиков, то существует большая вероятность, что вскоре он изменит систему ценностей, которые ему прививали с рождения родители. Следовательно, вторым фактором, влияющим на формирование социальных ценностей и представлений ребёнка, является референтная группа. Это социальная группа, которая служит для индивида своеобразным стандартом, системой отсчета для себя и других, а также источником формирования социальных норм и ценностных ориентаций.

Ещё одним фактором, влияющим на формирование социальных ценностей детей, являются жизненные ситуации, такие, например, как потеря родителя. По мере развития на детей влияют друзья, соседи, учителя, родственники, среда и многие другие общественные силы. Ребенок воспринимает, подражает, экспериментирует, что-то отбрасывает,

вырабатывая себе определенный образ поведения на долгий срок. Выводы, основанные на огромном числе наблюдений, сводятся человеком в единую философию жизни, в которой он может впоследствии никогда и не усомниться. Ценности относительно стабильны и устойчивы. Одна из причин этого уже упомянутый процесс усвоения ценностей в раннем детстве. Детям обычно говорят, что определенные поведения и результаты всегда желательны или всегда нежелательны.

Детей учат, что они должны быть честными и отвечать за свои поступки. Однако им не говорят быть немного честнее или отвечать лишь за некоторые из своих поступков. Этот «черно-белый» взгляд на жизнь, в которой проводится четкая линия между хорошим и плохим, достойным и недостойным, прекрасным и безобразным и т.д. во многом и определяет устойчивость и стабильность ценностей [2].

Как мы уже отмечали, ценностная сфера индивида чрезвычайно тесно связана с его установками, представляющими собой оценочные суждения относительно объектов, людей и событий. Установки отражают те чувства, которые индивид испытывает по отношению к чему-либо. Установки – более динамичное и изменчивое явление, чем ценности, и, как правило, имеют специализированную, конкретную направленность [5]. Кроме того, в них отсутствует ярко выраженный этический аспект правильности или желательности.

Несмотря на различия, установки и ценности тесно связаны. Ряд исследований показал, что ценности и установки коррелируют друг с другом. Исследователи сделали вывод, что любая установка ассоциирована с той или иной группой ценностей. Таким образом, ценности людей могут объяснить их установки и во многих случаях то поведение, которому они следуют.

Литература:

[1] Социальные и психологические потребности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях: знания, отношение, поведение, практика деятельности. Результаты исследования среди специалистов социальной сферы и детей-воспитанников интернатных учреждений. – М.: Компания Лик, 2006.

[2] Дети государственной опеки: проблемы, развитие, поддержка: Учебное пособие в 2-х кн. – К.: Миллениум, 2005.

[3] Судьба И. Развитие альтернативных форм социализации детей-сирот в контексте реформирования государственной системы опеки. – Региональный филиал НИСИ в г. Донецке, 2009.

[4] Петрочко Ж.В. Реинтеграция детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, как приоритет социально-педагогического обеспечения их прав, 2010.

[5] Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства: 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007.

SEEDS AND EGGS: HOW WE SEX EDUCATE TODDLERS IN POLAND

Lepa A. (UG)

Synthesis of these two areas – literature and sexuality – creates a special product which is an educational book. Some of them raise a delicate issue such as procreation or sex education. In this paper I will present an excerpt of the research concerning the sexual education in preschools and first stage of primary schools using picture books for children. I will take a closer look to two editions of the picture book titled *Where the babies come from?* (pol. *Skąd się biorą dzieci?*). I will focus on the analysis of the visual aspect. I divided the work into two parts: the first one will present the described stories and contained information in both book, the second part is a comparative analysis of the collected material.

The book plays an important role in the socialization, showing children the world around them and desirable personality traits [1]. It is the first reader's contact not only with an art but also with the text presented in various conventions and language codes [2]. Mediator – parent, caregiver, teacher – become significant. Their task is to choose the relevant literature and the moment in which the content should be given. The products that are available in bookstores mostly offer barren content interspersed with both trite and cognitively uninteresting illustrations [3]. Books that address the taboo case are generally hard to find in bookstores. Moreover, valuable books comprise a small percentage of what is available on the Polish market [4].

Human sexual development, in addition to the biological aspect of the conditioned impulses, is associated with the restrictions created by society in force to the circle of cultural norms. Sex has many features and biological factors: psychological and social, associated with the overall functioning and development [5]. Both in society and family sphere of human sexuality causes embarrassment. In conservative environments children's sexuality is considered as taboo, inspiring many extreme emotions among caregivers and teachers. This is mainly due to the lack of knowledge but also erroneous perception of the important functions of the human body in relation to children. According to the creator of psychoanalysis Sigmund Freud, children inquiry sexual-begins very early, sometimes before the third year of their life [6]. Questions about where babies come from or why boys and girls are different, testify to the fact that the child begins to seek basic information about himself. In guides for parents there are more and more extensive descriptions and tips, talking about how skillfully speak to your kids about sex. Equally, it is important that parents themselves are ready to talk. Children often expect simple, concrete answers to their questions. Children's behavior and reactions to the world around them are a carbon copy of the model given by parents in early years of socialization [7]. Increasingly, parents who still feel uncomfortable to talk to their children about the intimate show them books that help children obtaining basic information on subjects that interest them [8].

Research assumptions and some preliminary information

The main subject of this paper is connected with the image of procreation in picture books for children that are being used by parents or caregivers. I will refer my conclusions to the report [9] of World Health Organization (WHO). That report caused a massive criticism among opponents of sex education in Poland. They negated the idea that children should have been sexually educated since kindergarten. According to the authors of the report, 12 years old children should be familiar with basic knowledge of intercourse. Moreover, talking about sex should be, in an appropriate and understandable way for children, discussed already in kindergarten. Using the WHO report that characterized sex education in Europe, I have created an eight-stage chart. Analyzing the children's books I was looking for information on sexual education and human sexuality in general. I have analyzed following subjects: biological differences, sexual language, myths associated with procreation, intercourse, contraception, pregnancy, childbirth and having children. All of these areas, according to WHO report, should be shown in the picture books for children.

How did the Polish book *Where do babies come from?* change?

Where do babies come from? written by Marcin Brykczyński was published twice – in 2004 by Nasza Księgarnia [10] and in 2012 by Literatura [11]. The illustrations for the first edition were created by Paweł Pawlak and for the second one – Iwona Cała. In both editions text remained unchanged, however, the illustrations are completely different.

The main characters of the book are a man and a woman. The main change which is seen in both books is the character of the narrator – in the first edition the narrator is a girl waiting for siblings. In the second edition the narrator has been turned into a dog that accompanies all through the course of the story. On the first pages of the book the narrator encourages the reader: *So if you want to know how do you get on in this world, it is best for the record to start from the beginning.* Illustration from the first edition shows the girl sitting at the desk coloring a picture of a naked

family of three: mother, father and daughter. Adult forms have drawn genitals and they chicks are blushing. In the second edition nudity has been substituted with an illustration of a small child sticking out of the gift box.

The meetings of both couples also take place in different scenes – the first couple is hugging on a park bench, while the second one chose to take a ride on a red tandem. Intimate situation in both editions held at night. In the book from 2004 the couple is hugging naked. They are caught in that position by a girl which is hiding behind the door. The later edition shows lovers covered with a huge pink duvet – only their heads and feet can be seen. In the first version the moment of intercourse is presented by an illustration drawn by a girl, the second – illustration shows a round, creamy female egg cell with a small red heart in inside. The following illustrations show a woman in advanced pregnancy – here the illustrations for both editions are pretty much the same, although in the first one the girl holds in her hands a drawing of a small child in the belly which she made for her mum. In another page the family is preparing for the childbirth. In the book from 2004 the girl is counting the nine months of pregnancy showing her fingers. The illustration shows the interior of a woman's belly, where the smiling toddler wrapped up in an umbilical cord. In a later edition the preparation for childbirth is associated with making a nest and moving - a man and a woman drive a convertible which carry a layette for the baby.

When the time comes to the delivery woman is going to the hospital. In the first version she is smiling, accompanied by her husband. On the other illustration she is shown alone with slightly frightened face expression. The moment of birth is illustrated only in the first edition of the book - a woman is showered with roses in the presence of her husband and doctor. In the second version, the woman is shown after the labor. She is wearing a white summer dress and walking with a naked newborn on the meadow covered with flowers. The first feeding of the baby is also presented similarly, although the figure of a girl from the first edition is replaced with a happy father. In both versions it shows a woman's breast, although in the original version it is a bit more displayed. The last page of the first book brings the reader to the park from the first page where we can see whole family strolling. Second book ends with an image of parents playing with the newborn. Moreover, the mother is being shown expecting another baby.

What the reader learned?

Illustrations for both editions *Where do babies come from?* are significantly different from each other. The first book is less romantic in particular but not in a vulgar way represents basic information about related to the conception, course of pregnancy and childbirth to the youngest. Nudity should not hinder young reader, especially that shown in personally made drawings. Illustrations for the second edition are symbolic which do not correspond directly to question in the title. Nudity was surrounded by an aura of mystery. In my opinion it leads to a situation in which parent will be forced to answer a series of questions in order to dispel doubts. This conservative version of *Where do babies come from?* may be used as the first literature about love.

The sexual act in the book *Where do babies come from?* is compared to a strong embrace, taking place at night. The egg cell is resting on the twigs of grass ended with hearts (sperm that did not take part in fertilization). The text suggests passivity of female gamete: *dad's s seeds swift dartingly to connect to the mum's egg which is secretly waiting to start a new life*. In this part of the book you can see hearts that symbolize sperm involved in fertilization. Naming gametes is limited to infantile terms: seeds and eggs. In a later issue we can observe an absence of the father when the woman arrives to the hospital, and also after birth when the newborn is breastfeed. What is more, when the father is already there he seems to be alienated, he is keeping the distance. Due to the change of narrative and symbolic representation of the elements of sex education, it is difficult to determine whether the subsequent edition satisfies the assumptions of the WHO report or not. Changes to a more conservative way shows that the theme of procreation is conditioned by changes associated with building and narrowing the boundaries of discourse associated with sexual

education – the first edition in 2004 was not yet written in the convention of portraying human sexuality in force of the second one from 2012.

Summary

To a clear and transparent manner to provide discussed above elements of sex education, I created the following chart. In the following chart I used a three-stage classification, in which the sign "+" indicates that the area has been raised in the book, "+/-" suggests an attempt to take the subject which, however, does not conform to the standards proposed by the WHO, and the sign "-" indicates that the area is not at all moved in the book.

Subjects \ Title	Where do babies come from? 2004	Where do babies come from? 2012
Biological differences	-	+
Myths associated with procreation	-	+/-
Sexual language	+/-	+/-
Intercourse	+/-	+
Contraception	-	-
Pregnancy	+/-	+
Childbirth	+/-	+
Having children	+	+

Chart 1. The subject of sex education due to the WHO report

In Poland, the body has to be primarily covered and in no way vulgar. Polish language which focuses on sexuality, on the one hand is considered as poor and incomplete, and on the other hand is full of words and phrases which are inhibited in public debate. Polish book teaches children that sex is taking place only at the point where mom and dad want to magically create a new family member. In our books the reader will not find any information about intercourse, as if it never existed. The area associated with pregnancy and childbirth in Polish books is presented symbolically.

The accumulated research material surrendered analysis in order to obtain information on how imaging sexuality in books for children really is. I discovered many invisible at the first glance symbols and meanings that in an obvious way deal with gender and sexuality. These books are characterized by the fact that there is a wide range of symbols: pop culture, high culture, modern culture and culture archetypal, which testifies to their postmodern character. Sexuality is just one of the many dimensions of human life - as such it should be a subject to reflection, debate or education [12]. On the Polish market, due to the involvement of the Catholic Church, public life and a conservative approach to sexuality, especially those relating to children and teenagers, the book exceeding the limits are neither yet promoted, nor happy to be ordered by the readers.

Literature:

- [1] *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego*, red. Radziejewicz E., Cackowska M. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 2011.
- [2] *Adamczykowa Z. Literatura dla dzieci: funkcje – kategorie – gatunki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa, 2001.
- [3] *Problemy Wczesnej Edukacji*, red., Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, r. II 2006, nr. 2 (4), Warszawa, 2006.
- [4] *Szczepska-Pustkowska M. Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2010.

- [5] *Ilg F. L., Ames L. B., Baker S. M.* Rozwój psychiczny dziecka: od 0 do 10 lat, przekł. Przyłipiak M., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Sopot, 2013.
- [6] *Freud Z.* Wstęp do Psychoanalizy, przekł. S. Kempner, W. Zaniewicki. PWN, Warszawa, 1982.
- [7] *Simon W., Gagnon J.* Psychosexual Development, bw.
- [8] Sex-Role Socialization in Picture Books for Preschool Children, red. zbior., bw.
- [9] http://www.federa.org.pl/dokumenty_pdf/edukacja/WHO_BZgA_Standardy_edukacji_seksualnej.pdf
- [10] *Brykczyński M., Pawlak P.* Skąd się biorą dzieci? Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa, 2004.
- [11] *Brykczyński M., Cała I.* Skąd się biorą dzieci? Wydawnictwo Literatura, Łódź 2012.
- [12] *Graff A.* Magma, Wydawnictwo Krytyki Politycznej seria publicystyczna V.

ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Любезнова Ю.В. (НГПУ им. Козьмы Минина)

В системе современного российского школьного образования первостепенной задачей является формирование духовно-нравственных ценностей старшеклассников. Исходя из этого, особое значение приобретают личностно-ориентированные технологии организации учебно-воспитательного процесса, выступающие в качестве важнейшего механизма, обеспечивающего гуманизацию образовательного процесса.

В контексте реализации требований новой «Стратегии воспитания личности гражданина Российской Федерации на период до 2025 года» важнейшее значение приобретает личностно-ориентированный подход, так как в центре внимания становится растущий человек, формирование его личности, его духовно-нравственное воспитание (Е.В.Бондаревская, И.А.Зимняя, В.В.Сериков, А.П.Тряпицына, И.С.Якиманская и др.). Исходя из этого, современная общеобразовательная школа должны создавать необходимые условия в учебно-воспитательном процессе для самоопределения, самопознания, самореализации своих способностей и возможностей.

Использование личностно-ориентированного подхода в обучении литературе создает условия для полноценного и гармоничного развития личности подрастающего поколения, формирования общечеловеческих ценностей. Обучение, по мнению М.Р.Львова, Т.М.Пахновой, Н.М.Шанского, осуществляется с помощью определенной речевой среды: «Особую роль в воспитании, развитии современного школьника приобретают тексты, направленные на духовно-нравственное развитие личности, дающие возможность ощутить себя в гармонии с окружающим миром, помогающие сформировать оптимистическое мироощущение» [3, с.4].

В процессе преподавания литературы педагоги-словесники влияют на развитие обучающихся силой художественного слова, текстом, приобщают к духовному опыту человечества, передают нравственные знания. Изучая художественную литературу, старшеклассники получают представления не только об обычаях и традициях народа, но и о нравственных и духовных качествах, присущих людям.

Изучая русскую классику, школьники находят немало примеров, показывающих, что верность долгу, присяге являлась всегда нормой жизненного поведения. Образцом такого поведения является образ Петра Гринева в произведении А.С. Пушкина «Капитанская дочка». Главный герой честен, душевно чист, отзывчив.

Изучая произведения И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого обучающиеся знакомятся с идеалом русской женщины. Например, тургеневская Ася – сильная духом, высоконравственная натура, склонная к самопожертвованию. Герои-мужчины выглядят на ее фоне слабыми и беспомощными.

Идеал материнства обобщен у Л.Н. Толстого в романе «Война и мир» в образе главной героини Наташи Ростовой. В конце романа-эпопеи мы видим ее в семейной обстановке, погруженной в домашние заботы и хлопоты. Наташа готова брать заботу о других на себя полностью, дарить свою любовь мужу, детям, близким. Образ любимой героини Л.Н. Толстого, ее отношение к семье, детям помогает современной молодежи осознать роль и значение материнства.

Тема «маленького человека» у А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского позволяет учителям русского языка и литературы воспитать у обучающихся чувство справедливости, доброты, милосердия. Русские писатели прославляют патриотизм, героизм, любовь к Родине, гражданственность своих героев.

Нравственный потенциал русской литературы заключается в том, чтобы показать юным читателям верный путь, помочь в становлении личности, в формировании духовно-нравственных ценностей растущего человека.

В основе уроков литературы диалог учителя и ученика, писателя и читателя, цель которого не просто дать учащимся знания, главное – научить их мыслить, сформировать активную жизненную позицию.

Преподавание литературы, основанное на диалоге, позволяет конструктивно решать проблемы образования в школе, повышать мотивацию старшеклассников к самостоятельной творческой деятельности; дает возможность каждому ученику раскрыть свой потенциал, проявить творческие способности, откликаться на мысли и переживания автора, быть толерантным, т.е. имеющим свои ценности и интересы и одновременно с уважением относиться к позициям и ценностям других людей.

Анализ психолого-педагогических исследований и Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования показал, что формирование духовно-нравственных ценностей школьников посредством литературного образования основывается на принципах личностно-ориентированного обучения, доступности образования, индивидуализации обучения, что создает образовательно-воспитательную среду, обладающую высоким духовно-нравственным потенциалом, способствующим становлению и развитию личности обучающихся.

Литература:

- [1] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Норматика, 2013.
[2] Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/А.Я.Данилюк, А.М.Кондаков, В.А.Тишков. Рос. Акад. Образования – М.: Просвещение, 2011. – [3] *Т.М. Пахнова*. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей среды//Русский язык в школе. – 2000. – №4.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Сирман С.В., Н.А. Фомина (РГУ имени С.А. Есенина)

Становление общества напрямую связано со становлением личности и гармоничным развитием каждого его члена, в связи с чем одним из важных направлений психологических исследований является изучение личности и ее свойств.

При современном темпе жизни наиболее успешными становятся активные, целеустремленные и организованные люди. Способность человека справляться с поставленными задачами и предъявляемыми требованиями, его работоспособность, эффективность и продуктивность его деятельности, во многом зависят от уровня развития волевых качеств личности [1].

Одним из важнейших волевых личностных свойств является организованность, т.е. способность соблюдать порядок, умение планировать, рационально распределять и

расходовать свое время, а также своевременно и планомерно выполнять намеченное [2]. Развитые волевые качества, в том числе организованность, очень важны для лиц, занимающихся спортивной деятельностью.

Нами было проведено исследование особенностей организованности 88 студентов (63 юношей и 25 девушек) в возрасте 17-22 лет факультета физической культуры и спорта Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Организованность студентов рассматривалась в рамках системно – функционального подхода к изучению свойств личности, разработанного А.И. Крупновым, который раскрывает их сложную структуру как системных свойств личности. Согласно данному подходу, каждое из свойств, представляет собой систему содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик. К содержательно-смысловым относятся целевые, мотивационные, когнитивные и продуктивные, к инструментально-стилевым -динамические, эмоциональные, регуляторные и рефлексивно-оценочные составляющие, среди которых выделяются гармонические и агармонические переменные, способствующие или препятствующие развитию свойства [3].

С помощью бланкового теста «Организованность» А.И. Крупнова было установлено, что *содержательно-смысловой блок* организованности студентов спортивного факультета отличается следующими характеристиками (см. табл. 1).

В когнитивном компоненте осмысленность доминирует над осведомленностью: они, понимая суть организованности и того, что данное свойство не является врожденным, а формируется в течение жизни, осознанно ее развивают.

В целевом компоненте организованности одинаково выражены личные и общественно значимые цели. Это означает, что студенты спортивного факультета при проявлении данного свойства личности руководствуются и общественными, и личными целями.

Это подтверждает и не значимая разница между показателями социоцентричности и эгоцентричности в мотивационном компоненте, указывающая на то, что при реализации организованного поведения они в равной степени направлены на удовлетворение и общих, коллективных интересов окружающих людей и своих собственных желаний.

Таблица 1

Особенности организованности студентов спортивного факультета

Переменные	Средние показатели	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости различий
Общественные цели	35,6	-2,317	0,023
Личные цели	39		
Социоцентричность	33,2	-1,418	0,160
Эгоцентричность	34,5		
Осмысленность	33,5	4,718	0,000
Осведомленность	23		
Продуктивность	32,8	-0,510	0,611
Адаптивность	33,7		
Энергичность	30,8	7,085	0,000
Аэнергичность	17,1		
Стеничность	33	7,201	0,000
Астеничность	18,2		
Интернальность	30,8	5,019	0,000
Экстернальность	19,9		
Операционные трудности	14,1	0,673	0,503
Эмоционально - личностные трудности	12,5		

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом

Следствием такой двойственности мотивов и целей этих студентов является приблизительно одинаковая выраженность продуктивности и адаптивности в продуктивном компоненте организованности, означающая то, что данное свойство способствует и их саморазвитию, и решению коллективных вопросов.

Инструментально-стилевой блок организованности студентов представлен следующими характеристиками.

В динамическом компоненте данного свойства доминирующей является энергичность, значительно превышающая аэнергичность. Следовательно, у них достаточно выражено стремление и готовность проявлять это качество.

В эмоциональном компоненте организованности студентов преобладают позитивные (стенические) эмоции радости, удовлетворения, воодушевления, которые способствует развитию у них данного качества личности.

В регуляторном компоненте этого важнейшего свойства интернальность значимо преобладает над экстернальностью. Значит, студенты спортивного факультета при проявлении организованности способны брать на себя ответственность за свои действия.

В рефлексивно-оценочном компоненте организованности обе характеристики - операционные и эмоционально-личностные трудности – выражены приблизительно одинаково и слабо. Значит, при ее проявлении они редко встречаются и с недостатком навыков, и с эмоционально-личностными проблемами из-за неуверенности в себе, тревожности, низкой самооценки и т.п.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенты спортивного факультета имеют устойчивое стремление и готовность проявлять организованность, осмысленно проявляют и развивают у себя это важнейшее свойство, руководствуясь и личными, и общественными целями, и интересами, проявляя внутреннюю саморегуляцию и переживая положительные стенические эмоции в процессе и результате проявления организованности.

Литература:

- [1] *Высоцкий А.И., Егорова Т.А.* Экспериментальное изучение волевого компонента организованности студентов в учебной деятельности. – Рязань: РГПИ, 1986. – С. 113-119.
- [2] *Ершова Р.В.* Психология организованности: теория и практика исследования: Монография. – Коломна: КГПИ, 2008.
- [3] *Крупнов А.И.* Диагностика свойств личности и индивидуальности. – М.: РУДН, 1993.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ

Сорокина Л.С. (РУДН)

В современном мире взгляды на развитие и обучение детей полностью поменялись. Родители пытаются обучать и развивать своих детей практически сразу же после их рождения. Исследователи в области детской психологии и педагоги выдвинули идею о том, что первые три года жизни ребенка самые важные, так как именно в этот период активно развиваются клетки мозга, и к завершению этого периода объем мозга составляет 80% от объема мозга взрослого человека [2]. По мнению специалистов по раннему развитию, именно в этот период необходимо развивать ребенка, создавать все условия для того, чтобы в его жизни были только хорошие моменты, что могло бы способствовать его развитию. По мнению создателя новой концепции, касающейся развития детей до трех лет, М. Ибука, характер ребенка не предопределен от его рождения, также, как и его способности. Таланты ребенка закладываются в первые годы жизни, а именно до трех лет. По словам новатора, ни один человек не был рожден гением, и ни один — дураком. Развитие человеческих данных всегда зависело от стимуляции и степени развития головного мозга в первые три года жизни.

Ребенок должен получить необходимый для него запас знаний, в то время как родители должны способствовать его развитию. В настоящее время раннее развитие детей не является чем-то особенным, так как по всему миру открыты сотни учреждений, готовых принимать к себе и обучать детей любого возраста. Так в России появилась новая тенденция к открытию различных клубов и центров подготовки, которые помогают родителям выявлять способности их детей.

Обучать ребенка, по мнению специалистов достаточно легко, так как он еще не сформировал понятия «легко» или «сложно», поэтому для него нет границ, если нужно изучать английский язык или японский, слушать музыку Баха или играть на скрипке. Для малыша интересно заниматься любым делом, которое правильно ему предложено.

Автор книги М. Ибука «После трех уже поздно» дает пример, того как проявляется способность мыслить образами у детей. В качестве примера он приводит занятия его коллеги И. Ишии, который давал уроки китайской письменности в Ассоциации раннего развития. На его уроках дети легко запоминали такие сложные китайские иероглифы, как «голубь» или «жираф». И это не удивило педагога, так как доказано, что малыши способны без особых усилий запоминать малейшие изменения в выражении лица, и трудные иероглифы были для них не проблемой.

Детей возможно обучать не только в плане интеллектуального развития, но и физического. В августе 1965 года Р. Дим, председатель Международной конференции женщин-атлетов, проходившей в Токио, рассказала, о том, что дети до одного года способны держаться на воде и даже плавать. Данное заявление стало большой сенсацией. Первый раз Миссис Дим провела занятие с пятимесячным младенцем, которого она окунула в бассейн с температурой воды 32 °С, и через три месяца он уже мог держаться на воде около 6 минут. Младенцем даже был поставлен рекорд – 8 минут 46 секунд [6, с. 43]. Российские неврологи, также рекомендуют обучать детей плаванию в раннем возрасте. Н. Янушанец, являющийся неврологом, мануальным терапевтом и детским рефлексотерапевтом, полагает что дети, которые учатся плавать в раннем возрасте, растут здоровыми, закаленными и психически уравновешенными. Они раньше сверстников начинают ходить, овладевают речью и осваивают сложные двигательные навыки. Также плавание в раннем возрасте укрепляет здоровье ребенка, и такие дети реже болеют и развиты физически [5, с. 4].

К выводу об эффективности раннего развития, также пришел Ш. Сузуки – японский педагог и скрипач. Ш. Сузуки начал занятия с детьми дошкольного возраста и обнаружил, что дети, обучавшиеся музыки, начиная с более раннего возраста, способней детей, которые начали занятия в более позднем возрасте. Также, Ш. Сузуки создал собственную методику обучения детей до четырех лет музыке, которая была основана на копирование его действий. Таким образом, новатор создал новую методику, которая распространилась по всему миру, и активно используется в России в частных учреждениях дошкольного образования [4].

Вслед за зарубежными коллегами российские педагоги также начали обучать детей на раннем этапе их развития. Например, Л. Береславский, также как М. Ибука, не был педагогом по образованию, но все же пришел к мнению о том, что ребенка нужно развивать с ранних лет. Он создал собственную методику, которая способствует развитию детей на логическом и умственном уровне от полутора лет. Характерной чертой данной методики является то, что задания специально подбираются для каждого месяца жизни ребенка начиная с полутора лет. По мнению новатора важно не пропускать ключевые этапы раннего развития ребенка, иначе потом будет трудно «наверстать» ту или иную область знаний [3].

Несмотря на новые методики воспитания детей, многие психологи не согласны с тем, что малышам нужно обучать, начиная с раннего возраста. Некоторые специалисты считают, что лишняя информация может негативно сказаться на здоровье ребенка. Так некоторые педагоги настаивают на различии между понятиями «развитие» и «обучение» ребенка. Развитие происходит в течение жизни ребенка, оно может быть физическим,

интеллектуальным, психическим. Раннее обучение включает в себя усвоение ребенком иногда даже тех предметов, которые проходят в школе.

Педагоги, также критикуют методики раннего образования. Например, Е. Смирнова полагает, что система Монтессори негативно сказывается на развитии ребенка, а именно «ограничивает речевое взаимодействие детей и их фантазию». Так как фантазия, воображение, эмоциональные стороны маленькой личности не имеют выхода, человек, даже маленький, должен общаться со сверстниками. Если общение ограничено, то это может привести к таким последствиям как расстройства психики или психосоматические заболевания. Также критике подверглась методика семьи Никитиных. Например, ребенок должен заниматься интеллектуальным творчеством с полутора лет, а ранний счет и письмо осваивать с двух-трех лет. Данная методика была подвергнута критике, так как акцент в обучении детей был сделан на физическое и интеллектуальное развитие, но не эмоциональное [1].

Существует несколько побочных эффектов раннего развития, например, дети с которыми занимались обучением, но не развитием, могут иметь проблемы с механизмами развития. Такие дети имеют хорошую базу знаний, но простой нестандартный вопрос, может вызвать затруднения. У детей, получающих «образование» в раннем возрасте, также могут быть проблемы со сном, симптомы энуреза, частые соматические заболевания, возможны различные дисфункции, связанные с работой эндокринной системы.

В ходе раннего обучения ребенка, могут появиться серьезные нарушения. Например, недостаточность программирования и контроля за протеканием собственной деятельности. В реальной жизни данные проблемы могут быть выражены отсутствием интереса к учебе [7].

Несмотря на существующую критику методик раннего развития, существует ряд примеров, которые нельзя оставить без внимания. Например, когда дети начинают изучать несколько языков одновременно и усваивают иностранные языки лучше, чем взрослые. М. Ибука приводит пример в своей книге, об обучении детей иностранцев игре на скрипке в Японии в классе Ш. Сузуки. На начальном этапе обучения большинство детей не говорили по-японски, также, как и их родители. Как показала практика, первым кто начал осваивать язык – это дошкольники, потом более взрослые дети. И если многие дети уже через месяц прекрасно говорили по-японски, то родители с трудом могли произносить некоторые словосочетания.

Пример с обучением иностранному языку не единственный, так, например, в одном из детских садов был проведен опрос, о том какую музыку любят дети больше всего. Результаты данного исследования удивили многих родителей, так как на первом месте оказалась пятая симфония Бетховена. На втором месте оказались песни, которые передают по радио, детские песенники заняли последнее место. Классическая музыка оказалась наиболее привлекательной для детей, несмотря на то, что родители часто считают своего ребенка недостаточно взрослым, чтобы воспринимать произведение Баха или Бетховена [6, с. 41].

Стоит отметить, что современные дети отличаются от предыдущих поколений. Современный ребенок, научившийся ходить, сразу учится включать телевизор, играть в компьютер или телефон. В наше время открывают множество кружков и заведений, где преподаватели и психологи готовы обучать детей любого возраста. Сегодня легко устроить своего ребенка в школу искусств, музыкальную школу или отправить на курсы иностранных языков. Многим детям нанимают репетиторов и обучают их по разным методикам. Но основной задачей родителей является выявление способностей и интересов ребенка, так как обучить всему, что существует в мире невозможно. Ребенок развивается физически и умственно с большой скоростью, поэтому очень важно, чтобы развитие малыша правильно стимулировалось на каждой стадии его жизни. Чтобы правильно воспитывать и обучать ребенка родители должны пристально наблюдать за его развитием, принимать во внимание, что интересно ребенку, а что ему абсолютно не нравится. Так же, очень важно определить

время для каждого этапа раннего развития маленького человека. Например, научить ребенка кататься на роликах достаточно сложно, но возможно. Американский психолог Макгроу провела эксперимент с двумя близнецами. Дети научились кататься на коньках в возрасте 11 и 22 месяца. Результаты оказались явно различными: ребенок, начавший обучаться раньше, преуспел гораздо больше [6, с. 63].

Таким образом, можно прийти к выводу, что к воспитанию и обучению детей нужно подходить серьезно. На сегодняшний день существуют заведения, которые профессионально занимаются обучением детей. Знающие и опытные педагоги развивают детей, создают специальную программу для них, даже наблюдают за детьми и выявляют их способности. Родители, которые пытаются самостоятельно использовать методики обучения или их совершенствовать, не всегда приносят пользу своим детям, а иногда даже могут и навредить. Желание воспитать вундеркинда также может навредить ребенку, так как методики раннего воспитания не рассчитаны на то, чтобы воспитывать гениев, а созданы для того, чтобы развивать способности детей. Поэтому очень важно понимать, что ребенок – это маленький человек, который имеет свои собственные потребности. И нельзя навязывать ему интересы и желания взрослых людей. Ни в коем случае нельзя заставлять ребенка в раннем возрасте выполнять определенную работу, важно, чтобы ребенок сам проявлял интерес к предложенным ему развивающим занятиям. Именно собственное желание способствует развитию ребенка. Поэтому очень важно обращаться к специалисту по данному вопросу, так как именно педагог сможет правильно составить программу, определит, когда именно ребенок может начать учиться плавать или читать. Стоит отметить, что методики раннего развития достаточно полезны и порой оказывают положительное влияние на развитие детей, и польза данных методик проявляется уже в более взрослом возрасте. Стоит серьезно подойти к роли обучения ребенка на раннем этапе его развития, так как обучение способствует развитию личности и адаптации ее в социуме.

Литература:

- [1] Орехова С. Вундеркинды с пеленок. – URL:<http://www.kid.ru/pregnancy/index29.php3>
- [2] Паишков М. К. Эмоциональное, социальное и психическое развитие ребенка
URL:<http://www.tiensmed.ru/news/razvitiedet2.html>
- [3] Сошка П. Методика Береславского: «Даже трехлетний ребенок способен обставить вас в шахматы!» – URL: <http://www.woman.ru/kids/evolution/article/141905/>
- [4] Чинарова. Е. Как обучать детей музыке: три методики. – URL:
http://letidor.ru/article/394_kak_obuchat_detey_muzyike_tri_metodiki_24252/
- [5] Янушанец Н. Плавать раньше чем ходить. – СПб.: Питер, 2003. С. 4
- [6] Масару Ибука. После трех уже поздно. – Fireside. 1980. С. 41 - 61
- [7] URL: <http://mamazanuda.ru/vred-rannego-razvitiya/>

ПРОСВЕЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ. МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ

Сташкевич А.А. (РУДН)

Аннотация: Статья посвящается механизмам формирования личностных, профессиональных единиц. Данная тема актуальна, так как недостаточно хорошо изучена. Поэтому в статье рассматриваются множества способов просвещения. Автор приходит к выводу, что профессионализация студентов реализуется в том случае, если механизмы просвещения выступают в синтезе с личными качествами.

Ключевые слова: просвещение, профессионализация, механизмы формирования, профессиональные единицы, личность

Abstract: The article is devoted to the mechanisms of formation of personal and professional units. This topic is relevant, because not well understood. Therefore, the article describes many ways of education. The author concludes that the professionalization of students is realized if education mechanisms work in the synthesis of personal qualities.

Key words: education, professionalization, forming mechanisms, professional units, personality

Подготовка высококвалифицированных кадров в полной мере начинает осуществляться, когда студент поступает в вуз. Считается, что именно в высших учебных заведениях человек формируется как личность, а также определяет потенциал своих способностей в выбранной сфере деятельности и профессиональную направленность. В современной психологии данная тема не до конца изучена, так как проведено достаточно мало исследований. Именно поэтому, проблема актуальна и требует изучения, как и все факторы, влияющие на её решение.

Для начала определим главные составляющие исследования и некоторую терминологию, чтобы рассмотреть решение вопроса в системе. Внимание следует обратить на ключевые понятия – «профессионализация» и «механизмы формирования профессиональных единиц». Во-первых, профессионализация связана с вопросом формирования личности, так как включает в себя социальные, психологические, физиологические и медицинские аспекты. Это процесс, который показывает развитие личности на основе полученных профессиональных навыков и качеств, а также их реализацию. Основываясь на данном, возникает потребность разобраться, с помощью каких механизмов осуществляется просвещение, а как следствие и профессионализация студентов. При подготовке специалистов следует учитывать, что каждый студент – это личность. Следовательно, формирование профессионализма требует индивидуального подхода. Как это осуществить, если в вузе обучается в среднем 25 тысяч человек?

Решение есть, например, каждому студенту предоставляется возможность участия в научно-практических конференциях, или даже в их организации. Такая форма активности, безусловно, развивает профессиональное мышление и необходимые будущему специалисту навыки. Один из примеров – ежегодный «Фестиваль Наук», в ходе которого у студента развиваются также и творческие качества, умение работать в команде как определяющие факторы успеха. Как правило, появляется опыт публичных выступлений, и практикуются ораторские способности, которые нужны для представителей любой профессии. По итогам таких мероприятий выпускаются различные научные сборники, публикации в которых имеют огромное значение для развития специальных знаний по своему направлению подготовки. Проведение имитационных игр, где каждому студенту выделяется своя роль, способствует саморазвитию обучаемого, как и участие в дебатном и дискуссионном клубе. Кроме того, в университете существуют студенческие организации – НСО (Научное студенческое общество), студенческий и профессиональный комитет. Они занимаются популяризацией и пропагандой научных знаний, организацией конференций, фестивалей, и других мероприятий. Именно в таких обществах можно примерить на себя различные роли, например, руководителя.

Следует отметить, что правильная программа обучения выполняет одну из самых важных функций. Ведь выбор преподаваемых предметов, правильное распределение нагрузок определяют вектор развития студентов, так как это основа формирования профессионализма. Ещё один важный элемент подготовки – производственная практика. Данный эффективный механизм формирования профессиональных единиц помогает правильно понимать свою специальность, и практиковать все полученные знания.

Одним из факторов профессионализма выступает наличие творческих способностей. Именно поэтому в любом вузе существуют секции, творческие объединения, кружки. К примеру, можно вступить в танцевальный или хоровой кружок, в клуб КВН и многое другое. В ходе данных мероприятий студент развивает творческие способности, приобретает

уверенность в себе, реализовывается как личность, что, несомненно, помогает добиться успеха в будущей карьере. Физическая активность также способствует успешной деятельности, что уже многократно доказано путем различных научно-практических исследований.

Помимо этого, все вышеперечисленные механизмы будут наиболее успешно работать в том случае, если: студент имеет высокий потенциал развития; он интеллектуально и социально активен, а также пластичен; работоспособен, организован, целеустремлен, уверен в своих возможностях; психически и эмоционально устойчив; проявляет спортивную активность. К тому же, каждый человек должен иметь определенную цель и мотивацию выбора профессии, чтобы в дальнейшем обеспечить удовлетворенность трудом. Как известно, карьерного роста достигают работники, которые довольны своей деятельностью.

Таким образом, мы пришли к выводу, что пропаганда научных знаний в университетах, обеспечение специальной учебно-воспитательной программой и разнообразными видами деятельности, а как следствие, просвещение студентов, помогает формировать личностные, профессиональные единицы.

Литература:

- [1] *Климов Е. А.* Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003.
- [2] *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1977
- [3] *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Шакиртова А.Т. (РУДН)

В современном обществе проблема межкультурного общения является наиболее актуальной, так как осуществление межкультурной коммуникации, и адекватное ее восприятие, способствует эффективному взаимодействию во всех сферах общественной деятельности.

Реализуемое в рассматриваемом процессе взаимодействия, предполагают полноценное общение его участников.

Анализ публикаций по данной проблеме свидетельствует о том, что мировое сообщество рассматривает диалог культур как один из приоритетных способов в развитии мира и интеграции в целостное культурное пространство. Вопросы межкультурного общения, национально-культурные особенности той или иной нации необходимость развития эмпатии и воспитания открытости и терпимости в отношениях с другими народами рассматриваются в трудах И.И. Халеева, С.Г. Терминасова, В.В. Сафонова, Т.Г. Стефанко, Э. Холл, Г. Фишер, Р.Д. Льюис и др. Научные труды последних лет, свидетельствуют об актуальности и разносторонности данной проблемы: педагогические основы культуры межнационального общения (В.И. Матис, З.Т. Гасанов), воспитание культуры межнационального общения (О.Н. Попова, Г.А. Николаева), психолого- педагогические основы культуры межнационального общения (Р.З. Хайруллин), педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом (А.Н. Джурицкий), формирование культуры межнационального общения у обучающихся различных возрастных групп (Е.А. Кочетова, А.Г. Абсалямова), этнопедагогический подход в воспитании культуры межнационального общения студента (М.Б. Насырова).

В докладе ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития в системе образования, обозначен один из основных тезисов, научить людей жить в мире [1]. Данная организация

определяет образование как «скрытое сокровище» и ставит задачи, требующий от каждого человека овладения коммуникативными компетенциями, позволяющими жить в мире и согласии, решать споры на основе диалога, осваивать толерантный способ жизни. В государственных документах последних лет подчеркивается важность работы «по формированию добрых межнациональных отношений и зрелого гражданского общества. Это особенно важно для воспитания подрастающего поколения» [2]. С вхождением России и Казахстана в Болонский процесс в глобальное экономическое пространство межкультурное общение приобретает особое значение [3]. Таким образом современное образование призвано решать задачи воспитания студентов как специалиста, умеющий сотрудничать в международном пространстве. Поэтому в системе образования возникает вопрос о подготовке выпускников ВУЗов, готовыми к жизни и профессиональной деятельности как в поликультурной среде, так и в межкультурных условиях.

Высшее учебное заведение – это один из институтов государственного воспитания. Перед высшим образованием встает комплекс проблем, связанных с формированием культуры межнациональных отношений у студентов в поликультурной образовательной среде. Среди них – развитие аксиологических установок личности посредством обогащения сознания личности национально-специфическими ценностями разных культур, этнопедагогическое просвещение молодежи с целью расширения и углубления ее этнокультурных представлений; формирование мировоззрения, толерантности, интеллекта межнациональных взаимоотношений, предполагающих гармонию межкультурного взаимодействия студентов. Эти проблемы часто решаются независимо друг от друга, на примере отдельных вузов, курсов, специализаций. Вузы России и Казахстана отличаются многонациональным образовательным пространством. Формирование культуры межнационального общения – это важнейшая задача, которую ставит государство перед ВУЗами. Это важная ступень образования. Именно здесь закладываются основы мировоззрения и культуры личности, закладываются основы культурного общения и ценностные ориентации. При этом следует учитывать, что современное образовательное поле, как и общество в целом, является полиэтническим, а умение строить нормальные взаимоотношения с людьми разных национальностей наблюдается не у всех.

Основные направления организации формирования культуры межнационального общения связаны с реализацией поликультурного пространства, обеспечивающего освоения родной культуры, ее истории, традиции, нравственных ценностей.

Ценность формирования культуры межнационального общения заключается в том, что оно обеспечивает становление поликультурного менталитета.

Межнациональное общение – это определение взаимосвязи и взаимоотношения, в процессе которых молодежь, принадлежащая к разным национальным общностям и придерживающаяся различных религиозных взглядов, обмениваются опытом, духовными ценностями, мыслями чувствами. Межнациональное общение среди молодежи складывается на сегодняшний день на фоне роста политических, экономических кризисов, межэтнических конфликтов [4]. Культура межнационального общения – это совокупность специальных знаний, умений, убеждений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся как в межличностных контактах, так и во взаимодействии целых этнических общностей, и позволяющих на основе межкультурной компетентности быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах [5]. Культура межнационального общения является составной частью духовной жизни общества, а также общечеловеческой культуры и включает знание общепринятых норм, правил поведения в обществе, эмоционально-положительные реакции на межэтнические явления и процессы в жизни. Процесс формирования культуры межнационального общения у студентов обеспечивается современной идеологией. Этот процесс может быть представлен как уровень нравственности и гуманизма, обеспечивающий знание и формирование норм, требований к обеспечению

мотивации поступков и поведения в условиях поликультурного образовательного пространства [6].

В рамках данного понятия, одно из его составляющих которого является формирование межэтнической толерантности, для которой характерны следующие ступени: терпимость, понимание и принятие другой культуры, уважение культуры и утверждение культурных различий.

Формирование культуры межнационального общения является неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе.

Литература:

[1] <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>

[2] <http://news.kremlin.ru/transcripts/5979/print>

[3] http://vovr.ru/upload/Recep_Bologna%20process.pdf

[4] *Галева Л.И.* Формирование культуры межнационального общения молодежи: методологический анализ. // Вестник КазГУКИ. – Казань

[5] *Крысько В.Г.* Этнопсихология и межнациональные отношения: курс лекций. – М.: Изд-во «Экзамен», 2002.

[6] *Нигматуллина Т.А.* Механизмы формирования современной российской молодёжной политики: региональный аспект. – М.: NOTA BENE, 2013.

**СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ТЕЛЕСНОГО ОБРАЗА Я**

Данилова А.Л. (РУДН)

Формирование Я-концепции каждого отдельно взятого человека происходит в несколько этапов, первым среди которых является получение представления о размерах и форме собственного тела. В основе данного представления лежит совокупность всевозможных ощущений, в том числе мускульных, кинестетических и осязательных. Так, например, младенец формирует свои ранние физические навыки посредством хватания и бросания различных предметов, в результате чего принимает от взрослого окружения положительную или отрицательную обратную связь, характеризующую успешность выполняемых им действий. Далее, в процессе социализации, человек формирует свое собственное понимание внешней привлекательности, основанное на определенных нормах, ценностях и стереотипах, распространенных в его сообществе. В это же самое время, неизбежно происходит процесс усвоения им своей половой роли. Что в свою очередь предполагает отнесение себя к представителям того или иного пола с вытекающим отсюда осознанием таких наиважнейших с точки зрения телесности категорий как мужественность и женственность.

Неотъемлемым условием формирования целостного образа Я является необходимость принятия человеком внутреннего и внешнего содержания своего тела, его социальных и культурных аспектов. В то же время, процесс восприятия собственного тела является совершенно невыносимым без его участия в движении, ощущении, чувствовании и мышлении, протекающих в рамках социокультурных границ. Таким образом, говоря о Я-концепции, мы подразумеваем интериоризированные представления человека о себе и окружающей его действительности. При этом понимание образа своего телесного Я характеризует степень его самопознания. Искусственное разделение психических и телесных аспектов Я-концепции приводит к возникновению внесенситивных и вневещественных типов личности, признающих исключительно рассудочные либо физические типы деятельности, которые, впоследствии, неизбежно утрачивают способность к идентификации своего образа Я.

Впервые системный анализ в отношении исследования телесного образа Я был осуществлен Зигмундом Фрейдом, который видел в его основе существенную взаимосвязь физиологических переживаний. Совершенно все психические действия объяснялись им с точки зрения функционирования в человеке биологического начала и его взаимодействия с окружающей действительностью. В соответствии с его учением, любое нарушение телесности неизбежно провоцирует возникновение истерии.

Позднее Альфред Адлер предложил модель взаимосвязи телесного образа Я с самооценкой личности. В своих трудах он исследовал представления человека о воображаемых либо истинных недостатках своего тела, механизмы их компенсации и возникающее на их основе поведение. Таким образом, неотъемлемой частью его концепции является полнейшее отрицание необходимости в разграничении телесной и психической составляющих личности.

Серьезнейший толчок в понимании телесности человека произошел в рамках телесно-ориентированных подходов, где представлению о структуре тела и степени его значимости в развитии самосознания отводилась ведущая роль. Так, М. Фельденкрайз наглядно показал

взаимозависимость телесного образа Я и самооценки. Он настаивал на том, что та или иная модель поведения личности основана на всевозможных механизмах компенсации воображаемой ущербности тела.

Позднее С. Фишером и С. Кливлендом было введено понятие «граница образа тела», которое подразумевало существование своеобразной телесной трехмерности и ее не отождествление с целостным образом Я. Всевозможные нарушения понимания человеком границ своего тела, свидетельствуют, по их мнению, о таких его особенностях как слабая автономия, высокий уровень личностной защиты и неуверенность в социальных контактах. Этим же ученым принадлежит обнаружение значительного уровня корреляции между показателями осознанности задних зон тела и контролем над негативным отношением к действительности и различным проявлениям агрессии.

Если рассматривать телесный образ Я с точки зрения человеческого восприятия внешних границ тела, то в данном случае, выделяется три подхода. В рамках первого тело является носителем всевозможных социально-личностных значений. Здесь имеет место изучение эмоционального отношения человека к своей внешности. В рамках второго подхода, тело рассматривается в качестве объекта, наделенного определенной формой. В данном случае, предпочтение отдается всевозможным исследованиям когнитивных компонентов его восприятия. Третий подход характеризует тело как определенного носителя различных символических значений.

В рамках рассмотрения всевозможных аспектов формирования телесного образа Я, нельзя не отметить тот факт, что сам процесс восприятия и оценки существующих телесных форм осуществляется, по меньшей мере, на двух уровнях, в числе которых – интерсубъективный (связанный с сопоставлением своей внешности с внешностью других людей) и интрасубъективный (характеризующий уровень соответствия своей внешности тем требованиям, которые предъявляются к себе личностью). При этом важно разделять понимание внешней и внутренней стороны тела. В первом случае речь идет о некой социальной оценке со стороны индивидуума, во втором же подразумевается то, что осознаваемо личностью, но не познаваемо другими (Быховская, 2005).

Значимость для человека телесного образа Я первостепенно обусловлена существующим биологическим стремлением к продолжению рода. Так, например, бессознательное желание молодых людей к выполнению своего природного предназначения проявляется в своеобразной демонстративности их поведения. Основной причиной развития тревожности в этой связи является столкновение в их сознании таких систем оценок телесного образа как «Я для себя» и «Я для других».

Недостатки физического образа я, выявленные в процессе самоанализа провоцируют у декомпенсированной личности возникновение состояния фрустрации, что, впоследствии неизбежно приводит к социальной дезадаптации. Это связано с тем, что ощущение телесной неполноценности негативно сказывается на адаптации человека к социальному окружению по причине затруднения общения. Другими словами, различные нарушения в процессе осознания собственного тела и, как следствие, механизма отделения «Я» от внешнего мира могут спровоцировать деперсонализацию с утратой чувства «Я».

Говоря о телесном образе Я, нельзя не отметить, существующее разделение таких понятий как «схема тела» или «концепция тела» и «тело феноменологическое». В первом случае, восприятием человека затрагиваются морфологические, динамические и качественные свойства своего биологического тела. Во втором – все многообразие историко-культурных и социально-психологических факторов. Другими словами, биологическое тело предполагает переживание субъектом некой «формы», а феноменологическое – «содержания». Это содержание, в свою очередь, может быть раскрыто посредством исследования понятия чувствительности, чувственности, осознанности и эстетичности каждого конкретного человека. Гармоничное существование телесного образа Я представляется возможным исключительно в случае синергичного слияния последних.

На рисунке 1 изображены четыре стратегии развития телесного образа Я, соответствующие различным комбинациям сосуществования биологического и феноменологического тела в восприятии человека.

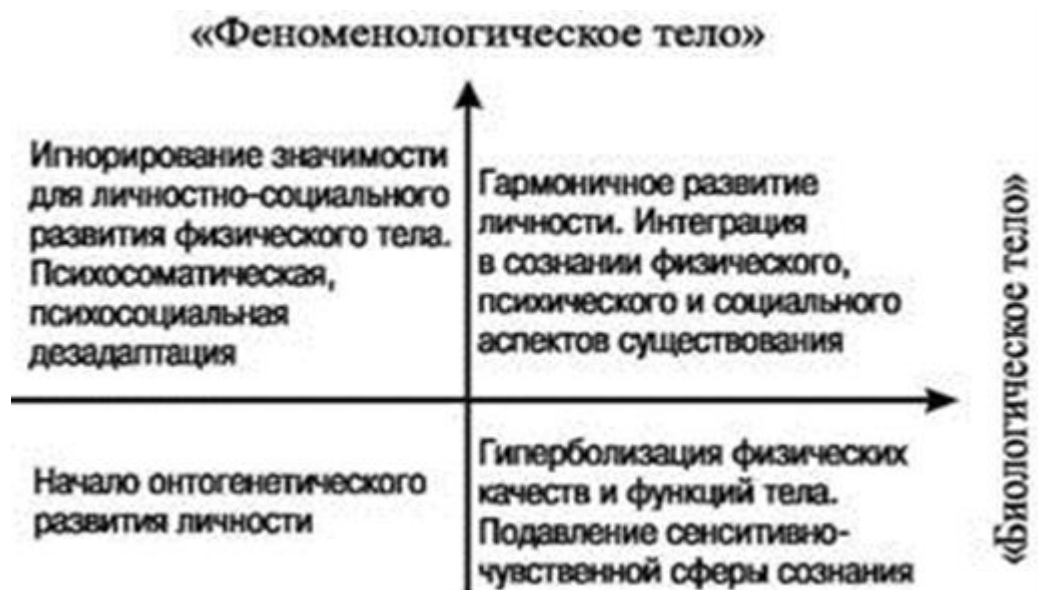


Рис. 1. Стратегии развития телесного образа Я

Резюмируя все вышесказанное можно сказать, что телесный образ Я является неотъемлемой структурной составляющей Я-концепции человека. Именно опыт его переживания является первой ступенью на пути обретения собственной идентичности.

Литература:

- [1] *Агапов В.С.* Сущностная характеристика Я-концепции. – М.: МОСУ, МГСА, РПО, 2001.
- [2] *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 2006.
- [3] *Бубнова И.С.* Основные подходы к проблеме психокоррекции формирований «Я-концепции» // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3 Всероссийского съезда психологов (25-28 июня, 2003 г.). – СПб., 2003, Т. 1. – С. 606-608.
- [4] *Дорожевец А.Н.* Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией: Автореферат дис. канд. психол. наук. – М., 1986.
- [5] *Карабина Ю.С.* Эталон физической привлекательности как социокультурный фактор образа телесного Я у женщин // Вестник – 2010
- [6] *Креславский Е.С.* Избыточная масса тела и образ физического Я // Вопросы психологии. – 2007. - №2. – С. 113-117.
- [7] *Малкина-Пых И.Г.* Терапия пищевого поведения. – М.: 2009.
- [8] *Панферов В.Н.* Внешность и личность. – СПб.: 2008. – С. 106-113.
- [9] *Радзиевская М., Малиновска А., Радзиевский П.* Влияние дыхательных упражнений методики „Body Flex” Greer Childers на некоторые соматические параметры женщин с лишним весом и ожирением // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2014. - № 3. – С. 57-63.
- [10] *Соколова Е.Т.* Исследование образа физического Я: некоторые результаты и размышления. Телесность человека: междисциплинарное исследование. – М., 2007. – С. 67-70.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СООТНОШЕНИЯ УВЕРЕННОСТИ И ТЕМПЕРАМЕНТА СТУДЕНТОВ

Маскаева Е.С. (РУДН)

Уверенность является одним из наиболее важных базовых качеств личности. Она формируется еще в детском возрасте, во время студенчества же уверенность приобретает огромное значение для раскрытия умений человека и дальнейшего определения его места в жизни.

В трудах Г. Айзенка [1], В.С. Мерлина [4] в качестве одного из психологических источников уверенности в себе указывался темперамент. На формирование уровня уверенности у студентов может оказывать влияние его тип темперамента, поэтому крайне важно выявить наличие или отсутствие взаимосвязи между этими двумя характеристиками.

В связи с изучением темперамента и уверенности в различных группах, например, таких как предприниматели, школьники, девиантные подростки, то мы полагаем не менее теоретически и практически значимым рассмотреть и сравнить соотношения данных параметров у студентов мужского и женского пола, что даст возможность сформулировать адресные рекомендации по гармонизации их уверенности.

Н.Э. Ленюшкин [3], изучая соотношение уверенности и темперамента на основе системно-функциональной модели А.И. Крупнова [2; 5] у девиантных подростков, сделал следующие выводы. Обнаружено влияние индивидуальных различий в темпераменте на стремление индивидов к продолжению тех или иных действий, на интенсивность и разнообразие вариантов их выполнения. Было также установлено, что одни испытуемые реализуют активность в психомоторной и интеллектуальной деятельности за счет интенсификации указанных действий, а другие – в разнообразии вариантов и приемов их использования. У экстравертов и пластичных людей более выраженное состояние монотонии компенсируется медленным возникновением утомления. У интровертов и ригидных, наоборот, медленное возникновение и малая степень состояния монотонии компенсируют быстрое возникновение и большую утомляемость.

Эти особенности темперамента необходимо учитывать в процессе работы с подростками и студентами. Основные направления такой работы могут быть связаны с гармонизацией их эмоциональной сферы, развитием активности и пластичности, особенно в интеллектуальной сфере, и внутренней саморегуляции.

Для нашего эмпирического исследования мы выбрали группу студентов мужского и женского пола в возрасте 19-25 лет (из них 34 женщины и 17 мужчин) с 1 по 4 курс, обучающихся по специальности «психология». Численность группы испытуемых составляет 51 человек. Было проведено исследование соотношения темперамента и уверенности у студентов, при этом, затем студенты были разделены на две группы по гендерному признаку. Помимо выявленной взаимосвязи между темпераментом и уверенностью у студентов в общей группе (и девушки и юноши), нам удалось выявить гендерную специфику данной взаимосвязи. Для исследования использовался корреляционный анализ.

Наиболее яркими и, на наш взгляд, значимыми результатами исследования являются следующие.

Мы получили результаты корреляций переменных темперамента и уверенности в группах девушек и юношей, в которых отчетливо видны различия по гендеру, характерные только той или иной группе, а в частности только девушкам, и только юношам.

У *девушек* преимущественно проявляются отрицательные корреляции переменных темперамента и уверенности, самыми яркими и характерными среди которых являются:

- при низкой силе и небольшой длительности протекания эмоций в коммуникативной деятельности в эмоционально-аффективной сфере студентов, понижается значимости целей, значимых в обществе и деятельности (достижение общественного признания, достижение

успехов в учебной деятельности, стремление быть уважаемым человеком и т. д.); также происходит снижение ценностных установок личности (направленность на поддержание своего здоровья, удовлетворение своих желаний и осуществление планов, обретение самостоятельности и независимости и т. д.);

- при легкости и скорости психомоторных процессов переключения с одних программ поведения на другие происходит снижение неправильного понимания природы уверенности (как врожденного свойства личности, черты, передающейся по наследству, не поддающейся изменению, природно-заданной характеристики человека, генетически обусловленной);

- происходит снижение активности и стремления преодолевать трудности в проявлении уверенного поведения, с использованием разнообразных приемов и способов его реализации при интенсивности стремления к интеллектуальной деятельности, и силе ее реакции;

- повышаются отрицательные эмоции, которые, сопровождая уверенность, тормозят ее развитие, при понижении стремлений к коммуникативному воздействию, при коммуникативной пассивности или вообще ее отсутствии.

Самыми яркими и характерными корреляциями у юношей **являются**:

- происходит понижение направленности личности студента себя, а именно желание проявить себя и свои способности, намерением самоопределиться и реализовать себя и т. д. при понижении интеллектуальной силы и реакции;

- повышается направленность личности студента на себя, а именно повышается желание проявить себя и свои способности, намерение самоопределиться и реализовать себя и т. д. при повышении силы, глубины и длительности протекания эмоций в коммуникативной деятельности в эмоционально-аффективной сфере студентов;

- повышается направленность студента на предметно-деятельностную сферу (достижения в учебе, работе, взаимоотношениях с окружающими или в области решения личных проблем) при трудностях переключения с одной программы поведения на другую в интеллектуальной сфере студента;

- снижение зависимости личности студента от внешних воздействий и обстоятельств при интенсивности стремления к интеллектуальной деятельности, и силе ее реакции.

Выявленные соотношения темперамента и уверенности студентов позволяют разработать конкретные рекомендации по гармонизации и развитию индивидуальности, а также определить возможности и ограничения психокоррекционной работы по гармонизации и развитию уверенности студентов с учетом гендера и специфики ее соотношений с темпераментом.

Литература:

[1] Айзенк Г.Ю. Структура личности. – СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999.

[2] Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. Учебное пособие. – М.: ИИЦ МГУДТ, 2008.

[3] Ленюшкин Н.Э. Психологические особенности соотношения уверенности и темперамента девиантных подростков. Автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М., 2014.

[4] Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. – М.: Мысль, 1964.

[5] Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография. – М.: РУДН, 2014.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ

Николаева А.А. (РУДН)

В последнее время очень актуальной и востребованной стала проблема эмоционального интеллекта (ЭИ) в бизнесе. Современный мир, а в особенности деловой мир, стремительно меняется. Статистика и исследования последних лет наглядно показывают, что не только профессиональная компетентность, профессиональные навыки и опыт сотрудников компаний играют решающую роль в успешном развитии бизнеса, но и так называемая «эмоциональная компетентность», то есть их эмоциональный интеллект. Утверждается даже, что эмоциональный интеллект в бизнесе в два раза важнее, чем общий интеллект [3; 4]. Залог успеха современного бизнеса – это гармоничное соединение разума и чувств. Поэтому на сегодняшний день в условиях жесткой конкуренции большое внимание уделяется кадрам, где сотрудники – это и высококвалифицированные специалисты, и талантливые работники, и эмоционально грамотные люди, способные использовать свой эмоциональный интеллект для достижения как личных целей, так и целей всей организации.

Существует несколько точек зрения на понимание природы ЭИ. С одной стороны, это точка зрения Р. Бар-Она, Н. Шутте, К. Петридеса, А. Фернхема, Д.В. Люсина, которые говорят об ЭИ как о сложном психическом образовании, имеющем *личностную природу* [6]. С другой стороны, Дж. Мейер, Д. Карузо и П. Сэловой описывают эмоциональный интеллект как *когнитивную способность* [7]. В данном случае мы будем исходить из представлений об ЭИ как о когнитивной способности, т.е. способности воспринимать, вызывать эмоции, повышать эффективность мышления с помощью эмоций, понимать эмоции и эмоциональные знания, а также рефлексивно регулировать эмоции для эмоционального и интеллектуального развития [10]. Данное определение содержит в себе ряд существенных компонентов ЭИ, которые непосредственно влияют на деятельность менеджера: *управление собой, своими эмоциями – эмоциональный самоконтроль, умение понимать эмоции других людей и управлять ими, эмпатия.*

В современном бизнесе менеджеры занимают значительное место в штатном расписании компаний, от низшего звена до руководства, которое уже само по себе является неотъемлемой составляющей любой фирмы в любой сфере деятельности. В данной статье будет представлен теоретический обзор о влиянии ЭИ именно на деятельность менеджеров. Менеджер – это специалист, профессионально занимающийся управленческой деятельностью в конкретной области функционирования фирмы [8]. При этом сам термин может быть применим к самым разным видам организации предприятия и достаточно широким категориям сотрудников, например, к 1) организатору конкретных видов работ в рамках отдельных подразделений или целевых групп; 2) руководителю организации в целом или его подразделения; 3) руководителю по отношению к подчиненным; 4) управленцу-администратору любого уровня управления, организующего работу, руководствуясь современными методами [8].

Таким образом, очевидно, что менеджеры выполняют большой объем работы, с которым они могут справиться с помощью других людей, и все это непосредственно связано с коммуникацией в управленческой деятельности. Коммуникация всегда связана с эмоциями, и на первый план выступает эмоциональная компетентность в сфере межличностных отношений, как внутри фирмы, так и вовне. Эмоции несут в себе огромный пласт информации, используя которую, менеджер может действовать значительно более эффективно.

Опираясь в своей работе на правильное психоэмоциональное взаимодействие с другими людьми, менеджер должен учитывать как свои личностные качества, особенности, эмоции, так и особенности и эмоции коллег, партнеров, вырабатывать все навыки

эмоциональной компетентности, чтобы успешно и эффективно решать поставленные задачи. Остановимся на некоторых из составляющих эмоциональной компетентности. Например, такой навык как *управление собой, своими эмоциями*, который можно развивать и совершенствовать [4; 9]. Это проявление эмоционального самоконтроля как составляющей ЭИ, весьма важного для менеджера, от степени развития которого во многом зависит успех в деятельности менеджера, полной разных волнений, стрессов, сложных эмоциональных ситуаций. Менеджеры, которые владеют искусством самоконтроля, способны совершать осознанные действия, контролировать проявление своих эмоций, и в итоге могут достигать собственных целей или вносить личный вклад в достижение коллективных целей. Так, если человек очень импульсивен и легко поддается эмоциям, то он может затеять ссору, создать конфликт, а человек, который достаточно хорошо контролирует себя, может не доводить ситуацию до конфликта, косвенно продемонстрировать другому, что он не прав, при этом вызвать уважение к себе и правильно донести свою точку зрения. Это помогает в решении ряда спорных вопросов при ведении деловых переговоров и совершении сделок. Если менеджер способен правильно установить баланс между эмоциями и сознанием в ситуации, то ему будет легче их контролировать, не допускать негативного поведения, направляя эмоции в правильное русло. Особенно это важно для менеджеров высшего звена. Например, если руководитель крайне агрессивно и эмоционально реагирует на плохо выполненную работу своих подчиненных, то это может привести лишь к тому, что его агрессия и излишняя негативная эмоциональность передастся подчиненным. Но это не приведет к успешному разрешению ситуации и деятельности в целом. Но если руководитель обладает хорошим самоконтролем, то его поведение будет иным: осознавая неудачи и ошибки своего коллектива, он не будет торопиться с суждениями. Проанализировав ситуацию, продумав вопросы, он в дальнейшем созовет сотрудников и поделится своим отношением к случившемуся и без агрессии и конфронтации, вынесет взвешенное решение. В такой же манере, свободной от агрессии, менеджер-руководитель может объяснить своим сотрудникам их собственные ошибки в работе, без ответной негативной реакции. Таким образом, когда менеджер умеет управлять своими эмоциями, отслеживать источники и причины их возникновения, контролировать их, тогда он может либо вызвать необходимую эмоцию в какой-то определенной ситуации, либо погасить ненужную или негативную эмоцию. Это особенно актуально при ведении деловых переговоров или разрешении деловых конфликтов. Как итог – успешная и результативная деятельность. Потому весьма важно понимание того, что каждый менеджер должен иметь навыки обращаться с собой как с уникальным управленческим ресурсом для поддержания на достаточно высоком уровне производительности своего труда и всей команды в целом.

Проявление высокого уровня ЭИ – это не только умение управлять собой и своими эмоциями, но и *умение управлять чужими эмоциям*, что предполагает умение определять причины возникновения эмоций у другого человека, прогнозировать их последствия, изменение состояния с помощью вербальных и невербальных средств; способность вызывать нужную эмоцию в людях, а в итоге – правильную мотивацию в них. Это помогает менеджеру с высоким уровнем ЭИ не только эффективно взаимодействовать со своими коллегами, создавая благоприятный микроклимат, но и оказывать влияние на своих потенциальных партнеров, клиентов. Особенно это важно в сфере продаж, что подтверждают американские исследования. Например, было установлено, что менеджеры по продажам L'Oreal, отобранные на основе ключевых компетенций ЭИ, продают в год на \$91,370 больше, чем сотрудники, принятые на работу по старой системе найма. Благодаря чему чистая прибыль компании увеличилась на \$2,558,360 млн. [11].

Другое проявление ЭИ непосредственно связано с таким навыком менеджера как *умение сначала понимать других*, а потом уже быть понятым. Хотя в жизни часто мы желаем обратного. Здесь в приоритете должно быть так: необходимо вникнуть в суть проблемы и понять других как самих себя. Менеджер, который умеет хорошо слушать,

способен наилучшим образом понимать своих партнеров, коллег, клиентов. Современные американские психологи [1] пришли к выводу, что без **умения слушать** человек не может достичь успеха ни в одной сфере жизни, в том числе профессиональной. Пятнадцати миллионерам был задан вопрос: «Благодаря чему Вы достигли успеха?». Все они в своем ответе на первое место поставили именно умение слушать. По статистике, в среднем, 70% своего времени человек проводит в вербальном общении. Из них 40% уходит на слушание, 35% – на говорение, 16% – на чтение и 9% – на письмо. При этом результаты исследований говорят, что свои способности слушать люди используют лишь на 25%, тем самым уменьшая свои же шансы на успех. Здесь важно все: и вербальные средства общения, и невербальные. Специалисты в области общения считают, что только 10% информации заключено в словах, еще 30% выражается интонацией, а 60% воспринимается на интуитивном уровне. Поэтому для менеджера важно слушание-сопереживание, которое дает правильное понимание, являющееся ключом к правильному выводу, а правильный вывод – путь к правильному действию. Поэтому приобретя этот навык – **умение слушать и понимать других**, менеджер постоянно в своей деятельности расширяет круг своего влияния и на людей, и на разные явления. Это один из мощнейших резервов повышения эффективности менеджмента. Правильное слушание эффективно помогает собеседнику снизить уровень эмоционального возбуждения, а также более трезво и разумно вести беседу, решать проблемы и конфликтные ситуации [1]. Этот навык особенно важен для менеджеров-руководителей. Без него практически невозможно успешно руководить людьми, внедрять новые технологии и др. Это же позволяет услышать, понять, накопить наиболее ценную информацию, а впоследствии правильно ею распорядиться. В итоге это дает возможность **влиять на людей** и на многие процессы, например, переговорные.

Поскольку коммуникативная функция менеджера в его деятельности занимает 85% рабочего времени, то ему очень важно правильно выстраивать этот процесс в работе. При систематизации информации, которую производит менеджер или его сотрудники, или партнеры в ходе общения, человек «обрабатывает» воспринятое, используя при этом свои чувства, убеждения, предпочтения, эмоции: и положительные, и отрицательные [9]. Здесь очень важно понимание, что люди быстрее воспринимают информацию в спокойной непринужденной обстановке, где они легко работают, с удовольствием, продуктивно справляясь со своими обязанностями. Отрицательные же эмоции и атмосфера будут создавать ситуацию отторжения, снижать работоспособность и концентрацию, ухудшать умственную деятельность, и как следствие, снижать общую продуктивность. Поэтому менеджер с **высоким эмоциональным интеллектом**, понимая всю важность эмоциональных составляющих профессиональной деятельности, будет стремиться максимально эффективно реализовать такую функцию управленческой деятельности, как **создание благоприятного климата, формирование положительных эмоций**: сопереживание, делающее человека гуманным; волнение, стимулирующее активность; заинтересованность и любознательность, помогающие продвигаться вперед, осваивать все новое; уверенность, подкрепляющая успех в работе всех сотрудников организации.

Высокий уровень ЭИ менеджера будет также проявляться и в умении и готовности идти навстречу острым ситуациям, успешно справляться с ними, без ощущения трагедии. Очень часто **эмпатия**, как одно из проявлений ЭИ – способность поставить себя на место другого человека, способность к сопереживанию – позволяет менеджеру установить правильный доверительный контакт с коллегами, бизнес-партнерами. Менеджер по продажам, например, используя эмпатию, может посмотреть на ситуацию или даже сам продукт продажи глазами противоположной стороны и тем самым лучше сначала понять «покупателя», а потом уже и воздействовать на его покупательскую способность, в итоге – увеличить объем продаж. Правильно определяя и опираясь на психоэмоциональные характеристики своих сотрудников, их общий интеллект, менеджер сможет максимально успешно определить цели и реализовать их в деятельности организации, наиболее эффективно выбирая возможные для

этого пути. С этим проявлением ЭИ в деятельности менеджера тесно связана такая функция его управленческой работы, как мотивационно-стимулирующая. Хорошо распознавая и понимая эмоциональный настрой и концепт своих сотрудников, он сможет правильно выбрать позитивный моральный «рычаг» для достижения наилучшего результата в деятельности отдельного сотрудника и всей компании [5; 9], так как только материальные стимулы и «рычаги» в виде бонусов, премий, хорошего соцпакета и прочее, не работают. Они дают только временный эффект.

В этом небольшом обзоре были перечислены лишь некоторые проявления влияния ЭИ на эффективность и успешность деятельности менеджера. Современные исследования выявили, что около 90% успеха менеджмента определяют не интеллектуальные способности и узкопрофессиональная компетентность, а именно эмоциональный интеллект.

Литература:

- [1] *Блект Р.* Алхимия общения. Искусство слышать и быть услышанным. – М.: ИЦ «Благо-Дарение», 2014.
- [2] *Бурганова Л.А.* Теория управления. – М.: Инфра-М, 2008.
- [3] *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2010.
- [4] *Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э.* Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
- [5] *Ильин Е.П.* Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004.
- [6] *Люсин Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
- [7] *Майерс Д.* Социальная психология. Пер. с англ. СПб. – М.: Прайм-Еврознак; Олма-Пресс, 2004.
- [8] *Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. – М.: Дело, 2010.
- [9] *Мухин Ю.И.* Наука управлять людьми: изложение для каждого. – М.: Фолиум, 2009.
- [10] *Штроо В.А., Серов С.Ю.* Эмоциональный интеллект участников как фактор эффективности деловых переговоров // Организационная психология. – 2011. Т. 1. - № 1. – С. 8–23.
- [11] Эмоциональный интеллект в бизнесе: факты, статистика. Результаты американских исследователей [Электронный ресурс] – URL: <http://www.akademiki.biz/biblioteka-jivoi-informacii/vse-ob-emotsionalnom-intellekte/34-eq-fakt> (Дата обращения – 25.04.2016).

НЕДОВЕРИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Федосова Е. Д. (ОГУ)

Аннотация: Недоверие рассматривается в контексте социализации современной личности. На основе теоретического анализа современной психологической литературы выделены основные функции недоверия в процессе социализации личности, доказана функциональная природа недоверия.

Ключевые слова: доверие, недоверие, социализация, феномен недоверия,

Социализация личности – сложный и многогранный процесс, включающий в себя освоение индивидом многоаспектных отношений с отдельными людьми и обществом в целом. Человека, который обладает недостаточным уровнем социализации, мы часто называем наивным. По сути, это означает, что он демонстрирует избыточное доверие к окружающим, его легко обмануть и он легко может стать жертвой людей, использующих его доверие в корыстных целях.

Доверие в традиционном его понимании смежно понятиям веры, дружбы, разума. Кроме того, доверие часто понимается как уверенность в добропорядочности и позитивном отношении к человеку окружающих людей. Часто доверие в философском понимании и трактуется как состояние, когда человек полагается на иное, более авторитетное мнение.

Однако недоверие не предполагает, что человек не находит достаточно авторитетного мнения в своем окружении. Именно поэтому категории доверия и недоверия также традиционно не могут рассматриваться как антонимы.

В целом, можно отметить сложность и широкий диапазон дефиниций недоверия в системе гуманитарного знания.

Категория доверия и недоверия обсуждается в рамках многих гуманитарных наук – социологии, психологии, политологии. В рамках социологии и политологии доверие / недоверие рассматривают как некую характеристику общественных отношений, позволяющие прогнозировать успешность развернутых социальных реформ или итоги выборов в органы власти.

Актуальной темой обсуждения многими учеными является изучение той роли, которую играет доверие и недоверие в становлении и регуляции сознания, личности и развития группы или общества в целом. Ю.В. Веселов считает, что доверие в межличностной коммуникации и взаимодействии играет крайне важную роль. Доверие расширяет обмен информацией, и он приобретает постоянство. Доверие имеют огромное функциональное значение для социологии и других общественных наук. Ю.В. Веселов говорит о том, что социальные и экономические отношения-это конвейер, в котором воспроизводится и производится доверие, но не только эти отношения создают доверие. Доверие, с точки зрения социологов, выступает очень важным компонентом любой коммуникации.

Для психологии и становления личности доверие играет также не малую роль. Так, доверие помогает снижать уровень стресса при коммуникации.

Чтобы понять, что такое доверие в системе психологии нужно рассмотреть доверия с точек зрения различных авторов. Например, Д. Левис и А. Вейгерт характеризовали доверие как «совершение рискованного действия на основе уверенного ожидания, что все, кто вовлечен в это действие, будут действовать компетентно и с сознанием долга» [14].

Подобным образом определил и доверие С. Робинсон как «ожидания, предположения или веру (убеждение) в вероятность того, что будущие действия другого будут выгодными, благоприятными и, по крайней мере, не наносят ущерба интересам другого» [15].

П. Ринг и А. Ван де Вен определяют доверие как уверенность в добрых намерениях другого. А П. Бромилли и Л. Камингс дают определение доверия как ожидания того, что в структуре общества все будут вести себя обязательно и выполнять обещания, честно соблюдать правила. Ямагиши подразумевает под феноменом доверия, бескорыстность людей по отношению к другим, то есть уверенность в том, что не будет происходить эксплуатации доброй воли других. Другие важные определения объясняют доверие как более общее отношение или ожидание от других людей и общественных систем [9].

А.Б. Купрейченко и С.П. Табхарова выделили несколько признаков доверия в системе межличностных отношений. К таким признакам они отнесли подготовленность к обмену специальной, личной информацией, уверенность в надежности и качествах, являющимися основными для порядочного человека, также, доверие отражает соблюдение общих норм общества в неформальных и кризисных ситуациях.

Эти авторы также считают правильным выделение двух групп факторов, которые являются основаниями появления такого феномена как доверие. Конечно, важным пунктом является выявление варьирования результата доверительной связи, а вторым, не менее важным пунктом является возможность создания прогноза успеха появления доверительных отношений. Данные авторы дополнили вторую группу подгруппами,

которые содержат в себе оценочные материалы, понимание своих возможностей и возможностей партнера при создании отношений, основанных на доверии.

Таким образом, можно сказать, что доверие способно пробуждать чувства человека, это могут быть уважительное отношение или заинтересованность в объекте коммуникации. Доверие к человеку может формировать проекцию результата связи, формировать возможные выгодные потребности, которые можно удовлетворить, конечно, если доверие присутствует в отношениях, то эмоциональная сфера взаимодействующих субъектов гораздо более полная и позитивная, психологическое состояние людей в таких отношениях наименее тревожное и дискомфортное. Эти черты доверия дают ему положительную характеристику.

Однако и такое понимание доверия не может считаться достаточным.

Так, по мнению таких авторов, как А.В. Иващенко, Л.В. Зубова в основе асоциальных проявлений личности могут лежать избыточные интенции доверия в виде недостаточной зрелости эмоционально-волевой сферы подростка, когда он не в состоянии дифференцировать людей и ситуации по степени их криминогенной опасности [5,6].

В свою очередь, недоверие включает следующие основные элементы: осознание рисков; чувство опасности, страха в сочетании с негативными эмоциональными оценками партнера и возможных результатов взаимодействия; настороженность и напряженность, а также готовность прекратить контакт, ответить на агрессию или проявить опережающую враждебность [4].

Недоверие так же является психическим состоянием, которое не может быть применено к одному объекту вместе с доверием. Если недоверие становится чертой личности, то это зачастую становится большой проблемой для установления коммуникативных связей этого человека.

Таким образом, можно сказать, что доверие и недоверие антагонисты и не могут существовать вместе, но это не всегда от доверия положительный эффект, а от недоверия отрицательный.

Доверие по Б.А.Рутковскому – это нравственное понятие, которое исходит из уверенности одного человека в добропорядочности, честности и других положительных качествах другого. Человек, на которого наше доверие не распространяется так же может совершать высокоморальные поступки, хотя его поведение не всегда целесообразно относительно нашего, и не всегда наши устои, цели и ориентиры совпадают, поэтому он может выглядеть для наших интересов, опасностью. Недоверие может иметь место даже без открытых проявлений враждебности одной из сторон. Человек может и не подозревать о существовании недоверия по отношению к нему. «Превентивное» недоверие вызывается конкуренцией, завистью и прочими отрицательными чувствами человека по отношению к другим [5].

А.Б. Купрейченко, С.П. Табхарова и некоторые другие исследователи отмечают, что доверие, как и недоверие возникают в определенных условиях, так доверие возникает в условиях неопределенности, уязвимости и возможности контроля. Однако недоверие, в свою очередь, зарождается при всех тех же условиях. Если такие же условия отсутствуют, то отсутствует и основания появления данных феноменов. Доверие и недоверие не различают по характеру последствий, потому что доверие не всегда приводит к положительным последствиям, а недоверие – к отрицательным. Сверхдоверие делает человека уязвимым и может нанести непоправимый ущерб, а доверие в умеренном количестве – существенную пользу. Доверие не во всех ситуациях может быть конструктивно, так как важно понимать, кто авторитет и почему его мнение важно и нужно, а кто устанавливает коммуникацию в корыстных целях [7,8, 13].

По нашему мнению, доверие не всегда сигнализирует о правильном для человека исходе его взаимоотношений. Так, доверие заставляет нас прислушиваться к мнению важного человека и адекватно принимать его конструктивную критику и даже принимать

наказания за какие-либо действия. Также, если лицо испытывает негативные ожидания по отношению к объекту взаимоотношений, то добро, которое идет к нему бескорыстно, он может воспринимать, как попытку обмана или лести. Это особенно ярко отражается в феномене недоверия, который в последнее время стал выделяться рядом авторов как самостоятельное явление в психологии [1, 2, 3, 4, 11].

Есть множество поговорок и цитат, которые могут подтвердить данное свойство феномена доверия: «Бесплатный сыр бывает только в мышеловке», «Бойтесь данайцев, дары приносящих».

Тем не менее, доверие или недоверие далеко не всегда связаны с ожиданиями. Принципиальным, по мнению А.Б. Купрейченко, является тип ситуации, в которых доверие или недоверие могут быть проявлены [13].

Прежде, такой характеристикой ситуации выступает её неопределенность. В неопределенной ситуации человек может испытывать позитивную уверенность в выгоде, или же ожидание наказания за собственное поведение в предшествующей ситуации.

По мнению Б.Ф. Поршнева, доверие и недоверие не исключают друг друга, они могут сосуществовать в пределах одной ситуации [8].

По характеристикам доверие и недоверие обладают как сходными, так и отличными признаками.

Для возникновения доверительных отношений и позитивного их результата важны: силовой аспект, гибкость ума, сходство интересов, жизненных позиций, темпераментах, интеллектуальных способностях, отношению к жизни нравственных качествах, воспитании, отношению к свободе. Для построения не доверительных отношений и их негативного результата выделяем такие качества: безнравственность, ненадежность, агрессивность, болтливость, конфликтность, чрезмерное стремление к подавлению, невоспитанность, скрытность, отсутствие своей позиции и интеллекта.

Функционально важными элементами доверия являются стремление к познанию и его освоение, обмен и взаимодействие с миром, а недоверия в свою очередь сохранение своего личного пространства, психического и физического спокойствия и возможность единоличного принятия решений и задач, независимость и отсоединение от других субъектов взаимодействия.

Из вышесказанного можно сделать вывод по базовой задаче доверия, ей является регуляция и устройство межличностных коммуникаций, социальное значение в ее том, чтобы создавать успешные совместные отношения, это служит помощью для развития общественного строя. Так же отличием является контекст изучаемых феноменов, если человек доверяет, то он надеется на позитивный результат, что не всегда является правильным, а если он доверия не испытывает, то предполагаются отрицательные эмоции, результаты деятельности, что тоже не всегда верно. Иногда такая защита от окружающего мира, как недоверие, может быть напрасной, потому что взаимодействий с позитивной динамикой происходить не будет в случае его присутствия и человек окажется в крайне затруднительном положении, оно может нанести глобальный вред как психической стороне, так и физической.

Поскольку социализация представляет собой накопление определенных моделей поведения в типичных, знакомых ситуациях, а также формирование со временем способности индивида категоризовать новые, незнакомые по прошлому опыту ситуации, доверие и недоверие могут рассматриваться как своеобразные механизмы освоения ситуаций взаимодействия с окружающими людьми. При этом, важнее всего оказывается сохранение баланса доверия/недоверия, поскольку доминирование одного из рассматриваемых нами явлений чаще всего приводит к негативным эффектам социализации, к снижению адаптационных возможностей индивида.

Литература:

- [1] *Болдырев А.В.* Диагностика профессиональных деструкций личности: психосемантический подход. // Прикладная юридическая психология. – 2013. – №3. – С. 75-82.
- [2] *Болдырев А.В., Болдырева Т.А., Тхоржевская Л.В.* Маркеры эмоционального выгорания в семантическом пространстве личности. // Прикладная юридическая психология. – 2015. – №1. – С.81-89.
- [3] *Болдырев А.В., Болдырева, Т.А., Тхоржевская, Л.В.* Психодиагностические маркеры феномена недоверия у сотрудников уголовно-исполнительной системы Психодиагностические маркеры феномена недоверия у сотрудников уголовно-исполнительной системы. // Прикладная юридическая психология. – 2016. – № 1. – С. 88-94.
- [4] *Вершинин С.Е.* Феномен недоверия в контексте постсоветского общества: к постановке проблемы. // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. – 2001. – №2. – С. 58-72.
- [5] *Зубова Л.В.* К вопросу асоциальной направленности личности: ценностно-ориентационный аспект. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 4. – С. 17-23.
- [6] *Иващенко А.В., Зубова Л.В., Щербинина О.А.* Теоретико-методологические основания для определения индивидуально-типологических особенностей асоциальной личности. // Образование и саморазвитие. – 2008. – Т. 4. № 10. – С. 165-169.
- [7] *Купрейченко, А.Б.* Доверие-недоверие – общие и специфические психологические характеристики.// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2008. – №2. – С. 46-53.
- [8] *Купрейченко А.Б., Табхарова С.П.* Критерии доверия и недоверия личности другим людям. // Психологический журнал. – 2007. – №2. – С. 55-67.
- [9] *Манина В.А.* Понятие психологического барьера в зарубежной психологии. // Самарский научный вестник. – 2013. – №4. – С. 108-111.
- [10] *Посохова С.Т.* Современная психологическая диагностика: проблемы теории и этики. // Вестник Санкт – Петербургского государственного университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – №3. – С. 7-17.
- [11] *Соболев Н. Г.* К вопросу о раскрытии понятия «феномен недоверия в уголовно-исполнительной системе» // Психологическое обеспечение в уголовно-исполнительной системе / под ред. М. Г. Дебольского. – М: ФСИН России, 2007. – С. 33-36.
- [12] *Щербинина О.А.* Категория «отношение» и анализ внутренней позиции личности. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – №2 (177). – С. 201-206.
- [13] *Купрейченко А.Б.* Психология доверия и недоверия. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С.48-51.
- [14] *Levis D., Weigert A. J.* Social atomism, holism, and trust // The sociological quarterly. 1985. V. 26. Is. 4. P. 455–471.
- [15] *Robinson S. L.* Trust and breach of the psychological contract // Admin. Sci. Q. 1996. V. 41. P. 574–599.

РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАСПОЗНАВАНИИ ЭМОЦИЙ ПО ЛИЦЕВОЙ ЭКСПРЕССИИ*

Хворова Е.М. (РУДН)

Современный мир и протекающие процессы глобализации предлагают людям больше возможностей общения, убирая физические барьеры при взаимодействии с представителями других культур. Однако, кроме барьеров физических и технических остаются также и психологические особенности межкультурного взаимодействия. Вследствие этого возрастает интерес к различиям, которые есть между культурами, а также к трудностям, которые могут возникнуть из-за них. Культурный интеллект представляет собой именно тот конструкт, который позволяет личности эффективно взаимодействовать с представителями других культур, даже если различие между ними сильное (Ang, Van Dyne, Koh, Yee Ng, Tay, & Chandrasekar, 2007; Brislin, Worthley, & MacNab, 2006; Earley & Ang, 2003). Культурный интеллект позволяет человеку вычленять обусловленные культурой универсальные или своеобразные черты в поведении личности или группы.

Культурный интеллект состоит из четырех компонентов: когнитивного, метакогнитивного, мотивационного и поведенческого. Более подробно остановимся на каждом из них. Важнейшим компонентом культурного интеллекта является мотивационный компонент, потому что он отвечает за побуждение, за стремление людей к познанию и приспособлению к незнакомой культуре, без которых не может произойти ее понимание. Когнитивным аспектом культурного интеллекта является знание. Он определяется знаниями относительно другой культуры и их роли при определении особенностей взаимодействия с представителями этой культуры. Как и в чем одна культура похожа на другую? Чем отличается от другой? Ответы на эти вопросы содержатся в когнитивном аспекте культурного интеллекта, который чаще всего соотносят с межкультурной компетентностью. Способность личности использовать когнитивные процессы для получения информации об определенной культуре, формировании суждений и принятия решений относительно себя и других заключается в метакогнитивном аспекте культурного интеллекта. Это стратегия поведения, выбор которой в ситуациях межкультурного взаимодействия связана со способностью личности полагаться, использовать знания, понимание для решения сложных межкультурных проблем, выбирать соответствующие способы взаимодействия, точно интерпретировать происходящее, соотносить ожидаемое с полученным результатом и корректировать действия в случае необходимости. Сами действия определяются способностью личности действовать согласно правилами и традициями, приемлемым в определенной ситуации межкультурного взаимодействия, а отвечает за это поведенческий компонент. Этот аспект культурного интеллекта связан с умением изменять вербальное и невербальное поведение.

Таким образом, культурный интеллект – это способность индивида обнаруживать, ассимилировать, осознавать и действовать надлежащим образом в ситуациях, характеризующихся культурным разнообразием (Earley & Ang, 2003). Культурный интеллект представляет собой способность, которая повышается и развивается за счет активного участия в сфере образования, путешествий, международных заданий, а также других сфер, которые дают межкультурный опыт (Ang & Van Dyne, 2008; Ng, Van Dyne, & Ang, 2009).

Авторами было проведено два этапа эмпирического исследования. В 2013 г. было проведено исследование, в рамках которого была выдвинута гипотеза о том, что при распознавании лицевой экспрессии на разных этнических типах лица представителями

* Работа выполнена при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект 051316-0-000 «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза»

разных культур более успешно процесс распознавания проходит внутри собственной культуры. В нем приняло участие 87 человек, из них 32 являются представителями европейской и средиземной ветвей западного расового ствола (Россия, Сербия, Белоруссия, Украина, Армения, Азербайджан), 27 являются представителями южноазиатской ветви восточного расового ствола (Китай, Монголия, Вьетнам), 28 являются представителями африканской ветви тропического ствола (Джибути, ЦАР, Танзания, Гвинея Биссау, Кот-д'Ивуар, Ангола, Нигерия). Все они являются студентами РУДН, 1-4 курса, в возрасте от 20 до 27 лет, юноши и девушки. В качестве методики по распознаванию лицевой экспрессии была взята международная база эмоций, созданная в Канаде, в университете Монреаля MSFDE, а в качестве методики для измерения уровня культурного интеллекта использовался опросник «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга (Беловол Е. В., Шкварило К. А., Хворова Е. М., 2012). Было проанализировано влияние такого фактора как степень выраженности культурного интеллекта на распознавание лицевой экспрессии у представителей разных культур. Для выявления уровня выраженности культурного интеллекта был применен кластерный анализ, который разделил испытуемых на две группы: 1) низкий; 2) высокий. Между успешностью распознавания при уровне значимости P-Value ниже 0,05.

Исследование было продолжено в 2015 г. В нем приняли участие студенты 1-4 курса, из которых 37 студентов – из РФ, 46 студентов – из Китая, Индии, Филиппин, Малайзии, Зимбабве, в возрасте от 20 до 27 лет, юноши и девушки. В ходе исследования было выявлено, что высокий уровень эмоционального интеллекта, в целом, а также высокий уровень развития его компонентов, тесно связаны со способностью к распознаванию эмоций. В проведенном исследовании была выявлена связь между компонентами (шкалами) эмоционального интеллекта и особенностями распознавания эмоций. С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена была выявлена статистически значимая связь между способностями распознавать лицевую экспрессию и высокой степенью развития эмоционального интеллекта. Стоит также отметить, что применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявило наличие связи между уровнем развития культурного интеллекта и успешностью в распознавании лицевой экспрессии. Более детальное рассмотрение корреляционных связей показало, что существует статистически значимая связь между когнитивным компонентом культурного интеллекта и успешностью в распознавании лицевой экспрессии. Данный результат может быть объяснен тем, что когнитивные механизмы напрямую связаны с развитием личности внутри культуры.

Проведенное исследование также позволило расширить и дополнить теоретическую модель распознавания эмоций с учетом культурно-когнитивных факторов, что показывает значимость дальнейших исследований в этой области.

Литература:

- [1] Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М. Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2012. - №4. – С. 5 – 15.
- [2] Карабущенко Н.Б., Хворова Е.М. Когнитивно-культурные основания изучения распознавания эмоций // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: монография/ под общ.ред. Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой. – М.: РУДН, 2015. – С.225-251.
- [3] Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (pp. 3–15). Armonk, NY: M. E. Sharpe.

- [4] Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Yee Ng, K., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371.
- [5] Brislin, R., Worthley, R., & MacNab, B. (2006). Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group & Organization Management*, 31(1), 40-55.
- [6] Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ*

Ширкова Н.Н. (РУДН)

Рассмотрение вопросов социокультурной адаптации иностранных студентов в условиях высшей школы РФ невозможно без изучения компонентов, которые связывают сам процесс адаптации и личностные проявления, имеющие взаимосвязь с аспектами адаптации. В адаптационном процессе данные компоненты все в большей мере контролируют и направляют адаптационную активность иностранного студента. На достаточно высоком уровне развития эта критериальная активность находит своё отражение в том, что иностранный студент превращается из простого наблюдателя, усваивающего накопленный социальный и культурный опыт, в индивида, который способен самостоятельно творить и преобразовывать свои знания в положительный личностный опыт. В научной литературе понятие критерий рассматривается в разных трактовках. Критерий - это истинные (фактические) параметры оценки, восприятия и описания человека, предмета, события или структуры. Педагогическая наука определяет критерий как показатель развития человека, успешности его деятельности, основу для классификации, интегральный признак, на основе которого составляется обобщенный анализ личностных, деловых, психологических и иных качеств индивида. И.А. Маврина термин «критерий» рассматривает как средство, с помощью которого могут быть измерены уровни, степени проявления того или иного явления, а также трактует его как мерило оценки суждений. Как мы видим, критерий – это идеальный образец, выраженный в положительных чертах и качествах личности и выступает в качестве фундаментального принципа, эталона, нормы, который позволяет выделить основания.

Критерии, имеющие отношения к личностным характеристикам человека, принято разделять на два вида: внешние критерии – к ним относятся суждения, поступки, оценки, действия; и внутренние критерии – включают в себя мотивы, ценности, убеждения. Опираясь на изучение отечественного и зарубежного опыта, а также на педагогические исследования мы пришли к заключению, что социокультурная адаптация, и в конечном итоге, адаптированность как результат адаптационного процесса определяются следующими критериями: когнитивный критерий, эмоционально-оценочный критерий, мировоззренческий критерий и деятельностный критерий.

Когнитивный критерий характеризуется наличием у иностранных студентов теоретических знаний относительно страны проживания, толерантной личности, положительных черт характера, знаний о видах адаптации (бытовой, конфессиональный,

* - работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант 16-36-00022 «Этнокультурные ценности личности в условиях вызовов современного общества»

** - работа выполнена при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза»

межэтнический, политический, социальный, межгосударственный и др.); знаний относительно норм и правил поведения при взаимодействии с людьми различных культурных традиций, социального опыта, вероисповеданий, знание об общественных ценностях, на которых базируется жизнь данного этнокультурного пространства [1]. Так же когнитивный критерий должен быть связан со способностью адекватно воспринимать информацию, умением осуществлять сбор информации, наличием собственных убеждений у студента, его установок, ожиданий, идей, представлений, мнений и образе мыслей [5]. Когнитивный критерий может отражать такие характеристики как осмысленность, оценивание (оценка), практико-ориентированность [7]. Показателями данного критерия в структуре личности студента говорит стремление иностранных студентов интегрироваться в новое социокультурное поле, а также осознание того, что все люди-приверженцы других этнических моделей - разные, но не хуже и не лучше, накопление положительных знаний и позитивных отношений к иным культурам, национальностям и т. д.

Под вторым критерием мы выделяем *эмоционально-оценочный критерий*. Иногда в научной педагогической литературе его называют эмоционально-аффективным. В рамках данного критерия мы подразумеваем, что эмоциональная составляющая играет значительную роль в процессе адаптации иностранных студентов, так как данный компонент выполняет значимую функцию в структуре мотивации общения. Эмоциональный критерий характеризуется субъективным отношением к определённым явлениям и процессам. Развитие и формирование эмоциональной устойчивости и терпимости – одна из важнейших задач психологической и педагогической науки. Эмоциональный критерий также характеризует психическое здоровье и расположенность к общению, соответственно, имеет влияние на результативность и успешность протекания процесса взаимодействия с различными группами людей. Эмоциональный компонент является интегральным свойством личности, характеризующийся наличием у иностранных студентов эмоциональных, волевых, интеллектуальных, мотивационных компонентов. Данный критерий может базироваться через принятие национально-культурного многообразия, через положительные эмоции по отношению к разным культурам, через умение принимать чужое мнение с достоинством, через уважение прав и свобод других людей [8]. Составляющими эмоциональной устойчивости являются стрессоустойчивость, активность, работоспособность, хорошее самочувствие, позитивное настроение. Данный критерий включает в себя эмоции как субъективные реакции психики иностранного студента на воздействие тех или иных раздражителей; чувства как субъективное отношение индивида к объективной действительности; оценивание (оценка). Основные личностные изменения, присущие данному критерию, – осознание значимости и ценности позитивного отношения иной культуры, уважение, доброжелательности и терпимости к людям иной национальности. Диагностируя данный компонент, нами будет выявлено общее состояние иностранного студента, попавшего в другую социокультурную среду.

Третий критерий в социокультурной адаптации, на который нам нужно обратить внимание, – это *мировоззренческий компонент*. Мировоззрение составляет каркас личности, определяет жизненную позицию человека. Данный критерий отражает всю систему взглядов студента на новую ситуацию: изменение сферы общения, изменение системы обучения, проживание в ином социокультурном поле и т. д. Мировоззренческий компонент находит отражение в духовных ценностях студента, в идеалах, в убеждениях, и вместе с тем выступает регулятором поведения и деятельности. Сформированные мировоззренческие позиции студента как совокупность системы взглядов определяют специфику нравственного облика, межэтнического взаимодействия, особенности адаптации и пути преодоления стрессовых ситуаций на основе уже полученного опыта и знаний. Г.И. Школьник включает в состав мировоззренческого компонента личности следующие интегративные показатели: личностные выводы отношения, дихотомию знания-мотивы, регуляторы социального поведения и т. д. В отличие от когнитивного критерия

мировоззренческий компонент и его составляющие могут появиться только после самостоятельной критической обработки полученных знаний и является не просто теоретическим багажом, а принципом действия в конкретных ситуациях. Структура мировоззрения, по мнению профессора А.А. Радугина, включает в себя четыре основных компонента: знания; ценности; эмоции; практика.

Следующий критерий, и последний, который мы определяем, – *деятельностный*. Однако в педагогическом исследовании он может называться как «поведенческий» и «поведенческо-деятельностный», что является практически равноценными и тождественными понятиями. Деятельностный критерий отражает взаимодействие, сотрудничество иностранных студентов как в среде ВУЗа, так и в межэтническом пространстве, в социокультурном пространстве, а также среди подсистемы «преподаватели-студенты». Деятельностный подход отдаёт особую роль в процессе развития личности вовлечению обучающихся в различные виды деятельности, ведь только при помощи взаимодействия и деятельности у студента формируется способность осуществлять те виды деятельности, которые удовлетворяют его потребности в саморазвитии, самореализации [7]. В близкородственных науках данный критерий часто связывают его с включением в деятельностную форму взаимодействия феномен социальной фасилитации. Это связано с тем, что фасилитация подразумевает усиление жизненной энергии, повышение активности и различных реакций индивида в присутствии группы. Говоря об иностранном студенте и его адаптации к учебному процессу, феномен социальной фасилитации будет связан с межличностным общением иностранных студентов во время адаптационного процесса, который в свою очередь побуждает к активизации деятельности студента и способствует развитию экспрессивности языка, высказывания собственной точки зрения, генерирования критических идей [3]. Данный критерий отражает использование полученных нравственных и общечеловеческих знаний на практике, перенос полученного опыта из одних ситуаций в другие; способность к взаимовыручке и сотрудничеству при выполнении совместной деятельности, а также включает самостоятельную работу с различными источниками информации. Выполняя ту или иную деятельность, иностранный студент проявляет свое отношение к этой деятельности, к взаимодействию с другими людьми и социальными группами, тем самым занимая те или иные социальные позиции и роли [6]. Социальная позиция в данном контексте понимается как «...система отношений индивида к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках». Личностные изменения в системе данного критерия касаются следующих аспектов – овладение и закрепление приёмами нравственного взаимодействия и общения в рамках различных культурных особенностях, используя основы взаимоуважения, помощи и равноправия.

Как мы видим, выделенные критерии и их сущностные показатели отражают важнейшие характеристики категории «социокультурной адаптации иностранных студентов в ВУЗе», где сам термин социокультурная адаптация иностранных студентов рассматривается в соотношении с их мировоззрением, жизненными целями, ценностными ориентациями, которые, в свою очередь, отражаются на осуществляемой деятельности. Процесс социокультурной адаптации происходит в многообразной интегративной, общественно значимой деятельности, в результате которой обеспечивается глубокое и полное саморазвитие личности. В связи с этим социокультурную адаптацию можно рассматривать как интегрированный показатель, который должен включать в себя адекватное восприятие иной культуры, способность к обучению и общению с другими нациями, ощущение себя членом данной этнокультурной группы, положительные эмоции от пребывания в новой среде, ощущение душевного комфорта и спокойствия.

Литература:

- [1] *Ахкиямова Г.* Подготовка педагога к воспитанию межнациональной толерантности // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 141-145.
- [2] *Бережная М. С.* Развитие толерантного сознания личности в социокультурном пространстве образования и искусства // Философские науки. – 2008. – № 4. – С. 5
- [3] *Горянина В.А.* Психология общения: учеб. пособие. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2008.
- [4] *Кукушин В.С.* Воспитание толерантности личности в поликультурном социуме: пособие для учителя. – Ростов н/Д: ГинГо, 2007.
- [5] *Носкова Н.П.* Развитие языковой личности в аспекте поликультурного образования в техническом университете. Языковые и культурные контакты различных народов./ Сб. материалов под ред. А.П. Тимониной, Часть 1. – Пенза, 2001.
- [6] *Садохин А.П.* Введение в межкультурную коммуникацию: учебное пособие. – М.: Издательство «Омега - Л», 2009.
- [7] *Спицына О.А.* Психологические условия формирования когнитивного и поведенческого компонентов толерантности у младших школьников в образовательной среде: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2008.
- [8] *Хайруллин Р. З.* Формирование культуры межнационального общения и толерантности в молодежной среде // Мир психологии. – 2009. – № 3.

ОСОБЕННОСТИ ШОПИНГ-АДДИКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В ИНДИВИДУАЛЬНО-ПЕРСОНАЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Щеглова И.Г. (ОГУ)

В статье представлен обзор исследования особенностей в индивидуально-личностном аспекте шопинг-аддиктивной личности. Выявлены прямые и обратные корреляции отдельных шкал индивидуально-личностных характеристик с наличием ониомании. Ключевые слова: индивидуально-личностный аспект, шопинг-аддикция, шопинг-аддиктивное поведение.

Почему шопинг так поднимает настроение? Психологи приводят несколько причин: во-первых, трата денег – всегда ответственность, которая вымещает всякий стресс. Во-вторых, от созерцания витрин, новых коллекций забываешь об обидных словах, сказанных кем-то в твой адрес.

Очень важно выявить и определить с какого момента, когда и где заканчивается истинное удовольствие и начинается патологическая зависимость.

Общинные и клинические исследования показывают, что от 80% до 95% лиц с ониоманией женщины [1]. Отчет о гендерном различии может быть артефактен: женщины охотно признают, что они наслаждаются покупками, в то время как мужчины чаще сообщают, что они «собирают». Доклад Корана и соавторов [2] предполагает, что это может быть случайно: в их опросе, почти одинаковый процент соотношения мужчин и женщин соответствовало критериям ониомании (5,5% и 6,0%, соответственно). Гендерные различия являются реальными и не артефакт в том, что мужчины недостаточно представлены в образцах. Однако, Диттмар [3] вывел из общих опросов населения в Соединенном Королевстве, в котором 92% респондента, считают ониоманами, были женщинами.

Существуют различия в том, что именно покупают женщины и мужчины. Женщин в первую очередь привлекают товары, связанные с внешностью и якобы подчеркивающие их уникальность: одежда, обувь, косметика, бижутерия и ювелирные украшения.

Но у мужчин есть своя сфера в шопинге, и она не менее обширна, чем у женщин. Их привлекают различные статусные «игрушки» – современные мобильные телефоны, компьютеры, автомобили и все, с ними связанное. И в этой области многие мужчины также

впадают в патологическую зависимость от покупок. Кроме того, мужчина, оказавшийся в «женской» ситуации, тоже имеет все шансы заболеть самым что ни на есть «махровым» шопоголизмом в форме бесцельного брожения по магазинам. Этим часто страдают мужья очень состоятельных жен, которые, так же как и многие жены бизнесменов, выбирают в качестве приоритетного направления своей деятельности стремление к достижению идеального внешнего вида. А это приводит к бесконечной гонке за товарами и услугами, которые могут им в этом способствовать.

Важнейшим побудительным мотивом к моциям по торговым комплексам является катастрофическая не наполненность жизни сильными ощущениями. Именно эта пустота подсаживает людей на шопинг, помогает им ощутить себя в некоторой степени частью большого мира, а не пленниками своего маленького мирка.

Целью нашей работы является исследование особенностей шопинг-аддикции как психологической категории в индивидуально-персональном аспекте.

Нами были использованы следующие методики: тест на определение степени сформированной активной зависимости А.В. Котлярова, личностный опросник Кеттелла.

Предмет: индивидуально-персональный аспект шопинг-аддиктивной личности.

Гипотеза: существование взаимосвязи шопинг-аддикции в индивидуально-персональных характеристиках личности.

В исследовании принимали участие 60 респондентов в возрасте от 21 года до 50 лет, из них 30 мужчин и 30 женщин.

Каждому респонденту в процессе тестирования были предоставлены методы (для достижения целей исследования и проверки гипотезы) и бланки ответов. Диагностика проводилась в индивидуальных режимах.

На первом этапе исследования, выполненного с целью выявления шопинг-аддиктивной личности, всем испытуемым был предложен тест А.В. Котлярова. На этом этапе выявлено, что шопинг-аддиктивными являются из 60 респондентов 45 (25 женщин и 20 мужчин), то есть больше половины респондентов – ониоманы.

На втором этапе исследования с целью определения индивидуально-персональных особенностей личности, являющейся шопинг-аддиктивной, был выбран личностный опросник Кэттела.

При статистической обработке данных по результатам личностного опросника Кэттела была подсчитана корреляция и построена корреляционная матрица. При анализе корреляционной матрицы, мы установили, что не все индивидуально-личностные особенности не влияют на формирование шопинг-аддиктивного поведения.

Так нами было установлено, что индивидуально-персональные особенности такие, как самооценка, интеллект, экстраверсия-интроверсия не влияют на формирование шопинг-аддиктивного поведения. Шопинг-аддиктивное поведение присуще людям, как с заниженной самооценкой, так и адекватной самооценкой. Сдержанностью в определении, как межличностных, так и социальных контактов, в поведении – экспрессивность, импульсивность, в характере обнаруживаются застенчивость и внешняя активность, склонность к индивидуальной деятельности. Или открытостью, общительностью, активностью в определении как межличностных, так и социальных контактов, в поведении проявляются социальная смелость, склонность к риску, готовность к вступлению в новые группы, быть лидером. Оперативностью, подвижностью мышления, высоким уровнем общей культуры, эрудированностью. Данная личность имеет в своем распоряжении конкретное воображение, критичность и консервативность в принятии нового, направленность на конкретное практическое мышление. Или невысокой оперативностью мышления, недостаточно развитой общей культуры. Такой индивид владеет развитой аналитичностью мышления, интеллектуальными интересами, умением оперировать абстрактными понятиями, развитым воображением.

Шопинг-аддиктивное поведение связано с желанием личности оставить подлинное существование путем трансформации состояния своего сознания. Шопинг-аддикция проявляется повторным, непреодолимым желанием производить множество покупок. В промежутках между шопингом нарастает напряжение, которое может быть ослаблено очередным шопингом.

В ходе исследования нами было выявлено, что на формирование шопинг-аддиктивного поведения оказывает влияние спокойствие или повышенная тревожность (по критерию Пирсона 0,395**), низкий/высокий самоконтроль (-0,308*), расслабленность – напряженность (0,322**).

Личность с повышенной тревожностью ощущает свою неустойчивость, напряженность в трудных жизненных ситуациях, легко теряет присутствие духа, полна сожалений и сострадания; для нее характерна комбинация симптомов ипохондрии и неврастения с преобладанием страхов, также повышенная тревожность свойственна невротикам, алкоголикам и людям с некоторыми видами психопатии. Личность с пониженной тревожностью может пересилить свои неудачи, в отличие от тех, кто переживает неудачи как внутренний конфликт. Существуют данные, свидетельствующие о том, что антиобщественные личности не страдают от чувства вины.

Высокий или низкий самоконтроль характеризует уровень внутреннего контроля поведения, интегрированность личности. Что же касается личности с низким самоконтролем, то личность имеет слабую волю. Деятельность таких людей неупорядочена и импульсивна. Личность с высоким самоконтролем имеет социально одобряемые характеристики: самоконтроль, настойчивость, сознательность, склонность к соблюдению этикета. Для того, чтобы соответствовать таким стандартам, от личности требуется приложение определенных усилий, наличие четких принципов, убеждений и учет общественного мнения.

Расслабленность/напряженность характеризует склонность личности к уравновешенности или возбудимости. У шопинг-аддиктивной личности напряженность интерпретируется как энергетическая возбужденность, которая требует определенной разрядки; иногда это состояние может превратиться в психосоматическое нарушение: снижается эмоциональная устойчивость, нарушается равновесие, может проявляться агрессивность.

Проведенное исследование показало, что на формирование шопинг-аддиктивного поведения у взрослой личности влияют следующие индивидуально-персональные характеристики: спокойствие или повышенная тревожность, низкий/высокий самоконтроль, расслабленность – напряженность. При низком самоконтроле и повышенной тревожности и напряженности шопинг-аддиктивная личность при столкновении с серьезными трудностями впадает в отчаяние, теряет и без того неустойчивую уверенность в себе и своих силах и как следствие этого наблюдается потеря контроля над влечениями.

Ониоманы испытывают особую радость и улучшение самочувствия при покупке модного товара и ухудшение – в случае долгого воздержания от приобретений. Основным фактором приобретения является не только желание иметь вещь, но и ее высокая оценка со стороны значимых людей, престижность, так как исключительный мотив – «желание привлечь к себе внимание».

Своим исследованием мы показали, что процесс изучения шопинг-аддикции как психологической категории сейчас как никогда актуален и попытались проследить ее развитие в индивидуально-персональном аспекте. Исходя из полученных данных, мы утверждаем, что некоторые индивидуально-персональные особенности оказывают влияние на формирование у личности шопинг-аддиктивного поведения.

Литература:

- [1] *Faber RJ. O'Guinn TC.* A clinical screener for compulsive buying. *J Consumer Res.* 1992; 19:459-469.
- [2] *Koran LM. Faber RJ. Aboujaoude E, et al.* Estimated prevalence of compulsive buying in the United States. *Am J Psychiatry.* 2006; 163:1806–1812.
- [3] *Dittmar H.* Understanding and diagnosing compulsive buying. In: Coombs R, editor. *Addictive disorders: a practical handbook.* New York: Wiley; 2004. pp. 411-450.
- [4] *Epanchintseva, G.A.* The Management process of the sovereignty of the individual as a problem of adult education // social and cultural dynamics of the region. *Science. Culture. Education: Materials of all-Russian scientific-practical conference.* – Orenburg, 2000. – S. 286-287.
- [5] *Zubova L.V.* Information and cognitive approach to the methodology of the genesis of antisocial personality. *Monograph. M.: «The House of Pedagogy», 2010.* – 348.
- [6] *Shcheglova I.G.* The peculiarities of value orientations of senior pupils-prone oniomania // *Psychology and psychotechnics.* – 2015. – № 12. – С. 1234-1240.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ОБЩЕНИИ И КОММУНИКАТИВНОГО КОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОВ*

Щедрина А. Д. (РУДН)

Студенчество – возрастной период становления человека личностью, уверенной и профессионально направленной. Обучение в университете формирует у студента знания и навыки необходимые для дальнейшей, взрослой жизни. Это завершающий этап социализации, после которого, в большинстве случаев, человек определяется относительно пути по жизни. Отвечает для себя на вопросы – кем он хочет стать, чего добиться и в какой сфере. Человек, находящийся в этой сфере, основа будущего социума, частью которого он является от рождения, а по завершению обучения он становится его главным звеном – совершенствующим и модернизирующим его структуру.

В соответствии со своей немаловажной ролью, студент определяет будущее страны, в которой живет, не меньше чем свое собственное. Он является движущей силой ее социального роста и научно-технического прогресса. Поэтому его личностные качества очень важный вопрос, особенно его способы коммуникации, взаимодействие с окружающим миром и то как этот мир влияет на его многогранную личность.

В нашем мире, на сегодняшний день, практически все средства, обеспечивающие коммуникацию связаны друг с другом по средствам Интернета. Это мультимедийное давление на социум оказывает определенное влияние на психику человека и даже в некотором роде видоизменяет ее в процессе научения взаимодействия с условиями новой среды. Среда является новой в силу развития технологий и сильного расхождения с изначальным способом взаимодействия между людьми. Так как постоянное развитие технологий требует от человека ее понимания и поиска путей взаимодействия, некоторые индивиды справляются с этой задачей хуже, некоторые лучше. Во многом этот показатель зависит от рассматриваемой возрастной группы.

Так, если стандартное восприятие основывается не только на получаемой голосовой или текстовой информации, но и на визуальном восприятии объекта, то связь посредством Интернета предполагает лишь ускоренный процесс поглощения информации как простой и

* Работа выполнена при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект № 051316-0-000 «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза»

статичной (пост, газета, книга). Люди, столкнувшиеся с данным видом информационных потоков в раннем возрасте, имеют проблемы с фильтрацией поступающих в их сознание данных, а люди старшего поколения наоборот, имеют сильный барьер, но также испытывают трудности в нахождении в медиа-пространстве. Они не привыкли к такому взаимодействию с окружающим миром и к скорости подачи нового материала для размышления. Если вся информация, окружающая человека, воспринимается сознанием полностью, без фильтрации и вычленения нужных компонентов, то процесс ее усваивания и анализа значительно замедляется. Согласно научному исследованию Иващенко А.В., Пилишвили Т.С., относительно содержательных и структурно функциональных компонентов активности личности, был выведен ряд их изменений, которые происходят в соответствии с трансформации окружающей среды:

На уровне содержательно-когнитивного компонента активности возможно отрицание ответственности происходящего ввиду расслоения реальностей, что делает восприятие окружающего неадекватным или размытым. Потеря смысловым компонентом активности своей мотивирующей к действию установки; отсутствие значимости в сознании объекта. Возможная гиперболизация представления о собственной субъективной активности, или приуменьшение ее значимости. Деятельно-мотивационный компонент перестает являться движущим компонентом, что не редко выражается в потере стимула к какому-либо действию в реальности. Оценочно-поведенческий компонент выражается самогиперболизацией. Личностно-результативный компонент в худшем случае основывается на субъективном мнении других, не привязанном к индивидуальному отношению человека к самому себе, или вовсе не является больше важным критерием личностной коммуникации. У человека теряется опора на собственную оценку деятельности, он в большей мере ориентируется на окружающих.

Эти изменения представляют собой худший из вариантов развития личностных качеств человека с нарушенным восприятием интернет реальности. Некоторые люди, приспособившиеся к новым условиям окружающей среды, приобретают иные навыки и изменения личностных компонентов, а также видоизменяется их форма активности. Этими изменениями могут быть:

Утеря рефлексии, в силу сопряжения с сетевыми ресурсами, преподносящими искомые ответы на любые вопросы;

Деформация творческого мышления, отвечающего за оригинальность мыслей индивида (в силу простоты информации, которая подается «готовой» для восприятия);

Конгруэнтность сознания и виртуальности (в процессе мышления индивид ссылается не на собственные мысли, а на ресурсы Интернета).

Чем индивид глубже и четче взаимодействует с информационным потоком среды, тем быстрее он научается его использовать и тем сильнее рефлексия о своих собственных переживаниях заполняется информацией, полученной из сети. Эта информация прочно укрепляется в сознании, так как имеет подкрепление своей истинности тем, что: является написанной и общественно обнародованной. В связи с чем, личное мнение индивида обесценивается. Таким образом, мнения и стереотипы упорядочиваются и создают людей со схожими установками, прописанными как единая программа в сознании человека, а далее группы. Лидер подобной группы, а далее по иерархии – общества, является посредником между коллективом и Интернет-информационной структурой. Эта коммуникация не является примером эффекта толпы, она остается индивидуально-личностной при общем однородном мнении. Реакции на любую информационную вспышку могут быть разными, но средства передачи эмоций и мнений будут выглядеть как изображения, цитаты, взятые на просторах виртуального пространства и уже переданные в свою группу и выше по иерархической ступени общения. Лидер устанавливает границы коллектива, его в свою очередь также ограничивает структура, например, социальная сеть и ее настройки.

Эти изменения скорее являются положительными для человека и общества, чем отрицательными. Относительно индивида, они увеличивают вероятность достигнуть определенного качества жизни в условиях создавшейся среды. Но прогресс не заключается в статичном существовании подобных друг другу масс.

Именно студенческий период, по возрастным параметрам, является промежуточным элементом между поколением уже полностью интегрированным в мультимедиа среду, и поколением, продолжающим с трудом ее осваивать. Согласно проведенному исследованию в 2013 году в курсовой работе на тему «Социальная адаптация личности в условиях мультимедийной интернет среды», было выявлено, что именно в возрасте от 20-30 лет показатели пользования компьютером и интернетом находятся в среднем значении.

Люди этой возрастной группы сейчас являются основой будущего общества. И их личностные характеристики во многом влияют на характер будущего, которое нас ждет. Если их коммуникативный аппарат и уровень потребности в общении пострадали в какой-либо мере от взаимодействия через Интернет, это окажет прямое влияние на формирующийся деятельностный слой населения. Глубинное изучение указанной тематики способно в значительной мере улучшить качество жизни современных людей и будущих поколений.

Литература:

- [1] *Ананьев Б.Г.* К психофизиологии студенческого возраста. // Современные психологические проблемы высшей школы. Вып.2. – Л., 1974.
- [2] *Бондаренко С.М.* Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении: по материалам психолого-педагогической литературы. // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения / Под ред. Л.Н. Ланды. – М., 1973. - Вып. 2.
- [3] *Иващенко А.В., Пилишвили Т.С.* Стратегии активности личности в современных системах коммуникации // Научно-практический журнал «Акмеология». Специальный выпуск по материалам акмеологических чтений, посвященных 20-летию кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности 21 ноября 2012 г. – 2012. – № 3. – С. 53–58.
- [4] К мобильному обществу: утопии и реальность / Под ред. Я.Н.Заруского. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 2009.
- [5] *Кон И. С.* Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. [Уч. пособие для пед. ин-тов]. – М., 1976.
- [6] *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000.
- [7] *Лурия А. Р.* Эволюционное введение в психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1975.
- [8] *Лурия А.Р.* Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2006.
- [9] *Маклаков А.Г.* Общая психология. – СПб.: Питер, 2008.
- [10] *Рейнгольд Г.* Умная толпа: новая социальная революция. – М.: Фаир-пресс, 2006.
- [11] *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003.
- [12] *Щедрина А.Д.* Активность личности в ситуации опосредованной коммуникации (на примере общения в социальных сетях)// Материалы межвузовских психолого-педагогических чтений «Личность в природе и обществе»: научные труды молодых ученых. Вып.16. Москва, 25 апреля 2013г. – М.: РУДН, 2013.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ

Ян Зелинь (РУДН)

Конфликт – это один из видов социального взаимодействия, участниками которого могут выступать отдельные индивиды, социальные группы и организации. Весь процесс функционирования общества состоит из конфликтов. И чем сложнее социальная структура, чем больше дифференцировано общество, тем больше несовпадающих и взаимоисключающих интересов, целей и, следовательно, больше источников для потенциального конфликта. Конфликты неизбежны, и эта проблема всегда остается актуальной. Для управления конфликтными ситуациями, избегания ненужных конфликтов и их тяжелых форм; минимизации деструктивного потенциала конфликта важно выбирать оптимальные модели поведения и успешно противостоять агрессивным намерениям других людей. Умение управлять конфликтами дает человеку чувство, что это он влияет на ситуацию, а не ситуация на него.

В настоящее время конфликт изучается многими науками, являясь междисциплинарной проблемой. Синтез этих знаний взяла на себя такая наука как конфликтология. Наиболее число концепций отмечается в рамках психологических исследований конфликта. Одним из аспектов, рассматриваемых психологией, является поведение в конфликте.

Наиболее известной теоретической моделью исследования поведения личности в конфликте является теория К. Томаса. Именно им было впервые введено в психологию понятие о стратегиях поведения в конфликте. Стратегия поведения в конфликте – это программа и план действий, направленный на достижение этой цели конфликтов, другими словами, для того, чтобы удовлетворить потребности своей конкретной задачи, определить их особый интерес в этом конфликте.

К. Томас считает, что существуют две основные стратегии поведения в конфликте – кооперативность и напористость. Первая основывается на том, что индивид внимательно относится к интересам оппонентов, вторая – он в большей или меньшей степени ориентирован на реализацию собственных интересов. Это определяет закономерности в действиях людей в различных ситуациях.

Эти две стратегии включают в себя пять основных стилей поведения:

1. Соперничество (противоборство) – желание превзойти своего оппонента в обход его интересов.
2. Уступка – ущемление своих интересов.
3. Компромисс – нахождение точек соприкосновения между оппонентами.
4. Избегание (уход от конфликта) – нежелание сотрудничества и отсутствие амбиций.
5. Партнерство (сотрудничество) – утверждение взаимовыгодных точек соприкосновения в решении определенных задач по взаимным интересам.

Оценка интересов в конфликте соотносится с определенным уровнем выраженности направленности на собственные интересы или интересы оппонента.

Поведение личности в конфликте также связано с такими явлениями как механизмы психологической защиты и копинг-стратегии.

Р.М. Грановская отмечает, что каждый день у человека возникают ситуации, которые им оцениваются и могут восприниматься как хорошие для него или плохие. Поведенческие реакции на эти ситуации регулируются механизмом психологической защиты. То, как человек обычно реагирует на стрессовые, кризисные ситуации и выходит из них так или иначе связано с копинг-стратегиями. Психологическая защита связана с изменениями внутри личности, его ценностной, мотивационной структуры.

Выделяются следующие механизмы психологической защиты:

- отрицание,
- вытеснение,
- проекция,
- идентификация,
- рационализация,
- замещение,
- отчуждение и др.

Отрицание заключается в том, что поступающая информация, которая является тревожной для человека – не воспринимается им. Механизм вытеснения впервые был описан З. Фрейдом: тревожная информация или забывается, или «выпадает», т.е. реальным образом вытесняется. Особенность механизма проекции заключается в том, что человек переносит на другие объекты свои собственные чувства, эмоции, начинает ему приписывать свои какие-то страхи, желания, тревоги. Механизм идентификации заключается в переносе чувств и, возможно даже качеств, которые присущи другим людям – на самого себя. Рационализация с первого взгляда кажется достаточно благоприятным механизмом, но на самом деле человек обманывает самого себя и других, пытаясь найти ложные оправдания своим поступкам, мотивам, страхам и т.п. Механизм замещения включается тогда, когда человек не может достичь того, чего хочет, и берет более доступное, но менее желаемое. Изоляция – механизм серьезный с точки зрения его рациональности, при этом механизме, факторы, которые травмировали человека, прячутся глубоко в сознании, отражают свое действие на всей личности, человеку сложно с ними бороться, так как он не осознает реальную угрозу и действие на него этих ситуаций, которые являлись для него плохими или травмирующими [2].

Защитные механизмы служат для сохранения внутреннего комфорта человека, при удачном бессознательном выборе защитного механизма и стратегии поведения в конфликте, личность может адекватно и позитивно существовать, не причиняя ущерба своей психике. Если защитные механизмы обычно рассматриваются как проявления бессознательного, то копинг-стратегии – как более осознанный выбор стратегии совладания с трудной ситуацией, одной из которой является конфликт.

В психологии различаются понятия «копинг-поведение» и «копинг-стратегии». Первичным является поведение, в то время как стратегии выбираются исходя из того поведения, который выбирает человек [2].

Р.Лазарус и С.Фолкман выделяют два направления копинг-поведения: 1) проблемно – ориентированное, которое заключается на рационализации решения проблемы; 2) эмоционально ориентированное, которое заключается в аффективном проявлении реакций. Исходя из выбранного поведения, стратегии будут обладать определенной спецификой. Авторы выделяют такие стратегии как планирование решения проблем, поиск социальной поддержки; при выборе же эмоционального поведения в ход идет шесть стратегий - самоконтроль, конфронтация, дистанцирование, принятие ответственности, бегство, избегание, позитивная переоценка.

Е. Хейм выделяет так называемые сферы, где реализуются копинг-стратегии, эти сферы он отождествляет с поведением (как и Р. Лазарус) – эмоциональная, когнитивная, поведенческая. Внутри каждого поведения он выделяет различные стратегии, применяя к ним критерий адаптивности, т.е. есть адаптивные, частично адаптивные, неадаптивные.

Е. Коплик выделяет 2 стратегии внутри когнитивной сферы поведения: поиск информации и закрытость от информации.

П. Виталиано рассматривал два направления в поведении – проблемно-ориентированное и эмоционально ориентированное. Выделены эмоционально-ориентированные копинги: самообвинение, избегание, предпочитаемое столкновение [2].

Одним из параметров выбора стратегии признается уровень субъективного контроля как оценка субъектов взятие на себя обязательств перед ситуацией, в которой он находится.

Изучение уровня субъективного контроля началось в 1984 году Дж.Роттером. Уровень субъективного контроля зависит от локуса контроля – экстернальности и интернальности и может быть общим и частным по отношению к определенному роду ситуаций [1]. Человек может контролировать внешние условия и ситуации, которые его окружают, а может сдерживать себя, свои эмоции, желания.

Таким образом, проблема поведения личности в конфликте в психологии рассматривается в связи с такими понятиями как стратегии поведения в конфликте, механизмы психологической защиты и копинг-стратегии. Учеными предлагаются различные их классификации, факторы, влияющие на выбор той или иной стратегии поведения. Указанные понятия не являются тождественными. Стратегия поведения в конфликте определяется как программа и план действий, направленный на достижение цели. Ее выбор определяется степенью внимания к интересам оппонента, или своим собственным. Защитные механизмы служат для сохранения внутреннего комфорта человека, при удачном бессознательном выборе защитного механизма и стратегии поведения в конфликте, личность может адекватно и позитивно существовать, не причиняя ущерба своей психике. Копинг-стратегии представляют собой более осознанный, чем в случае защитных механизмов, выбор стратегии совладания с трудной ситуацией, одной из которой является конфликт.

Литература:

- [1] *Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М.* Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. – 1984.
- [2] *Грановская Р.М.* Конфликт и творчество в зеркале психологии. – М.: Генезис, 2002.

Раздел 4

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РОЛЬ СИТУАЦИОННЫХ МЕТАКОМПОНЕНТОВ В СТРУКТУРЕ КОНФЛИКТООУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ НА ЭТАПЕ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Бузмакова А. В. (ЯрГУ)

Многогранность деятельности педагога обуславливается макросоциальными условиями, спецификой образовательной среды, характеристиками участников образовательного процесса и другими внешними и внутренними факторами, которые неизбежно провоцируют появление конфликтных ситуаций.

А. В. Карпов отмечает, что объектами педагогической деятельности являются субъекты учебной деятельности, т.е. педагогическая деятельность должна рассматриваться как деятельность второго порядка, как метадеятельность. Одной из важных функций педагогической деятельности является задача «научить учиться». Эта задача так же представляет собой задачу второго порядка и должна рассматриваться как метазадача [3].

В связи с особенностями педагогических задач, М. М. Кашапов обращает внимание на то, что их решение должно носить надситуативный характер, который предполагает раскрытие проблемного потенциала педагогических ситуаций. Переструктурирование представлений о ситуационных составляющих и связей между ними происходит за счет выхода педагогом в своем мышлении за пределы непосредственно представленной ситуации [5].

Необходимо отметить, что на разных этапах профессионализации педагог выступает как субъект учебной деятельности, а только затем как субъект педагогической деятельности. А. А. Смирнов отмечает, что изменение профессионального статуса влечет за собой изменение в восприятии педагогических задач и педагогических ситуаций. С переходом к педагогической деятельности роль ситуационных факторов возрастает [7].

В условиях изменения профессионального статуса педагогов, а также сложности и противоречивости взаимодействия субъектов образовательного процесса неизбежно возникают конфликтные ситуации. Ответственность за взаимодействие участников конфликтного взаимодействия в большей степени ложиться на педагогов. Л. А. Коновалова обращает внимание на то, что основные категории, параметры и границы взаимодействия задаются образом, репрезентацией ситуации в которой протекает взаимодействие [6]. Таким образом, понимание конфликтной ситуации, становится одним из компонентов конфликтостойчивости педагогов.

В нашей работе мы попытались ответить на вопрос о том, какую роль играет конфликтная ситуация в конфликтостойчивости педагога? В чем отличия этой роли на учебном и профессиональном этапе деятельности педагога?

Перед исследованием роли конфликтных ситуаций нами были изучены общие характеристики конфликтостойчивости педагогов, которые проявили адекватность и необходимость исследования конфликтостойчивости как психологической системы. В исследовании приняли участие 130 студентов педагогических специальностей и 130 работающих педагогов. Структурообразующим качеством конфликтостойчивости

* Работа выполнена при финансовой поддержке проекта № 25.2356.2014К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу

педагогов, является целеустремленность, что позволяет рассматривать конфликтоустойчивость как организацию качеств педагогов для достижения определенной цели. На этапе учебной деятельности целью конфликтоустойчивости является регуляция позитивной агрессивности, которая является интегральным показателем напористости и неуступчивости личности. На этапе профессиональной деятельности целью конфликтоустойчивости является регуляция негативной агрессивности – интегральным показателем мстительности и нетерпимости к мнению других [2].

Однако полученные результаты не объясняли, какую роль в конфликтоустойчивости выполняют непосредственно сами конфликтные ситуации. Из-за практически неограниченного набора ситуаций, содержащих в себе конфликтный потенциал, исследование конфликтоустойчивости должно основываться на ситуационном принципе, который подразумевает, что цель функционирования системы задана не априорно, а формулируется в зависимости от особенностей ситуации [4]. Исходя из ситуационного принципа, анализ структурообразования по принципу взаимодействия компонентов системы для достижения цели является недостаточным для понимания сути конфликтоустойчивости. Для установления роли конфликтной ситуации необходимо описать структурообразование, основанное на принципе дополнительности формирования компонентного состава структуры.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что включение в компонентный состав структуры конфликтоустойчивости ситуационных метакомпонентов усиливает устойчивость педагогов к конфликтообразующему противоречию за счет построения репрезентации конфликтной ситуации, последующей ее объективации и адекватной реакции педагога на конфликтообразующее противоречие.

Для диагностики ситуационных метакомпонентов конфликтоустойчивости нами была разработана психосемантическая методика «Репрезентация конфликтной ситуации» (А. В. Бузмакова, Ю. В. Пошехонова) [1]. В методике помощью пар антонимичных прилагательных оцениваются такие критерии восприятия ситуации как целостность, автономность, типичность, динамичность, опасность и значимость ситуации. С помощью пар антонимичных глаголов оцениваются стойкость, уравновешенность, сопротивляемость, конфликтность поведения, пассивно-агрессивное поведение, а также определяется интеракционная направленность поведения.

Студенты педагогических специальностей оценивали вертикальную конфликтную ситуацию с участием студента и преподавателя, а также горизонтальную конфликтную ситуацию между однокурсниками. Работающие педагоги оценивали вертикальную конфликтную ситуацию с участием педагога и обучающегося, и горизонтальную конфликтную ситуацию между педагогами.

С помощью регрессионного анализа было установлено, что существуют три вида соорганизованности конфликтной ситуации и конфликтоустойчивости педагога: адаптация, интеграция и взаимодетерминация ситуационных характеристик и характеристик конфликтоустойчивости педагога.

Адаптация конфликтоустойчивости к конфликтной ситуации выражается в детерминации поведения педагогов характеристиками ситуации.

Адаптация поведения студентов педагогических специальностей к вертикальной конфликтной ситуации. Степень опасности вертикальной конфликтной ситуации («безопасная – опасная») определяет уровень сопротивляемости («сдаваться – бороться») студентов в данной ситуации, чем опаснее ситуация, тем выше сопротивляемость. Так же сопротивляемость студентов («подниматься – падать») детерминируется автономностью («общительная – замкнутая») и целостностью данной ситуации («целостная – обрывочная»). Кроме этого, автономность ситуации («общительная – замкнутая») влияет на уравновешенность поведения студентов («загораться – затухать»). Динамичность ситуации

(«динамичная – статичная») определяют выбор студентами пассивно-агрессивной или доверительной позиции (подозревать – доверять»).

Адаптация поведения студентов педагогических специальностей к горизонтальной конфликтной ситуации. Опасность ситуации («безопасная – опасная»), так же определяет сопротивляемость студентов в горизонтальной конфликтной ситуации («подниматься – падать»). Стойкость поведения студентов («разрушать – сохранять») в горизонтальной конфликтной ситуации определяется ее автономностью («отдельная – совместная»), чем больше ситуация связана с другими ситуациями, тем выше стойкость. Статичность ситуации («динамичная – статичная») способствует понижению стойкости поведения студентов («спасать – губить»). Интеракционная направленность («отдаляться – приближаться») поведения студентов детерминируется автономностью («общественная – личная») горизонтальной конфликтной ситуации.

Адаптация поведения работающих педагогов к вертикальной конфликтной ситуации. Конфликтность поведения («соглашаться – спорить») работающих педагогов в вертикальной конфликтной ситуации определяется отсутствием целостности («целостная – обрывочная»), изменчивостью («постоянная – изменчивая») и незначительностью ситуации («важная – незначительная»). Динамичность («подвижная – стабильная») вертикальной конфликтной ситуации определяет интеракционная направленность («отдавать – забирать») и уравновешенность («загораться – затухать») поведения педагогов. В динамичной вертикальной конфликтной ситуации педагоги занимают просоциальную позицию и проявляют эмоциональную активность. Исключительность («исключительная – обычная») ситуации повышает стойкость поведения педагогов («подниматься – падать»).

Адаптация поведения работающих педагогов к горизонтальной конфликтной ситуации. Конфликтность поведения («вооружаться – разоружаться») работающих педагогов в горизонтальной конфликтной ситуации определяется отсутствием целостности ситуации («разорванная – соединенная») и безразличным отношением («безразличная – интересная») педагога к ней. Динамичность («динамичная – статичная») горизонтальной конфликтной ситуации повышает стойкость («спасать – губить») поведения педагогов. На завершающих этапах («начавшаяся – завершенная») горизонтальной конфликтной ситуации педагоги склонны занимать пассивно-агрессивную позицию («наградить – наказывать»).

Интеграция ситуации в структуру конфликтоустойчивости педагогов, представляет собой детерминацию восприятия ситуации поведением педагогов. Педагоги на основании своего поведения определяют характеристики ситуации. Данные характеристики начинают выступать не как внешние условия, а как составляющие когнитивного компонента конфликтоустойчивости.

Интеграция вертикальной конфликтной ситуации в конфликтоустойчивость студентов педагогических специальностей. Проявляя конфликтное поведение («мириться – ругаться»), студенты педагогических специальностей считают, что вертикальная конфликтная ситуация подходит к своему завершению («начавшаяся – завершенная»), т.е. на основании уровня конфликтности своего поведения студенты определяют этап развития вертикальной конфликтной ситуации. Длительность вертикальной конфликтной ситуации («вечная – мгновенная») определяется студентами на основании выбранной ими интеракционной направленности («спасать – губить») и стойкости («отдавать – забирать») поведения.

Интеграция горизонтальной конфликтной ситуации в конфликтоустойчивость студентов педагогических специальностей. Пассивно-агрессивная позиция («наградить – наказывать») студентов педагогических специальностей определяет восприятие горизонтальной конфликтной ситуации как автономной («общительная – замкнутая»).

Наиболее ярко интеграция проявляется в вертикальной конфликтной ситуации работающих педагогов. Значимость («пустая – наполненная») вертикальной конфликтной ситуации интегрируется в структуру конфликтоустойчивости на основании интеракционной

позиции педагога (отдаляться – приближаться», «уносить – приносить»), занимая просоциальную позицию, педагог определяет ситуацию как значимую. Так же значимость («главная – второстепенная») ситуации интегрируется через скорость («торопиться – медлить») поведения педагога, если педагог торопится, ситуация приобретает для него черты значимости. Пассивно-агрессивная позиция («награждать – наказывать») побуждает оценивать ситуацию как личную («общественная – личная») и носящую обрывочный характер («целостная – обрывочная»). Так же целостность восприятия ситуации («целостная – обрывочная») утрачивается из-за конфликтности («соглашаться – спорить») в поведении педагога. С утратой стойкости поведения («подниматься – падать», «спасать – губить») педагоги начинают расценивать вертикальную конфликтную ситуацию как типичную («исключительная – обычная», «особенная – обыкновенная»).

Интеграция горизонтальной конфликтной ситуации в конфликтоустойчивость работающих педагогов. Интеракционная направленность поведения («уносить – приносить») работающих педагогов определяет их отношение к динамичности ситуации («постоянная – изменчивая»), просоциальная позиция ориентирует их оценивать горизонтальную конфликтную ситуацию как изменчивую. Пассивно-агрессивная позиция («награждать – наказывать») провоцирует работающих педагогов относиться к горизонтальной конфликтной ситуации как к подходящей к завершению («начавшаяся – завершённая»).

На основании адаптации поведения педагогов к ситуационным характеристикам, конфликтная ситуация может быть рассмотрена как первичная онтологически представленная метасистема конфликтоустойчивости. Наличие интеграции и взаимодетерминации свидетельствует о том, что ситуационные метакомпоненты (характеристики ситуации) выступают в роли когнитивных составляющих структуры конфликтоустойчивости педагогов.

Литература:

- [1] Бузмакова А. В., Пошехонова Ю. В. Описание авторской методики «Репрезентация конфликтной ситуации» // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. – Ярославль: ЯрГУ, 2015. № 1 (31). – С. 85-89.
- [2] Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003.
- [3] Карнов А. В. Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления // Психология профессионального педагогического мышления / Под. ред. М. М. Кашапова. – М.; Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – С. 31-72.
- [4] Карнов А. В. Психология сознания: Метасистемный подход. – М.: РАО, 2011.
- [5] Кашапов М. М. Специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова; ЯрГУ. Ярославль, 2012. – С. 13-104.
- [6] Коновалова Л. А. Перцептивные механизмы затрудненного взаимодействия в психологическом консультировании: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2006.
- [7] Смирнов А. А. Мышление педагога и субъективный опыт // Психология профессионального педагогического мышления / Под. ред. М. М. Кашапова. – М.; Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – С. 187-232.

КОНЦЕПЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО СПОСОБА ОБУЧЕНИЯ А.Г. РИВИНА И В.К. ДЬЯЧЕНКО (ИСТОКИ И РАЗВИТИЕ)

Кильметов Ф.К., Бабаев Т.М. (РУДН)

Мировая педагогическая наука и практика обучения знает многие, в значительной степени различающиеся между собой формы обучения.

Потребностями меняющихся общественных отношений обусловлены возникновение, развитие, постоянное изменение и совершенствование различных форм организации учебного процесса. Каждая историческая стадия развития общества требует новых форм обучения, формирует свои особенности и специфику организации учебного процесса. Естественным образом подходит время, когда возникает насущная потребность в отходе от устаревающих форм и методов, коренных изменениях в системе образования. История знает примеры, когда приверженность образовательных институтов отжившим обучающим традициям, косность сознания, отсутствие способности воспринимать новые идеи, поддерживать и развивать прогрессивные веяния, неприятие новизны в учебном процессе приводили к существенному снижению качества образования, и как результат – к культурному и экономическому упадку государства. Но, несмотря на все исторические перипетии, педагогическая наука никогда не стояла на месте, менялись формы и методы обучения, отношения между участниками учебного процесса.

На заре человечества, начиная с первобытных обществ имевшиеся опыт и знания, практические навыки передавались от человека к человеку, от старших к младшим, от родителей к детям, в процессе повседневной трудовой деятельности. Именно труд явился общей функциональной формой и универсальным способом трансляции знаний и умений следующим поколениям. Так сложилась система индивидуального воспитания и обучения, получившая свое активное развитие в античное время, и в исключительных случаях практикующаяся до сегодняшнего дня. Суть ее заключается в том, что ученик получает индивидуальные занятия в доме учителя или ученика. Передача знаний от учителя осуществляется непосредственно во время занятий, либо косвенно, когда ученик самостоятельно изучает предоставляемый учителем материал. В кругах состоятельных слоев общества получают широкое распространение различные формы семейного воспитания с преобладанием практики индивидуального обучения. Близкая по форме организация обучения сохраняется и в наши дни в виде индивидуальных занятий в области художественного творчества, музыки, в отдельных видах спорта, а также в виде репетиторства и различного вида консультирования.

По мере развития и углубления социальных отношений, усложнения трудовой деятельности, улучшения качества жизни, накопления и сохранения опыта и знаний предшествующих поколений возникает потребность в развитии новых организационных форм обучения.

В античных школах (Китай, Египет, Греция) на ранних этапах была традиционна система индивидуального обучения и воспитания. При всех своих достоинствах данная система не могла обеспечить потребность развивающегося общества во все большем количестве образованных людей. Преобразование социальных задач, условий и содержания обучения вели к неуклонному снижению значения индивидуальных форм обучения и постепенно уступали свою роль индивидуально-групповой форме организации учебного процесса.

Данная форма обучения получила распространение в конце античной эпохи, и особенно в период средних веков, представляя собой простейшую форму группового обучения. Составы учебных групп были непостоянными, учащиеся имели разный возраст, уровень подготовки и развития. Не были разработаны общие принципы такого обучения.

Средневековая школа отличалась тем, что учитель не обучал всех учеников одновременно, а занимался с каждым из них отдельно, поэтому ему приходилось поочередно спрашивать поочередно у каждого ученика пройденный материал, в отдельности разъяснять новые темы, давать индивидуальные задания и так далее. Подобная организация учебного процесса обучения не была строго регламентирована во времени. Учащиеся могли посещать школу по мере возможностей, в разное время года и любое время дня. Школа не могла обеспечить массового образования и давала ученикам лишь основные навыки письма, чтения и счета. В практике не применялись какие-либо принципы и формы группового обучения. Сложившейся системе, в значительной степени были свойственны не смысловые принципы подачи знаний, а основанные на обычном запоминании и повторении материала занятия. Отведенное на обучение время использовалось крайне неэффективно. Наступил кризис индивидуального способа обучения.

Дальнейшее изменение жизни общества, быстрое развитие городов, торговли, различных ремёсел, появление книгопечатания в значительной степени повысили потребность в грамотных людях и как результат стало быстро увеличиваться количество школ и учащихся. Индивидуальная и индивидуально-групповая форма образования были уже не в состоянии удовлетворить возрастающие потребности общества. На каждого учителя приходилось по несколько десятков учеников. Обучать всех, работая с каждым по отдельности, становилось всё труднее, а порой и невозможно. Учителя были вынуждены начать объединение своих учеников сначала в малые группы, а затем и в большие классы.

Обучение группами становится преобладающей формой организации учебно-воспитательного процесса. Организационная структура учебного процесса расширилась и состояла уже не из двух, а из трёх форм: групповой, парной и индивидуальной.

Более совершенная организация коллективного обучения и оформления учебно-воспитательного процесса нашла свое отражение в концепции классно-урочной системы обучения, научно разработанной чешским педагогом Я.А. Коменским в XVII в. Во многих странах классно-урочная система до сегодняшнего дня остается основной формой школьного обучения. Значительный вклад в развитие и совершенствование классно-урочной системы внесли такие выдающиеся педагоги, как И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart, А. Дистервег, К.Д. Ушинский. В то же время педагоги всерьез задумались над проблемой преодоления главного недостатка классно-урочной системы обучения, а именно полную ориентированность учебного процесса на ученика с средними способностями.

Наиболее известными вариантами модернизации данной системы явились «Белль – ланкастерская», «мангеймская» и «батавская» системы обучения.

«Белль-ланкастерская» система обучения или так называемый метод взаимного обучения – это такая форма учебного процесса, при которой наиболее способные и лучше подготовленные ученики под контролем педагога обучают, менее подготовленных товарищей. В результате появилась возможность обучения одновременно значительно большего числа учащихся, в пределах одной и той же аудитории, при использовании труда одного учителя.

Идея взаимного обучения встречается в работах Я.А. Коменского, но детальной проработкой и приведением в систему наработок ученого занялись независимо друг от друга только английские педагоги Анджо Белль и Джозеф Ланкастер в конце XVIII в.

Вышеуказанные системы обучения весьма сходны между собой по существу. Используя процесс взаимного обучения учеников разбивают на возможное небольшое количество классов, и в каждом из них определяется один из учащихся, оказавшимся наиболее успешным в учебе, который и должен передавать членам своей группе все те знания, которые он приобрел у учителя. Класс состоял в среднем из десяти учеников. Таким образом, наиболее сильные ученики становились старшими помощниками учителя и в их задачу входила обязанность вести занятия под общим руководством педагога с группой из десяти учащихся, передавая имеющиеся у них знания и умения. Другие помощники учителя

следили за внешним порядком в школе. Помощник учителя назывался монитором. Все обучение должно было вестись в точно определенные временные сроки и в определенной последовательности.

Из Англии «бель-ланкастерская» система обучения распространилась в России, Франции, Италии, Дании, но она не получила дальнейшего развития, так как не могла обеспечить должный уровень школьной подготовки.

В конце XIX века появляются новые формы так называемого избирательного обучения такие как «мангеймская» школьная система в Западной Европе и «батавская» система в США.

«Мангеймская» школьная система получила название от германского города Мангейм и представляла собой систему дифференциации обучения с классно-урочной формой организации обучения. Распределение учащихся по классам проходило в зависимости от их учебных способностей, общего уровня интеллектуального развития и степени подготовленности. Подбор учеников разные в классы проходил на основе мнения учителей, экзаменов и психометрических исследований. Предусматривалась возможность перевода, в зависимости от успехов ученика, в более сильные классы.

До настоящего времени некоторые элементы мангеймской системы продолжают применяться в Австралии, Англии и США. Положительная составляющая данной системы воплотилась в узкоспециализированных школах или классах по углубленному преподаванию предметов разного научного профиля, в подготовке музыкантов, скульпторов, художников и так далее.

В целом же мангеймская школьная система подвергается обоснованной критике, в связи тем, что в её основу лежат представления о преобладающем влиянии биопсихологических факторов в развитии человека что, безусловно, принижает возможности системного воспитания.

Под понятием «батавская система» подразумевается система индивидуализированного обучения. Батавская система – это система индивидуализированного обучения. Наименование получила по одноименному городу Батавия. Данная система учебной деятельности подразумевала наличие двух частей: 1-ая часть – это урочная работа со всем классом, 2-ая – исключительно индивидуальные занятия с каждым учащимся, однако имела место и индивидуальная работа преподавателя с наиболее способными учениками, с более развитыми способностями к обучению. С ребятами, не успевающими усваивать образовательную программу, занимались помощники педагога.

В начале 20 века в США отмечается появление системы индивидуализированного обучения, которая была применена в школах г. Дальтон (штат Массачусетс). Педагогом была Елена Паркхерст.

Данная система вошла в науку под иным названием, а именно – дальтон-план. Согласно этой системе занятия с учениками проводились только индивидуально в следующих местах: библиотеки, научные лаборатории, мастерские. Главная цель такой системы – создание для каждого ученика индивидуальной учебной деятельности, основанной на его способностях и темпах работы. Что касается коллективной деятельности, то ей отводилось по часу каждую неделю, остальные часы оставались под индивидуальный план ученика. Такая система исключала деятельность учителя по преподаванию; теперь в его функции входили общие организаторские моменты. Образовательные программы были строго годовыми и дробились по месяцам со сроками сдачи заданий. Успехи или неудачи отмечались для каждого ученика в индивидуальной карточке, а также в общей таблице всего класса. У каждого ученика был предусмотрен свой пакет пособий, методических рекомендаций и учебников для успешного выполнения индивидуальных заданий. Однако такая система имела и свои минусы: она не могла обеспечить прочного усвоения учащимися необходимого учебного материала без постоянной помощи педагога. Таким образом, появлялась общая тревожность, нервозность, снижался уровень подготовки заданий. И как

следствие, снижался общий уровень подготовки. Данная система в конечном счете не прижилась в ряде стран.

В 20 веке появилась разновидность Дальтон-плана под названием «бригадно-лабораторный» метод обучения. Он с определенным успехом применялся в 20-е годы в Советском Союзе. Задания по изучению предмета получала группа учащихся из шести человек (бригада). Особенность метода заключалась в удачном сочетании коллективной работы всего класса с бригадной и индивидуальной деятельностью. На общих занятиях планировалась работа, обсуждались домашние задания, определялись задания и намечались точные сроки выполнения. За выполненную работу перед педагогом отчитывался только бригадир класса.

Данная организационная форма работы способствовала как таковому разрушению урока в целом и приводила как к понижению изначальной роли педагога в предоставлении нового материала, так и к снижению уровня общей успеваемости учащихся. Бригадно-лабораторная форма работы, как полностью не оправдавшая себя, была прекращена в 1932 г.

Определенной общественно-исторической стадией развития сферы образования явилась идея формы коллективного обучения – работа в парах сменного состава, предложенная Александром Григорьевичем Ривиным (1877-1944). Продолжал и развивал педагогические воззрения А.Г. Ривина его ученик, Дьяченко Виталий Кузьмич (1923-2008), разработавший теоретические основы и внедривший в практику концепцию Коллективного способа обучения (КСО).

А. Г. Ривин и В. К. Дьяченко использовали замысел взаимного обучения учащихся, без выделения наличного уровня знаний и способностей, включая всех детей в посильный диалог-общение, применяя динамические (меняющиеся) пары, в которых ребенок выступает в роли поочередно то ученика, то учителя. В системе КСО используются принцип, известный ещё с античных времён: «Учи, учась (у своих учеников). Учи, обучаясь (у другого)». Подобный подход отражал желание коренным образом решить проблемные вопросы устоявшихся форм школьного образования, такие как недостаточный индивидуальный подход в работе с учащимся, отсутствие критериев адекватной оценки познавательных способностей учащегося, безынициативность и слабая самостоятельность учеников в классе, применение малопродуктивных обучающих методов. По мнению сторонников данного подхода, КСО в значительной степени избавлен от вышеуказанных недостатков.

Важнейшее значение в КСО придается таким понятием, как «коллектив» и «коллективное обучение». В.К. Дьяченко так определил новый принцип обучения: «коллективным можно назвать лишь такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе». Именно данный подход лежит в основе обучения, применяемый в КСО. Учащиеся в классе во время занятий выступают в роли как собственно ученика, так и учителя по отношению к другим ученикам. Основной структурной формой организации учебного процесса становится работа учеников в парах смешанного состава, меняющихся в течении проводимого урока. Стоит заметить, что общение в данном случае становится доминирующим фактором взаимодействия, как по времени, так и по своему содержанию. Поставленная ближайшая цель участников таких занятий - посредством общения научить другого участника всему тому, что знает и изучает сам. Каждую проходимую на занятиях тему участник излагает другим учащимся, работая с каждым по очереди до полного, прочного и всестороннего усвоения изучаемой темы. В результате каждый ученик отвечает не только за свои собственные знания и достижения, но и за знания и успехи товарищей по учебной работе. При использовании методов КСО, по мнению авторов, происходит полное совпадение коллективных и личных интересов: чем больше и лучше я обучаю другого, тем больше и лучше я знаю сам. Основная же задача педагога заключается в руководстве и грамотной организации процесса КСО.

Опыт показал, что коллективный способ обучения безусловно формирует значительно более ценную социально-педагогическую организацию класса, чем при традиционной системе обучения. Взаимодействие в учебе на основе сотрудничества оказывает положительно влияние в формировании позитивных личностных качеств учащегося.

Педагогическая наука находится в постоянном движении, поиске новых, более совершенных подходов и учебно-воспитательная работа не остаётся неизменной. Напротив, теория и практика педагогики проходит определённые этапы своего формирования. На разных стадиях общественного развития возникают, меняются по своей философии и методам системы образования и формы взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Коллективный способ обучения, предложенный А.Г. Ривкиным и В.К. Дьяченко явился той основополагающей идеей, определившей на долгие годы активное развитие данного направления отечественной педагогической мысли.

К сожалению, постоянно сокращается количество учебных заведений, использующих в своей работе КСО, тогда как несколько десятилетий данный метод явился одним из самых прогрессивных и эффективных направлений советской педагогики. Подобное положение дел носит системный характер, и связано с общим интеллектуальным научным и экономическим упадком в нашей стране. Возможно, внедрение в теорию и практику работы учебных заведений коллективных способов обучения даст возможность возродить былую славу отечественного образования.

Литература:

- [1] *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002.
- [2] *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991.
- [3] *Дьяченко В.К.* Общие формы организации процесса обучения: Актуал. пробл. теории и практики обучения. – Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1984.
- [4] Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003.
- [5] Российская педагогическая энциклопедия. / Под ред. В. Г. Панова. – М: «Большая Российская Энциклопедия», 1993.
- [6] Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. – СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1890-1907.

СУЩНОСТЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

*Абдыхалыкова Ж.Е., Махадиева А.К.
(Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева)*

В настоящий момент оформляется заказ общества на тьюторское сопровождение личности. Это связано с существующими политическими, социально-экономическими и нравственными тенденциями в современном Казахстане. Прежде всего, эта потребность продиктована становлением и развитием гражданского общества, принципиально новой позицией человека в нем.

Передовая часть общества поддерживает модернизацию системы образования, в том числе в рамках Болонских соглашений (кредитно-модульная система), так как стремится к образовательной и профессиональной мобильности, к возможности иметь диплом о высшем образовании международного образца. Укрепляет свои позиции в обществе Концепция образования на протяжении всей жизни (lifelong learning), которая предполагает непрерывное образование человека, субъектную активную позицию личности в образовании; оформление и реализацию индивидуальных образовательных запросов через возможность разработки и реализации индивидуальной образовательной программы (ИОП).

Понятие «тьютор» (англ. tutor от лат. tueor – наблюдаю, забочусь) имеет несколько значений. Тьютор в американском варианте английского – преподаватель, который дает частные уроки, а в британском английском – это преподаватель университета или колледжа. Тьютор определяется также как 1) домашний учитель, гувернер; 2) а) преподаватель, наставник группы (в университете); б) репетитор; 3) учебник (особенно в игре на музыкальных инструментах); 4) а) наставник (в школе); б) старшеклассник, помогающий в учебе младшим школьникам; 5) юридический опекун, попечитель [1].

Стоит отметить, что тьюторство – это продукт английской системы образования, направленный на индивидуализацию процесса обучения. Именно индивидуализм является стержнем тьюторской модели сопровождения студентов. Феномен тьюторства зародился примерно в XIV в. В классических английских университетах – Оксфорде и Кембридже. Поскольку отличительной чертой университетского сообщества того времени и главной, объединяющей всех ценностью была свобода, то студент сам решал, какие предметы изучать и курсы какого профессора слушать. Тьюторы, а это по большей части были бакалавры, не получившие должности при университете, помогали школяру определиться с выбором предмета или профессора. Можно сказать, что тьютор осуществлял функцию посредничества между профессором и студентом [2].

Как было отмечено, сегодня существует несколько трактовок термина «тьютор», но все они едины в главном – тьютор работает с каждым обучающимся индивидуально, ориентируясь на его интерес. Так, Т.М. Ковалева отмечает, что осуществлять тьюторскую деятельность можно только в открытом образовательном пространстве. Главная цель открытого образования – научить человека максимально использовать различные ресурсы для построения своей образовательной программы. По ее определению, «тьютор – это педагог, который работает на основе принципа индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы» [3].

В настоящий момент профессия «тьютор» быстро завоевывает популярность, становится весьма востребованной, а само тьюторство воспринимается как тренд развития современного образования.

Такой популярности и востребованности профессии способствуют ниже перечисленные факторы.

1. Оформляется заказ на тьюторское сопровождение со стороны государства.
2. Оформляется заказ на тьюторское сопровождение со стороны общества.
3. Оформляется заказ на тьюторское сопровождение со стороны обучающегося.
4. Оформляется заказ на тьюторское сопровождение со стороны части представителей педагогического сообщества.

Необходимо отметить, что у современного человека значительно возрастает потребность в самоактуализации, самообразовании, самореализации, что может стать результатами тьюторского сопровождения. Обучающийся осознает необходимость разработки и реализации личной образовательной, профессиональной, жизненной программы, продвижения по индивидуальной образовательной траектории. Также растет востребованность приобретения им опыта осознанного и ответственного выбора, включая опыт культурного и осознанного отказа от чего-либо. Актуализируется необходимость формирования субъектной позиции, позволяющей добиваться успеха в различных сферах жизни личности и общества.

Философским основанием системы сопровождения человека является концепция свободного выбора как условия развития. Исходным положением для формирования теоретических основ тьюторского сопровождения стал личностно ориентированный подход, в логике которого развитие понимается нами как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций, образовательных путей. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решений, опосредованных социально-экономическими условиями.

Важнейшим положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Для осуществления права свободного выбора различных образовательных альтернатив необходимо помочь человеку освоить искусство выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

Целью тьюторского сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Главное помочь человеку реализовать себя в образовательной деятельности.

Выделим основные концептуальные положения тьюторского сопровождения:

- наличие социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в образовании;
- признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих образовательных прав, прав на образование и культурное развитие;
- принятие личностью всей ответственности за качество собственного образования, за качество разработки и реализации ИОП;
- гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий образовательной деятельности.

К функциям тьюторского сопровождения мы относим:

- 1) информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов образовательной деятельности, разработки и реализации ИОП;
- 2) проектирование и самопроектирование сценариев собственного образования;
- 3) развивающую диагностику образовательных потребностей, возможностей и перспектив тьюторанта;
- 4) содействие в антропологическом развитии тьюторанта с целью успешной реализации ИОП, в т.ч. через тренинги личностного и профессионального развития и саморазвития;

- 5) технологии формирования тьюторской аутокомпетентности, самокомпетентности;
- 6) тьюторскую навигацию и консультирование по проблемам образования, разработки и реализации ИОП;
- 7) обсуждение с тьюторантом альтернативных сценариев образовательной деятельности;
- 8) ретроспекции образовательной деятельности (метод психобиографии);
- 9) организацию рефлексии;
- 10) тренинги самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности.

Одной из главных задач тьюторского сопровождения является не только оказание своевременной помощи и поддержки личности в образовании, но и обучение ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей образовательной, профессиональной, гражданской жизни.

Резюмируя выше обозначенные концептуальные положения деятельности тьютора, можно сделать вывод, что тьюторская деятельность – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на прояснение образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания ИОП, работа с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося [4].

Индивидуализация образования предполагает переход на субъект-субъектные отношения, предоставление обучающемуся права и возможности на формирование и реализацию индивидуальной образовательной программы, права и возможности продвижения по индивидуальной образовательной траектории. Под индивидуализацией образовательного процесса в широком контексте мы будем понимать способ обеспечения каждому тьюторанту права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, собственной образовательной траектории, придание осмысленности учебному действию за счёт возможности выбора типа действия, привнесения личных смыслов, заказа к своему образованию, видения своих учебных образовательных перспектив.

Литература:

- [1] *Колодкина Л.С.* Тьюторство как компонент многоуровневого сопровождения студентов в контексте вариативной педагогической практики // *Образование и общество.* – 2010. – № 4. – С. 22-27.
- [2] *Ковалева Т.М.* Возможности тьюторского сопровождения в современном вузе [Электронный ресурс] – URL: <http://www.thetutor.ru/higher/article01.htm>
- [3] *Ковалева Т.М.* Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании // *Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии: Сб. статей.* – М.: МИОО, 2008. – С. 8-16.
- [4] *Ковалева Т.М.* Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании // *Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии: Сб. статей.* – М.: МИОО, 2008. – С. 8-16.

BACKGROUNDS OF RETENTION PROGRAMS AND ORIGINS OF STUDENT SUPPORT SERVICES IN AMERICAN HIGHER EDUCATION

Abdykhalykova Zh.E., Shalgynbayeva K.K. (L.N. Gumilyov Eurasian National University)

American Higher Education have a best example to enhance academically disadvantaged students. Student Support Services (SSS) in American Higher Education is independent center at the university which have many programs encourage students to get involved and integrated into campus life. The program provides students with a variety of educational services and places and emphasis on academic success. All services are designed to give students the academic skills and confidence that are necessary for success in college. The is committed to helping students learn subject matter through activities such as supplemental instruction, counseling, mentoring, course instruction, computer- assisted instructional laboratories, study groups, and tutoring.

College assistance programs (tutoring, counseling) have been fixtures in United States higher education for many years. Reports indicate that tutoring had its origins as early as 1936 when Harvard College employed tutors to prepare young men for their studies [1]. Retention programs have been considered to be common components of some private and most four- year and two- year public colleges and universities for forty years.

Marta Maxwell reported that in 1960s when U.S. colleges and universities began to admit large numbers of low-income, educationally disadvantaged student, tutorial services were among the first programs organized on large scale to help these students. Maxwell also noted that although tutoring has and is considered an extremely important tool in higher education, the retention rates of disadvantaged and /or at-risk students continue to be lower than those of more traditional students. As a result of continued low retention and graduation rates in the 1960s, Student Support Services was established as part of the nation's commitment to promote equal access to higher education.

In 1970, the Carnegie Commission published *A Chance to Learn: An Action Agenda for Equal Opportunity in Higher Education*. This report presented a statement concerning the status of higher education and equal access. According to this report, America was founded upon the principle of equality of opportunity for all men. Yet, after 30 years, many Americans still do not have an equal chance to benefit from the nation's progress and abundance. The Carnegie Commission further reported that nation is committed, legally and morally, to ensuring opportunity for all of its citizens in all aspects of life, and that education bears the fundamental responsibility for fulfilling this commitment.

As controversial as it may seem, according to Solomon [2], all students should be allowed access to higher education. They should be let in, because there are no good predictors for university performance nor are there any non- controversial standards for success. There are no reliable tests for readiness and willingness, no computer- graded exams to measure enthusiasm or creativity or intellectual curiosity. There is no way to tell which students are late bloomers. The only sure test for college preparedness is college.

Problems arose as more under prepared and high- risk students were admitted to colleges and universities. In the past three decades, the federal government has taken major steps to assist high-risk, first- generation and low-income students to become more fully integrated into nation's economic social system by providing the opportunity to obtain a college education.

Review of relevant literature about Student Support Services in American Higher Education

The purpose of this review is: to provide background information on origins of tutoring and Student Support Services Programs, reveal academic and non – academic factors related to academic performance and retention of high- risk students, discuss need based theory as it related academic performance and retention of high – risk students and provide information on retention programs and Student Support Services Programs. This literature review is designed to provide information regarding various types of supportive programs as they relate to retention and grade

point average. There is minimal research on Student Support Services and other TRIO programs in general and there have been considerably more studies on various forms of retention programs than on Student Support Services programs. In order to gain access to Student Support Services information, an initial contact was made with the United States Department of Education.

The enactment of the Higher Education Act of 1965 has encouraged society's awareness and responsibility to the disadvantaged student population. The Higher Education Act of 1965 defined a disadvantaged student as economically disadvantaged. While student financial aid programs help students overcome financial barriers to higher education, TRIO programs help students overcome class, social and cultural barriers.

Student Support Services and other TRIO programs, combined with federal student financial aid programs, reflect a national commitment to provide educational opportunity for all American regardless of race, ethnic background, or economic circumstances.

Since the mid- 1960s, Congress has recognized that financial aid alone will not ensure equal educational opportunity to disadvantaged students. For this reason, it has sponsored the development of corresponding supplemental services to prepare disadvantaged students for college and enable them to succeed.

Initially funded in 1971, Student Support Services is the second largest in terms of funding the federal TRIO programs, all of which share the objective of helping disadvantaged students achieve success at the post secondary level. Currently, roughly 25 percent of the four- year and two- year colleges and universities serving freshman in the United States have Student Support Services grants. As stated in the 1992 reauthorization legislation the purposes of Student Support Services are: to increase college retention and graduation rates for eligible students; to increase the transfer rates of eligible students from 2-year to 4- year institutions; to foster an institutional climate supportive of success of low-income and first- generation college students and individuals with disabilities.

According to the U.S. Department of Commerce, Bureau of Census (2001), one requirement for Student Support Services eligibility is that at least two- thirds of the participants must be low- income individuals who are first- generation college students or be low income individuals with disabilities. A low- income individual is defined as an individual from a family whose taxable income for preceding year did not exceed 150 percent of an amount equal to the poverty level.

Many first- generation students or freshman are less prepared for college. The transition to college is often more difficult due to academic and psychological challenges which typically consist of deficient reading, math, and critical thinking skills, as well as lower degree aspirations.

It is difficult for first year students to balance their friends, family and college community. Many are minorities and come from low- income families. They often feel compelled to divide their time between school and work. Unlike their classmates first year students tend to expend less time studying and more time working, often out of necessity.

One of the most popular methods used to help all student s make a smooth transition to college is the orientation course. Normally required of all first-year students, orientation programs can vary widely from college to college; however, all are designed to introduce students to some of the practical skills necessary for success and to expose them to the college's programs, procedures, and support services.

Comprehensive Programs Relative to Retention.

Programs such as specialized outreach, tutoring and mentoring programs at colleges and universities can provide assistance with the recruitment and retention of students at- risk. For example, some colleges target students who have high test scores and grade point averages yet express a lack of interest pursuing a college degree.

Perez [3] contends that intervention strategies are designed to assist students at risk and retain them so that they can achieve their educational goals. Beatty- Guenter [4] proposes a typology of retention strategies. This typology clarifies the commonalities in various retention strategies and thus provides a framework for research and practice. The four types of retention

strategies identified are as follows: (a) sorting (students into homogeneous subgroups), (b) supporting (student in dealing with life's problems or responsibilities), (c) connecting (students with each other and institution) and (d) transforming (students and college). All efforts to assist students at risk can be placed within this typology.

In summary, many first year students are less prepared to meet the rigorous expectations of college. Tinto's and others' research data pointed out that first- generation, first- year and/or disadvantaged students require different learning techniques and responses from educators.

The data has also shown that family income and the educational attainment level of the head of the household play a large role in determining whether a student will graduate from high school, enroll in a postsecondary institution, and ultimately receive a degree. Students from high- income households enroll, persist, and graduate at much higher rates than students from low- income families. Various studies have shown that even once enrolled in a postsecondary institution, economically and academically disadvantaged students have lower rates of persistence and graduation. Enrollment and graduation rates are also impacted by the educational attainment level of the head of the student's household. Generally, students from families where the householder earned a bachelor's degree or higher are more likely to graduate than students from families where the householder did not earn a bachelor's degree.

In addition, other researchers have stressed that most important precursor of effective retention is a supportive and encouraging environment to counteract obstacles.

Bibliography:

- [1] *Brubacher, J.S. & Rudy, W.* (1976) Higher education in transition (3rd ed.) p. 47 New York: Harper & Row.
- [2] *Solomon, R & Solomon J.* (1993) *Recreating the University: Recreating Higher Education in America.* Addison- Wesley, Reading MA.
- [3] *Perez, L.X.* (1998) Sorting, supporting, connecting and transforming: Intervention strategies for students at risk. *Eric Review*, 26,63-74.
- [4] *Beatty-Guenter, P.* (1994) Sorting, supporting, connecting, and transforming: Retention strategies at community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 18 (2), 113-129.

ПОПУЛЯРНАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АУДИРОВАНИЯ

Ермоленко Н.М., Бервальд И.Ш. (МПГУ)

Одним из аспектов психолингвистики является использование языка в процессе речевой коммуникации. Обучение иностранному языку направлено на формирование речевой деятельности с использованием звуковых, грамматических и лексических языковых средств, на восприятие, усвоение языка, а значит, и на активизацию таких психических процессов, как память, мышление, воображение.

Одной из основных единиц речевой коммуникации является текст, чья специфическая структура, вариативность и функциональная специализация выступает объектом нашего изучения и практического применения. Использование песенно-поэтического текста при обучении студентов вуза иноязычной коммуникации способствует формированию лингвопознавательной мотивации и, затрагивая эмоции обучающихся, позволяет вовлекать студентов в различные виды учебной деятельности, создает атмосферу активного обучения [1].

Существует большое количество творческих идей, которые помогают сочетать множественные умственные процессы с тем удовольствием, которые учащиеся получают, слушая музыку. Исследования показали, что музыка усиливает концентрацию студентов, улучшает память, создает чувство единения с группой, в которой обучается студент, мотивирует обучение, расслабляет напряженных или уставших, вносит радостное настроение, помогает усваивать материал [3].

Согласно исследованиям, 5% усвоенной нашим мозгом информации – это имена, 3% информации – телефонные номера, 2% – информация, необходимая для учебы/работы и 90% этой информации – это тексты песен. Следует сделать вывод, что песня – выдающийся инструмент усвоения учащимися знаний, сильный стимул, заставляющий студентов включаться в обучающий процесс. Однако, зачастую преподаватели после пары прослушиваний песен на занятиях оставляют эту затею, так как не знают, что же делать с этим дальше. А ведь обучающий потенциал песни велик, и учителям необходимо максимально выжимать его и включать в занятия, чтобы использовать его влияние на процесс обучения.

Именно поэтому одним из самых полезных для обучения видов текстов является именно текст песни, особенно если эта песня модная или любима студентами по какой-то конкретной причине, либо исполняется очень известным певцом. Но предвидеть это для всей группы обучаемых не просто. В таком случае можно дать студентам задание продумать и решить всей группой, какую песню им хотелось бы послушать, или просто принести ее на занятие. По мнению некоторых исследователей в этой области (Sylvan Payne, 2006: 42), «...идеальная песня – это та, в которой повторяются ключевые фразы, которая привлекает внимание студентов и учит их естественным, интересным языковым явлениям, не затрагивая при этом ни чьих личных интересов». Таким образом, выбирая песню, педагог должен прежде всего убедиться, что она будет соответствовать интересам учащихся, теме урока, уровню знаний студентов, будет ли содержание песни полезно, продумать, что делать до, во время и после прослушивания, вызовет ли песня ответную реакцию у студентов и, наконец, убедиться, что запись достаточно качественна для понимания.

Многие современные учебники включают песни, которые фокусируются на определенном языковом явлении. Это может быть грамматическая структура или лексика на определенную тему. Такие песни либо отбираются исходя из их содержания, или специально записываются для студентов, изучающих английский язык [4].

Итак, песня на занятии по английскому языку может обучать произношению и интонации, обучать новой лексике и образованию новых слов и идиом, грамматике и правилам написания слов, которые необходимо запомнить (неправильные глаголы, фразовые глаголы), обучать чтению для общего понимания смысла текста, вдохновлять студентов организовать дискуссию или выполнить письменное задание на заданную тему, обучать аудированию для понимания специфической информации, демонстрировать примеры использования сленга, обучать определенным частям речи, синонимам, антонимам, многозначным словам и словосочетаниям, целым категориям лексики, различным грамматическим конструкциям и т.д.

Использование песни на занятиях по английскому языку делает возможным развитие автоматизма (Gatbonton and Segalowitz, 1988, p. 473), что является основной целью обучения иностранному языку. Под автоматизмом понимается составляющая беглости устной речи, при которой говорящий знает, что сказать, и говорит быстро и без пауз; это совокупность устойчивых, выработанных длительной практикой речевых навыков и умений, речевые операции и рациональные и непроизвольные действия. Коммуникативная обучающая методика предполагает, что студент находится в такой обучающей языковой среде, в которой использование изучаемого языкового явления является необходимым, правильным и естественным. Природа песен такова, что в них часто повторяются либо грамматические

явления, либо лексические единицы. Например, в песне “This used to be my playground” by Madonna конструкция “used to” повторяется много раз:

Это дает возможность студентам сфокусироваться на данной конструкции и практиковать ее, составляя свои предложения, основываясь на собственном прошлом.

Одним из самых часто используемых заданий на занятии по английскому языку на основе текста песни является задание заполнить пропуски (Gap Fill). Студентам предлагается текст песни с пропусками вместо определенных слов. Студенты должны внимательно послушать песню и заполнить пропуски. Это, пожалуй, классический способ использования песни на занятии. Поэтому можно, например, дать задание заполнить пропуски до прослушивания, предлагая студентам предсказать, каковы же эти недостающие слова.

Можно использовать текст песни для чтения/прослушивания для понимания содержания. Это сопровождается определенными заданиями: true/false (верно/неверно), multiple choice (множественный выбор) и др. Эти задания подбираются таким образом, чтобы дальнейшее прослушивание было действительно необходимым, чтобы они были реалистичными и полезными для студентов, чтобы эти задания действительно помогли бы студентам справиться с трудностями для достижения специфических целей урока. Предлагая студентам выполнить задания до прослушивания, то есть ставя перед ними цель, мы, таким образом, даем им возможность слушать песню с этой ясной целью, превращая просто тест на память (о чем была эта песня?) в интересное задание.

Важно заметить, что основной предмет изучения психолингвистики – это речевая деятельность, результатом которой является понимание высказывания автора [2]. Одной из особенностей английской популярной песни является большое количество неформальных сокращений как основная составляющая иноязычной разговорной речи. Например: ain't = am not, are not, is not; cos/cuz = cause (because); gonna = going.

Учитывая эти лингвopsихологические особенности аутентичного песенного материала, можно с помощью текста песни знакомить студентов с обиходно-бытовой составляющей современной разговорной речи носителей языка.

Песня может служить побуждением к дискуссии (Listen and discuss). Студенты слушают песню один или два раза, а может, только часть песни, а затем обсуждают, что произошло, интерпретируют, реагируют на услышанное, дают свою оценку или предсказывают продолжение.

Одним из наиболее привлекательных для студентов заданий является восстановление оригинального текста песни (Song jumble). Студентов можно разделить на небольшие группы и выдать каждой группе набор полосок бумаги с напечатанными на них строчками текста песни, заранее разрезанными и перемешанными. Каждая группа восстанавливает текст на свой лад, а затем, во время прослушивания песни, сравнивает свой текст с оригиналом. Выигрывает та группа, которая, например, быстрее и с наименьшим количеством ошибок восстановила текст, близкий к оригиналу.

Разновидностью восстановления оригинального текста может быть задание сопоставить картинки/фотографии (Matching pictures). Студентам предлагается набор картинок, так или иначе связанных с песней. Во время прослушивания необходимо расставить картинки в том порядке, в котором они появляются в песне. Это задание тоже можно превратить в командное соревнование [5].

Настоящее представление разыгрывается на занятии, где студенты сами поют песню вместе с оригиналом (Sing along). Целью такого вида деятельности может быть запоминание текста. Это может быть достаточно трудно и предполагает довольно тщательную подготовку. Студентов можно разделить на две группы и раздать каждому по строчке из песни на отдельном листке. Каждый поет свою строчку сначала за оригиналом, потом уже вместе с ним. Так как команды две, то получается, что каждая строчка поется двумя студентами одновременно. Это существенно облегчает работу застенчивым или не уверенным в себе участникам.

Наконец, можно устроить соревнование мимов (Action movements). Группа студентов делится на две команды. Один участник от каждой команды знакомится, например, с первым четверостишием песни, а затем передает его смысл своей команде с помощью движений. Затем к объяснению второй части песни приступает другой участник. В конце команда совещается и составляет краткое содержание песни. Затем обе команды слушают оригинал. Побеждает та команда, краткое содержание песни которой наиболее близко к содержанию оригинальной песни.

Конечно, мы рассмотрели далеко не все творческие идеи для использования современной песни на занятиях по английскому языку. Но интересный текст и ясное исполнение песни уже превращают ее в прекрасный материал для использования в аудитории. Постановка конкретных целей и выбор правильных заданий помогут студентам не только быстрее усвоить языковой материал, но послужат условием успешного формирования речевой деятельности на иностранном языке.

Литература:

- [1] *Алешина И.Ш., Кравченко В.В.* Формирование коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей. //Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник научных трудов участников II Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН 23-24 апреля 2015г./Под общ. ред. Н.Б.Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой. – М., РУДН, 2015. – С.362-367.
- [2] *Леонтьев А.А.* Речевая деятельность//Основы речевой деятельности/Отв. ред. А.А.Леонтьев – М.: Наука, 1974. – С. 5-20.
- [3] *Cranmer D. and Laroy C.* Musical Openings: Using music in the language classroom. Essex: Addison Wesley Longman Limited. 1992.
- [4] *Harmer J.* English Language Teaching. Pearson, Fifth Edition, pp. 319-320
- [5] *Scrivener J.* Learning Teaching. Macmillan, Third Edition, pp. 355-356.

К ВОПРОСУ ОБ УДЕРЖАНИИ ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Краева Е.В. (РУДН)

Ключевым условием эффективности любой формы обучения является интерактивность – постоянное систематическое взаимодействие учащегося и преподавателя и учащихся между собой в учебном процессе. Интерактивность же, в свою очередь, это продукт внимания.

В данной статье остановимся на дистанционной форме обучения, как самой своевременной, актуальной и уникальной. Важно понять, каковы способы удержания внимания в процесс дистанционного обучения иностранному языку (ИЯ).

По мнению П.Я. Гальперина, «внимание не имеет своего отдельного, специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется» [1]. Согласимся с этим мнением, следовательно, результатом внимания в процессе обучения ИЯ является улучшение овладением ИЯ.

При дистанционном обучении интерактивность постоянно реализуется на двух уровнях:

- на уровне взаимодействия учащегося и преподавателя и учащихся между собой (средствами интернет-технологий);
- на уровне взаимодействия учащихся с используемыми ими средствами обучения, в основном электронными средствами.

Самый интенсивный уровень интерактивности — диалог в режиме реального времени, например, используя специализированную программу Skype (Скайп). Занятия, проводимые удаленно, доказали свою результативность. Одно из преимуществ занятий в режиме реального времени состоит в том, что внимание преподавателя сосредоточено на единственном ученике, общающемся с ним по Skype. Используя данный сервис, ИЯ изучается с преподавателем, который, учитывая индивидуальные способности учащегося, регулирует скорость прохождения курса.

Наименее интенсивный уровень интерактивности – диалог в форме переписки, при котором адресат сам инициирует получение пакета сообщений. В этом случае общение преподавателя и учащегося происходит посредством электронной почты. Скорость обучения зависит от регулярности выполнения учащимся проверочных заданий и отправкой их преподавателю.

Как в первом, так и во втором случае интерактивность поддерживает внимание учащихся. Но проведение дистанционного обучения предполагает, что какую-то часть времени учащиеся работают самостоятельно. Особенно это касается обучения на менее интенсивном уровне интерактивности. В данном случае в поддержании высокого уровня интерактивности заметную роль играет мотивация [5].

Т.А. Ильина в своей классификации мотивов учебной деятельности выделила:

- мотивы, непосредственно влияющие на успех обучения. Среди них есть мотивы, опирающиеся на произвольное внимание, основывающиеся на положительных эмоциях.

- мотивы, перспективно побуждающие. Среди них есть мотивы, которые опираются на произвольное внимание, связанные с сознательно поставленной целью [4].

Произвольное внимание отличается от произвольного по тому верному признаку, что выбирает себе предмет с заметным усилием со стороны учащегося; тогда как произвольное внимание, наоборот, увлекается состояниями нервной системы, которые вызываются в ней теми или другими влияниями внешнего мира. Внимание произвольное переходит во внимание произвольное. Почти всякое новое для нас занятие требует сначала от нас активного внимания, более или менее заметных усилий воли с нашей стороны; но чем более мы занимаемся этим предметом, чем удачнее идут наши занятия, чем обширнее совершается работа сознания в следах, оставляемых в нас этими занятиями, – тем более предмет возбуждает в нас интереса, тем пассивнее в отношении к нему становится наше внимание.

Часто возникает ситуация, что при прохождении дистанционного обучения, учащиеся снижают к себе требования, что приводит к снижению эффективности проводимого обучения. Организация эффективного дистанционного обучения в обязательном порядке требует внедрения системы мотивации учеников и поддержания их мотивов учебной деятельности.

В качестве модели мотивации слушателей при организации дистанционного обучения может использоваться модель Джона Келлера. Одним из главных компонентов модели Келлера является внимание, наряду со значимостью, уверенностью и удовлетворением.

Келлер утверждает, что необходимо обеспечить первоначальное внимание учащегося и удержать это внимание на протяжении всего обучения. Удержание внимания учащегося требует больших усилий. В первую очередь необходимо максимально разнообразить процесс обучения и учебный контент.

Построение качественной системы мотивации слушателей при организации дистанционного обучения позволит обеспечить высокую степень усвоения материала курса.

Для того чтобы занятия способствовали активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, необходимо очень четко продумать организацию занятий, отбор методов и технологий обучения, учитывая индивидуальные способности учащихся и их интерес.

Учебный процесс в любой форме обучения строится в соответствии с логикой познавательной деятельности и научной организацией деятельности преподавателя и учащихся. Процесс познания начинается с ознакомления с новой проблемой, новой познавательной задачей. В режиме переписки посредством электронной почты, учащийся может делать это самостоятельно. В режиме реального времени, это делается с помощью преподавателя (объяснение). Для этого этапа познания в зависимости от выбранного способа ознакомления с новым материалом используются разные методы и средства обучения.

В первом случае учащимся можно предоставить для размышления противоречивые или неизвестные им ранее ситуации, отражающие то или иное явление, предмет познания с разных сторон, и указать на источники информации, где они могут самостоятельно (индивидуально или в малых группах сотрудничества) могут найти материал, знакомящий их с данной проблемой.

Во втором случае учащимся дистанционной формы обучения предлагается готовый материал в виде лекции, базового текста. Однако, как установлено, слушать преподавателя легче, чем читать текст с экрана. Психологи выявили определенную закономерность: внимание учащихся среднего и старшего возраста ослабевает через 10-12 минут объяснения учителя. Чем младше возраст, тем быстрее рассеивается внимание. В условиях дистанционного обучения объем предлагаемого материала не должен превышать 2-3 экранов для учащихся 13 лет и более старшего контингента. Для детей младшего возраста он не может превышать одного экрана. При этом средства наглядности целесообразно использовать для иллюстрации основных мыслей текста.

После ознакомления с новым материалом в соответствии с логикой познания необходимо удостовериться в том, что материал воспринят адекватно. Для этого предусматриваются вопросы для самопроверки. Цель таких упражнений – проверить, насколько правильно учащиеся поняли материал лекции, базового текста, информационных материалов, изучаемых самостоятельно. Это индивидуальная работа. Но такая работа, во-первых, позволяет сосредоточить внимание ученика на ключевых мыслях, основных идеях изучаемой проблемы, во-вторых, позволяет учащимся проверить себя, правильно ли они поняли, осмыслили новый материал

Следующий шаг в познании – формирование соответствующих навыков и умений, включая интеллектуальные умения (умения работы с информацией). На данном этапе требуется не индивидуальная, а работа в сотрудничестве, которая позволяет совместными усилиями преодолевать возникающие трудности, рассуждать, опираясь на полученные знания, факты [2].

Очень важный шаг в познавательной деятельности, в формировании критического мышления – применение полученных знаний для решения конкретной проблемы, желательно проблемы, достаточно значимой для человека и отражающей реалии окружающего мира. Это может быть проектная деятельность, а может быть просто проблемная, поисковая, исследовательская, не заканчивающаяся созданием конкретного продукта, как в методе проектов. В любом случае для формирования критического и творческого мышления желательны самостоятельные рассуждения учащихся, а не просто воспроизведение готовых знаний. Поэтому, какой бы путь не был выбран, важно так построить задания, чтобы в процессе познавательной деятельности, учащиеся могли обмениваться своими мыслями через форум или с помощью телеконференции. Лучше всего на данном этапе провести занятие в режиме реального времени.

Внимание стоит рассматривать как ворота для всего, что входит в душу. Мимо внимания ничто не проникает в душу человека — это факт. Следовательно, если преподаватель хочет что бы то ни было провести в душу учащегося, то должен быть в состоянии обратить его внимание на желаемый предмет. Для этой цели укажем преподавателю несколько средств:

а) усиление впечатления. Усилить впечатление в рамках дистанционного урока не получится, просто повысив голос. Это не всегда будет возможно и на уроке в режиме реального времени, в связи с техническими аспектами. Однако, в условиях переписки с учащимися, мы можем усилить впечатление, подчеркивая слова, предоставляя материалы с большими таблицами, рисунками и яркими красками. Усилить впечатление не получится, удаляя впечатления, которые могли бы рассеивать внимание: тишина в классе, отсутствие в нем предметов, развлекающих внимание ученика.

б) прямое требование внимания. Отдел средств, прямо вызывающих внимание ученика, очень разнообразен. Одно из лучших средств — частое обращение к учащимся. Это возможно лишь на уроке в режиме реального времени. Для того чтобы держать внимание учеников постоянно направленным на предмет учения, полезно заставлять маленьких учеников совершать по несколько действий по принятой команде. Это дает ученикам привычку каждую минуту быть внимательными к словам учителя.

в) меры против рассеянности. Кроме рассеянности частной, когда тот или другой из учащихся отвлекается от учения следами своих собственных мыслей или какими-нибудь посторонними впечатлениями (напр., шепот), бывает еще общая рассеянность класса, сонливое его состояние, общее понижение уровня психофизической жизни, по выражению Г.Т. Фехнера, состояние, предшествующее засыпанию. Причины такого состояния бывают и физические, и нравственные.

Причины физические: слишком жаркая комната; слишком малое количество кислорода в воздухе, что часто бывает в тесных и редко проветриваемых помещениях; далее — неподвижность тела, переполнение желудков, сильная усталость вообще. За такими факторами сложно следить в форме дистанционного обучения. Хотя в режиме реального времени учащегося можно попросить встать и проветрить его комнату, или сделать паузу на 5 минут, например, чтобы попить воды.

Причины нравственные: монотонность и однообразие звуков преподавания (в режиме реального времени); рутинность, утомление от одних и тех же занятий. Каждое занятие должно быть для учащегося задачей, которую он должен выполнять, обдумывая выполнение заранее: в каждом уроке он должен чего-нибудь достигнуть, сделать шаг дальше — эта задача должна одушевлять его и поддерживать его внимание.

Есть еще паллиативные меры, к которым обыкновенно прибегают; а именно: песня, пропетая посреди занятия, оживляет класс, будит его энергию; телесное движение, небольшая гимнастика, особенно для небольших детей. Потрясение внимания — мера, которая не дает уснуть человеку, как потрясение рукой.

г) занимательность преподавания. Занимательность эта может быть двоякого рода — внешняя и внутренняя. Самый незанимательный урок можно сделать для детей занимательным внешними средствами, не относящимися к содержанию урока; урок делается занимательным, как игра во внимание, как соперничество в памяти, в находчивости и т. п. С маленькими учениками это весьма полезные приемы; но этими внешними мерами не должно ограничивать возбуждение внимания. Внутренняя занимательность преподавания основана на том законе, что мы внимательны ко всему тому, что ново для нас, но не настолько ново, чтобы быть совершенно незнакомым и потому непонятным; новое должно дополнять, развивать или противоречить старому, — словом, быть интересным, благодаря чему оно может войти в любую ассоциацию с тем, что уже известно.

Литература:

- [1] Гальперин П.Я. К проблеме внимания. — URL: http://flogiston.ru/library/galperin_attention
[2] Сунгурова Н.Л. Дистанционное обучение как инновационная форма профессионального образования: сущность и содержание // В коллективной монографии «Личность в

инновационной образовательной среде» /Под ред. Л.С. Подымовой. – М.: МОСА, 2010. – С. 36-70.

[3] Сунгурова Н.Л. Психологические последствия освоения обучающимися информационно-компьютерной образовательной среды // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия «Философские, социальные и естественные науки». – № 5 (17). 2012. – С. 135-144.

[4] Юрьева С.А. Виды мотивов и мотивации учебной деятельности. – URL: <http://svetlana.pro/reader/40.html>

[5] Научно-информационный журнал: Биофайл. // Роль внимания в процессе обучения. – URL: <http://biofile.ru/chel/1903.html>

О ВЛИЯНИИ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ КАБО-ВЕРДЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Юнкова Е.П. (РУДН)

Исторически сложилось, что образовательный процесс тесно связан, если не сказать напрямую зависит от состояния языка в той или иной стране: изменение языковой политики государства влечет за собой подчас серьезные изменения во всех сферах жизни человека, и в первую очередь – в образовательном процессе. Даже при устойчивой языковой ситуации язык не перестает развиваться, особенно при наличии социолингвистических факторов (достаточно вспомнить учение В. Гумбольдта о языке как непрерывном творческом процессе), а значит, есть вероятность накопления критического количества языковых фактов, которые могут привести к определенным изменениям. Очевидно, что обновление нормы языка потребует последующего пересмотра образовательных программ. Более серьезные изменения – например, принятие второго государственного языка – потребуют проведения серьезных образовательных реформ.

Актуальная языковая ситуация в Кабо-Верде может быть обозначена как диглоссия [1]. Государственным языком является португальский, однако с ним сосуществует креольский язык кабувердьяну, признанный национальным языком Кабо-Верде. Фактически эти два языка обслуживают совершенно разные сферы и потребности граждан государства. На португальском ведется письменная документация, большинство теле- и радиопередач также ведут свое вещание на португальском. Этот язык выполняет роль макропосредника – что является весьма типичной функцией языка бывших колонизаторов, языка, доставшегося бывшей колонии «по наследству» [2]. Креольский язык кабувердьяну является языком повседневного общения среди всех возрастных категорий граждан. Кабувердьяну имеет преимущественно устную традицию, на нем созданы пласты богатого фольклора креолов Кабо-Верде; кроме этого, важной особенностью является разнообразие диалектов кабувердьяну в зависимости от острова (всего в составе архипелага 10 островов, из них 9 – обитаемые). Кабувердьяну сравнительно поздно начал обретать орфографические нормы, что характерно для языка, складывавшегося преимущественно устным путем. Известно, что до сих пор не существует однозначно зафиксированных норм кабувердьяну, что на современном этапе вызывает дополнительные трудности сегодня и порождает некоторые любопытные языковые процессы, в частности, сближение с формами португальского языка.

Что касается сферы образования, обучение в Кабо-Верде на всех этапах осуществляется на португальском языке: с первого класса школы (т.е. с 6-тилетнего возраста) до последнего курса университета включительно. Организация учебного процесса происходит с помощью португальского языка, использование кабувердьяну в рамках государственных учебных заведений официально недопустимо. Здесь будет любопытно сопоставить ситуации в Кабо-Верде и Эквадоре: в последнем для реализации межкультурного общения также служит

государственный – испанский – язык. Различие заключается в том, что в Эквадоре, в отличие от Кабо-Верде, на государственном уровне закреплены гарантии своевременной интеграции национальных языков в образовательный процесс [3].

В рамках настоящего исследования были проведены письменный и устный опросы информантов-уроженцев Республики Кабо-Верде на предмет современного состояния образовательной системы и особенностей обучения в учебных заведениях государства. Среди них были отмечены как учащиеся (бакалавры, магистры и аспиранты), так и молодые специалисты, окончившие высшее учебное заведение. Возраст информантов – от 22 до 37 лет.

Согласно проведенным нами опросам, иногда, в качестве исключения, преподаватель может разъяснить проблемный вопрос, прибегнув к кабувердьяну. Учитывая, что креольский ребенок с самого рождения слышит вокруг речь на кабувердьяну, можно сделать логичный вывод, что именно креольский язык является наиболее совершенным языковым инструментом к моменту начала осознанного процесса обучения. С другой стороны, получается, что начало обучения в образовательном учреждении является той стартовой точкой, откуда ребенок оказывается вовлеченным в диглоссию, царящую в государстве. Можно также предположить, что в этот момент начинается некий адаптационный период, на протяжении которого ребенок пытается встроиться в образовательную систему и выработать новые механизмы восприятия и усвоения информации. В частности, это касается обучения иностранным языкам (известно, что в школах Кабо-Верде начиная с 10-тилетнего возраста изучаются английский и французский языки). При этом, как уже было замечено выше, в рамках этого периода могут возникать определенные сложности – логично предположить, что они связаны, в первую очередь, с пониманием и коммуникацией. Поэтому вполне объяснимо применение родного креольского языка в качестве средства решения сиюминутной проблемы.

Любопытно подметить еще один факт: некоторые информанты признают, что применение кабувердьяну в проблемных случаях должно быть контролируемо и по возможности ограничено. Информанты констатируют, что неоправданное использование креольского в процессе обучения, особенно на тех этапах, где можно без этого обойтись (например, если обучение иностранному языку ведется с применением коммуникативного метода обучения [4]), значительно снижает результат от таких занятий, вплоть до сведения его к нулю. Можно сделать вывод, что представители молодого поколения, к которому принадлежат наши информанты, понимают целесообразность качественного изучения португальского языка в школах и университетах родной страны: именно этот язык является языком межкультурного, межнационального взаимодействия. Хорошее знание португальского открывает перед молодыми кабовердцами множество перспектив, начиная от получения высшего и дополнительного образования за границей, и заканчивая возможностью реализовать свои профессиональные навыки в ведущих зарубежных компаниях. Принимая во внимание текущие экономические условия республики Кабо-Верде, такие возможности являются актуальными.

Литература:

- [1] *Кузнецов Б.Г.* Креольский язык Республики Кабо-Верде. Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.05. М., 1986.
- [2] *Швейцер А.Д., Никольский Л.Б.* Введение в социолингвистику. – М., 1978.
- [3] *Фирсова Н.М.* Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки. – М., 2007. – С.35-36.
- [4] *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М., 2006. С. 200-202.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СЕРБАМИ И ЧЕРНОГОРЦАМИ

Янченко В.Д., Божович Д. (МПГУ)

Аннотация: в статье представлен анализ лексических трудностей, которые испытывают сербоязычные учащиеся в процессе изучения русского языка, предлагаются приемы работы для исправления и предупреждения ошибок.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция, сербская и черногорская школа, лексические трудности, приемы обучения русскому языку как иностранному.

Наши наблюдения выявляют следующую тенденцию: в современной Сербии и Черногории люди старшего и среднего возраста владеют русским языком лучше, чем молодежь. Именно поэтому возрождение интереса к русскому языку в Сербии и Черногории, популяризация русского языка, обучение ему всё большего количества школьников являются приоритетной стратегической задачей, стоящей перед педагогами-русистами. Как мы видим, изучение лексики имеет первостепенное значение в деле преподавания и продвижения русского языка в сербоязычной аудитории, поскольку «Лексика» – это особый раздел в школьном обучении языку: по словам педагога и методиста-русиста М.Т. Баранова [1], учащиеся переносят интерес, проявленный к лексике и фразеологии, на все остальные разделы русского языка.

В процессе анализа современных учебников для сербской и черногорской школы (в особенности – учебников для 7 - 8 классов), мы выявили в них избыточность лексики, которая не является частотной и общепотребительной в современной русской речи; в результате учащиеся не повторяют и не закрепляют тот актуальный лексический минимум, который необходим для повседневного общения.

Как показал опрос педагогов-русистов, для сербоязычных учащихся трудности в области русской лексики прежде всего представляют случаи полисемии (встречающиеся в особенности в художественном тексте), омонимии (наиболее трудны случаи межъязыковой омонимии), а также паронимы, диалектизмы, профессионализмы, жаргонизмы, неологизмы, разговорная и просторечная лексика, лексика ограниченного употребления. В меньшей мере затрудняют сербов и черногорцев русские синонимы, антонимы, устаревшие слова.

В отзывах сербских и черногорских учителей-русистов также отмечается, что учащиеся допускают большое количество ошибок, вызванных расхождениями в лексической системе сербского и русского языков вследствие дивергенции славянских языков, поэтому необходимо уделить особое внимание этой методической проблеме и продуманно организовать обучение лексике.

В то же время в ответах опрошенных сербских и черногорских школьников были выявлены ошибки, вызванные нарушением лексической сочетаемости и неправильным выбором близкого по значению слова: *прийти в Москву из Подгорицы* (правильно: *приехать, прилететь в Москву из Подгорицы*), *младшая сестра в этом году хочет войти в школу, а я – выйти из школы* (правильно: *поступить в школу, окончить школу*) и др.

Русская лексика представляет значительную трудность для сербоязычных школьников, изучающих русский язык у себя на родине. Для успешного обучения русскому языку сербоязычных учащихся необходимо решить приоритетную проблему преодоления лексических трудностей. От успешности ее решения во многом зависит результативность всего учебного процесса.

А.Н. Щукин [7] справедливо считает, что при сопоставительном изучении двух языков преподаватель сталкивается с тремя группами явлений:

- а) имеющими аналоги в родном языке учащихся,
- б) частично совпадающими в двух языках,

в) не имеющими аналогов в родном языке учащихся.

Эту трёхмерную классификацию полезно экстраполировать на область изучения русского языка в сербоязычной аудитории.

Несмотря на то, что учет родного языка учащихся в школе осуществляется как правило бессистемно и не вполне обоснованно, языковые явления, относящиеся к первой группе, преодолеваются сербоязычными школьниками сравнительно легко, так как при этом происходит положительный перенос навыков и умений из родного языка в область изучаемого языка (трансференция, транспозиция). Первую группу составляют преимущественно славянизмы (дом, вода, хлеб, море и т.п.) и интернационализмы (метро, супермаркет, интернет и т.п.).

Слова второй группы, частично совпадающие в значении в двух языках, требуют комментария (серб. десно – по-русски «направо»; серб. право – по-русски «прямо» и т.п.). В этом случае отчетливо проявляется отрицательное влияние родного языка на изучаемый инославянский (русский) язык, межъязыковая интерференция: на первый взгляд знакомые лексемы все же имеют разное значение, их мнимое сходство может вызвать ошибки, так как эти слова являются межъязыковыми омонимами.

Немалую трудность в обучении сербоязычных школьников вызывают языковые явления, относящиеся к третьей группе, к примеру, слова, которые не имеют аналогов в родном сербском языке (серб. кишобран – по-русски «зонтик», в русский язык это слово заимствовано из голландского, от *zonnedek* – «навес от солнца», «солнцекрышка»).

Учителю русского языка в процессе работы с лексикой, которая частично совпадает в значении в двух языках или не имеет аналогов в родном языке учащихся, целесообразно руководствоваться следующими правилами, сформулированными А.Н. Щукиным:

«1. При объяснении нового лексико-грамматического явления показать учащимся, как они могут опереться на имеющиеся у них знания, навыки, умения в родном языке.

2. Продемонстрировать различия в произношении, лексике, грамматике, существующие в двух языках при выражении сходных, но не совпадающих явлений.

3. Включать в систему обучения упражнения, учитывающие трудности изучаемого явления для учащихся и помогающие преодолевать такие трудности» [7, с.169-170].

Лексические упражнения, построенные на бинарном сопоставлении, заслуживают особого внимания педагога. Например, в процессе обучения РКИ мы предлагаем сербоязычным школьникам такой изобразительный материал, который содержит рисунок и соответствующую ему тематическую лексику, что позволяет реализовать принцип зрительной наглядности и закрепить слова, необходимые при описании русской избы в сопоставлении с сербским домом.

С опорой на иллюстрации школьники выписывают русские слова и подбирают к ним соответствия в родном языке: дом – (серб.) дом, сундук – (серб.) сандук, ковчег; скамья, лавка – (серб.) клупа, полка – (серб.) полица, печь – (серб.) пећ и т.д.

Пониманию школьниками смысла устаревших слов помогает игра «Путешествие во времени», в которой учащиеся попадают в разные исторические эпохи, описывают на русском языке обстановку и наиболее значимые события конкретного периода истории, например, освобождение Сербии и Черногории от османского ига, в результате этой победы 13 июля 1878 года Черногория и Сербия обрели независимость.

Как пишет филолог М.Скляров, для начала лучше всего использовать такие лексические единицы, которые являются общими в сербском и русском языках. Нельзя не согласиться с суждениями югославского ученого Михо Склярова в отношении усвоения учащимися тематической лексики: «Основным принципом отбора лексических единиц является практическая необходимость этих лексических единиц. В начальных классах учащиеся должны усвоить те лексические единицы, которые необходимы для создания элементарной речевой базы, для использования русского языка в качестве средства общения.

Это главным образом лексические единицы, обозначающие предметы и явления, с которыми учащиеся начальных классов сталкиваются в школе и дома» [4, с.116].

С целью предупреждения лексических ошибок в контексте работы по развитию речи мы использовали для обучения сербоязычных школьников ценностные тексты-миниатюры [2] с послетекстовым заданием: сформулировать не менее 10 вопросов к предложенному тексту, написать концовку по данному началу. Приведем пример такого вида работы коммуникативной направленности.

Задание: прочитайте текст, с помощью словаря объясните значение выделенных слов, затем напишите текст под диктовку; допишите концовку этой притчи.

Царь и рубашка

Один царь был болен и объявил, что отдаст полцарства тому, кто его вылечит. Один мудрец сказал, что если найти счастливого человека, снять с него рубашку и надеть на царя, то царь выздоровеет. Послы царя долго искали по всему царству счастливого человека. Не было ни одного, чтобы был всем доволен. Кто богат, да хворает; кто здоров, да беден; кто здоров и богат, да жена не хороша; а у кого дети не хороши. Все на что-нибудь да жалуются.

Царский сын шёл мимо избышки и услышал слова мужика, что тот счастлив...

Вопрос: Что было дальше?

Далее, после самостоятельного написания концовки, учитель читает школьникам текст: Послал царь к нему слуг, но счастливый был так беден, что на нём не было рубашки (По Л.Н.Толстому) [5, с.176].

В процессе изучения раздела «Лексика» особое внимание школьников мы обратили на межъязыковые омонимы (явления второй группы). На одном из уроков этого значимого учебного раздела мы предложили школьникам яркие и запоминающиеся примеры русско-сербских межъязыковых омонимов, именуемых по-другому «ложными друзьями переводчика» (см.Таблицу №1). Комментарий учителем межъязыковой омонимии и последующее введение этих лексем в материал тренировочных упражнений помогает предупредить ошибки учеников.

Таблица 1.

Межъязыковые омонимы в сербском и русском языках

Сербский язык	Русский язык
<i>Реч</i>	<i>Слово</i>
<i>Слово</i>	<i>Буква</i>
<i>Купац</i>	<i>Покупатель</i>
<i>Образ</i>	<i>Щека</i>
<i>Вредни</i>	<i>Прилежный</i>
<i>Врач</i>	<i>Колдун</i>
<i>Право</i>	<i>Прямо</i>
<i>Позориште</i>	<i>Театр</i>

В ходе выполнения тренировочных упражнений при изучении русской лексики сербоязычные школьники группировали слова, образованные от одного и того же корня, например: «письмо – написать – писатель – пишущая машинка, водить – водитель – наводить – наводящий – руководитель».[3, с.128] Этот прием группировки однокоренных слов (в том числе и паронимов) подтвердил свою высокую эффективность при изучении лексического состава родственных славянских языков, поскольку в сербском языке во многих словах имеются корни, а также суффиксы и приставки, одинаковые с русскими морфемами. Мы предложили включать в задания на уроке русского языка слова-паронимы, поскольку должного внимания им в учебном процессе не уделяется: надеть – одеть, цветовой – цветочный, игривый – игривый, дипломант – дипломат и т.п.

В старших классах сербской и черногорской школы рекомендуется организовать углублённое обучение русскому языку на сравнительно-исторической основе: правомерно выполнить упражнения на материале устаревших слов, старославянизмов, которые как общий исток сближают наши родственные народы и языки.

Прочному усвоению русской лексики способствует сопоставительное изучение систем русского и родного языков учащихся, использование дифференциальных и интегральных элементов в русском и сербском языках, составление словариков лексических минимумов.

Филолог В.М. Шаклеин предложил четкие критерии отбора лексического минимума для тренировочных упражнений. Для обучения сербоязычных школьников слова отбираются нами с учетом:

- конкретной цели обучения и состава учащихся;
- родного языка учащегося;
- языковой характеристики определенной сферы общения;
- частотности и типичности отбираемых речевых единиц для современного литературного языка и их необходимости для активного речевого общения в той или иной речевой ситуации [6, с.109].

Вслед за В.М. Шаклеиным при отборе русской лексики для обучения сербских и черногорских школьников мы руководствовались прежде всего такими принципами отбора, как актуальность, ценность, частотность употребления лексических единиц.

Итак, для предупреждения лексических затруднений мы предлагаем использовать в обучении сербоязычных школьников следующие приемы работы, подтвердившие свою состоятельность:

- сопоставительное изучение языковых явлений в двух славянских языках;
- работа с иллюстрациями;
- использование ценностных текстов-миниатюр с послетекстовыми заданиями (например, написание концовки текста по данному началу);
- составление сравнительных таблиц для объяснения явления межъязыковой омонимии и выполнение упражнений, *учитывающих трудности, которые вызваны «ложными друзьями переводчика»*;
- выполнение упражнений на группировку однокоренных слов, в том числе паронимов (предлагаются задания объяснительного характера);
- на продвинутом этапе обучение русскому языку на сравнительно-исторической основе выполнение заданий, основанных на материале устаревших слов, старославянизмов.

Ситуативно-тематический принцип изучения лексического материала помогает сербоязычным учащимся преодолеть лексические трудности на уроках русского языка.

Глубокие знания в области русской лексики позволят заложить прочный фундамент для будущей межкультурной коммуникации сербоязычных школьников: обучаемые будут вовлечены в естественное общение, в котором внимание фокусируется на значении сообщений. Успешное решение методической проблемы преодоления лексических трудностей поможет в деле возрождения интереса к русскому языку в Сербии и Черногории, поднятии престижа, популяризации русского языка среди молодежи.

Литература:

- [1] Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988.
- [2] Дейкина А.Д., Новожилова Ф.А. Тексты-миниатюры на уроках русского языка. – М.: Флинта: Наука, 1998.
- [3] Раичевић В. Општа методика nastave словенских jezika у инословенској средини. – Београд, завод за udбенике, 2007.
- [4] Skljarov M. Metodika nastave ruskog jezika i književnosti. Zagreb, Sveučilišna naklada Liber, 1969. 280 str.
- [5] Толстой Л.Н. Царь и рубашка // Сидоркова Л.Ф. Притчи мира. – М.: Грифон, 2009.
- [6] Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008.
- [7] Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2010.

Раздел 6

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

ПОВЕДЕНИЕ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ ДИСПЕТЧЕРОВ УВД И АГЕНТОВ РЕГИСТРАЦИИ АЭРОПОРТА

Борисов В.В. (РУДН)

В постоянно меняющемся современном мире подверженность человека различным видам стресса растет с каждым днем. Сейчас на первое место ставится ценность человека, его здоровье. Работоспособность, которая зависит от психической устойчивости человека к стрессу, является одним из основных критериев здорового человека.

Стрессоустойчивость – это важнейший фактор эффективного взаимодействия с окружающими, сохранения нормальной работоспособности и поддержания внутренней гармонии человека в трудной, стрессовой ситуации. Е.А. Милерян определяет стрессоустойчивость, как способность индивида регулировать свои эмоциональные состояния, то есть иметь незначительные сдвиги в величинах, которые характеризуют эмоциональные реакции в различных условиях деятельности [1].

Б.Х. Варданян подразумевает под стрессоустойчивостью особое взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в том числе эмоциональных [2, с. 24].

Из огромного числа определений стрессоустойчивости, общим является согласие всех авторов, что данное качество рассматривается, как характеристика, влияющая на продуктивность деятельности (позволяет эффективно выполнить любую деятельность в стрессовой ситуации). Копинг-поведение – это рациональное, осознанное поведение, которое направлено на то, чтобы устранить стрессовую ситуацию. Оно зависит от двух факторов, – реальной ситуации и личности субъекта. Копинг-поведение проявляется на познавательном, эмоциональном, поведенческом уровнях функционирования личности. Для успешного применения стиля поведения следует осознать ситуацию и выявить способы эффективного совладания с ней.

Когда стрессор воздействует на человека, запускается первичная оценка, целью которой является определение того, является ли данная ситуация отрицательной или положительной. Формируются механизмы личностной защиты. Вторичная оценка заключается в выборе одной из трех типов копинг-стратегий:

1. Активные поступки, которые совершает индивид с целью уменьшения или устранения опасности (бегство, восторг, нападение);
2. Отсутствие прямого воздействия индивида (переключение на другую форму активности, вытеснение, подавление и т. д.;
3. Совладение происходит без эмоций, угроза не оценивается человеком как реальная (контакт с бытовой техникой, транспортом).

Р. Лазарус считал, что среди огромного индивидуального многообразия поведения, выделяются два основных стиля реагирования в ситуации стресса: [3].

1. Проблемно-ориентированный. Стиль заключается в рациональном анализе проблемы, создании и выполнении плана для успешного разрешения возникшей сложной ситуации.

2. Субъектно-ориентированный стиль заключается в эмоциональном реагировании на ситуацию без совершения каких-либо конкретных действий.

Стратегии поведения – это различные варианты адаптации, которые делятся на социально и личностно-ориентированные.

Данная статья рассматривает поведение в стрессовых ситуациях диспетчеров УВД и

агентов регистрации аэропорта. В исследовании участвовало 60 человек, 30 диспетчеров УВД и 30 агентов регистрации, 28 мужчин и 32 женщины в возрасте от 25 до 50 лет.

Сперва был определен уровень стрессоустойчивости при помощи опросника «Какова ваша устойчивость к стрессу?», состоящий из 34 вопросов. Данные опросника представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Данные опросника «Какова ваша стрессоустойчивость?»

Сумма баллов	Диспетчеры УВД	Агенты регистрации
от 0 до 12	30	30
от 13 до 27	0	0
от 28 и выше	0	0

Все участники набрали меньше 12 баллов, что свидетельствует о высоком уровне стрессоустойчивости.

Затем была выявлена ведущая стратегия копинг-поведения при помощи методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант Т.А. Крюковой), результаты которой представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

Виды поведения	Количество человек (Диспетчеры)	Количество человек (Агенты регистрации)
Решение	30	21
Избегание	0	9
Эмоции	0	0
Всего	30	30

Как видно из представленных в таблице данных, 51 испытуемый (все 30 диспетчеров УВД и 21 агент регистрации) из 60 являются ориентированными на решение задач в стрессовых условиях. При столкновении с проблемой они сосредотачиваются на ней и думают о том, как ее можно разрешить. В стрессовой ситуации они вспоминают похожие случаи, пытаются вникнуть в ситуацию, провести ее анализ и разрабатывают несколько различных путей ее решения. Рассмотрев все варианты решения задачи, такие работники принимают решение сделать то, что считают самым соответствующим данной ситуации. Основные реакции и типы поведения у данных работников следующие:

- осуществляется поиск возможных вариантов разрешения проблем, сохраняется состояние собранности для выхода из стрессовой ситуации победителем,
- незамедлительно принимаются меры для того, чтобы исправить ситуацию,
- происходит сосредоточение на проблеме и на поиске её разрешения,
- имеется желание вникнуть в ситуацию, определяется курс дальнейших действий,
- целью является контроль над ситуацией.

При этом выявлено, что 9 агентов регистрации ориентированы не на решение, а на избегание. Они различными способами пытаются отвлечься от проблемы, стараются о ней не думать. Отметим, что критерий копинг-стратегия «избегание» подразделяется, в свою очередь, на отвлечение на себя (напр., поспать) и на отвлечение социальное (напр., сходить в гости). Выявлено, что в данном случае, для диспетчеров регистрации более характерно отвлечение на себя. При возникновении проблемы они склонны отвлекаться от нее думая о том, что для них является главным в жизни, балуют себя любимой едой, стараются больше спать, смотрят кино и т.д.

После определения стрессоустойчивости и ведущей копинг-стратегии каждого из работников был проведен корреляционный анализ Спирмена для того, чтобы выяснить

существует ли связь между стрессоустойчивостью работников аэропорта и стилями копинг-поведения. Для чего были сформулированы гипотезы:

H0: Корреляция между стрессоустойчивостью и стилями копинг-поведения не отличается от нуля.

H1: Корреляция между стрессоустойчивостью и стилями копинг-поведения статистически значимо отличается от нуля.

Для расчета была использована программа spss statistics. Результаты проведения корреляционного анализа для диспетчеров УВД в таблице 3 и для агентов регистрации в таблице 4.

Таблица 3.

Корреляционный анализ между стрессоустойчивостью и стилями копинг-поведения диспетчеров УВД

			T_1	T_4_1	T_4_2	T_4_3
ро Спирмена	T_1	Коэффициент корреляции	1,000	,151	,001	,009
		Знч. (2-сторон)	.	,425	,994	,964
		N	30	30	30	30
T_4_1	T_4_1	Коэффициент корреляции	,151	1,000	-,148	,140
		Знч. (2-сторон)	,425	.	,435	,461
		N	30	30	30	30
T_4_2	T_4_2	Коэффициент корреляции	,001	-,148	1,000	-,079
		Знч. (2-сторон)	,994	,435	.	,678
		N	30	30	30	30
T_4_3	T_4_3	Коэффициент корреляции	,009	,140	-,079	1,000
		Знч. (2-сторон)	,964	,461	,678	.
		N	30	30	30	30

Таблица 4.

Корреляционный анализ между стрессоустойчивостью и стилями копинг-поведения агентов регистрации.

			T_1	T_4_1	T_4_2	T_4_3
ро Спирмена	T_1	Коэффициент корреляции	1,000	,040	,144	,015
		Знч. (2-сторон)	.	,835	,446	,937
		N	30	30	30	30
T_4_1	T_4_1	Коэффициент корреляции	,040	1,000	-,054	,352
		Знч. (2-сторон)	,835	.	,778	,056
		N	30	30	30	30
T_4_2	T_4_2	Коэффициент корреляции	,144	-,054	1,000	-,101
		Знч. (2-сторон)	,446	,778	.	,595
		N	30	30	30	30
T_4_3	T_4_3	Коэффициент корреляции	,015	,352	-,101	1,000
		Знч. (2-сторон)	,937	,056	,595	.
		N	30	30	30	30

В итоге, как у диспетчеров УВД, так и у агентов регистрации, принимается H0. Корреляция между стрессоустойчивостью и стилями копинг-поведения не отличается от нуля, зависимость отсутствует. Диспетчеры УВД и агенты регистрации имеют высокие показатели стрессоустойчивости, большинство из них, в данном случае из 51 из 60 человек, участвовавших в опросе, отдают предпочтение продуктивной стратегии копинг-поведения, направленной на решение задач и лишь 9 из них пользуются избеганием. Поведение, ориентированное на эмоции, не рассматривается ни одним как приоритетное.

Литература:

- [1] Милерян Е.А. Обсуждение и теоретическое обобщение экспериментальных материалов. – М.: Наука, 1974.
- [2] Варданян Б.Х. Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы. – М., 1983.
- [3] Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни, СПбГМУ, 2009. – С. 136.
- [4] Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. – М.: СПб.: «Речь», 2010. – С.169.
- [5] Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М., 1983.
- [6] Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982. – С. 68.
- [7] Управляем стрессом. – «Книги «Искателя», 2002.

УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ У ДИСПЕТЧЕРОВ УВД И АГЕНТОВ РЕГИСТРАЦИИ

Борисов В.В. (РУДН)

Проблеме тревожности отведено особое место в современном научном знании. Огромное количество исследований посвящено её изучению, причем не только в психологии, но и в философии, медицине, социологии, физиологии. Тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, которое связано с предчувствием грозящей опасности, ожиданием неблагоприятия. У человека, находящегося в состоянии тревожности выделяются такие симптомы, как беспокойство, учащение пульса, его дыхание становится частым и поверхностным.

А.М. Прихожан обозначает тревожность как предчувствие грозящей опасности, переживание индивидом эмоционального дискомфорта. Тревожность является устойчивым личностным образованием, которое сохраняется на протяжении продолжительного периода времени. У нее имеется собственная побудительная сила и множество форм реализации в поведении с преобладанием защитных и компенсаторных проявлений. Неудовлетворение основных возрастных потребностей ребенка, способствует возникновению и закреплению тревожности. До подросткового возраста тревожность представляется производной обширного круга семейных нарушений. Форму устойчивого личностного образования обретает в подростковом возрасте. Процесс усиления и закрепления тревожности определяется как «замкнутый психологический круг», который ведет к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, что в свою очередь способствует негативным прогностическим оценкам и определяет во многом модальность актуальных переживаний, способствуя тому, что состояние тревожности увеличивается и сохраняется. Тревожность характеризуется ярко выраженной возрастной спецификой, которая выявлена в ее содержании, источниках, в различных формах проявления защиты и компенсации [2].

Наиболее значимым в настоящее время является изучение связи тревожности и продуктивности деятельности. Отмечается, что высокотревожные люди более успешны при выполнении задач легких по сравнению с нетревожными.

В то время, как для выполнения сложных задач нетревожные оказываются более успешными. Это объясняется тем, что происходит превращение устойчивой «тревожности» в актуальное состояние тревожности и тем самым мешает процессу решения сложных задач. Исследования, которые были проведены при помощи методики занижения достижений Эндриусом, Дэвидсоном, и Россом, выявили, что эмоционально сильнее реагируют на сообщение об уменьшении времени на решение задачи или о неудаче испытуемые, являющиеся высокотревожными [3]. Мешающим и отвлекающим фактором у индивидов, имеющих высокий показатель тревожности, выступает не сложность выполняемой задачи, а страх перед неудачей. Похожие выводы были сделаны Саразоном и Пейлолой (1960). Их

работа выявила, что по окончанию объективно легких или трудных заданий подаваемая информация или об одних неудачах, или об одних успехах имеет особое воздействие на индивидов, которые боятся неудач. Такие испытуемые быстро усваивали решение трудной задачи после того, как было сообщено об успехе, в то время, как после сообщения о неудаче это происходило намного медленнее. Кроме того, первом случае они делали это даже быстрее, чем те, кто были уверены в своем успехе, во втором же случае, наоборот, медленнее [3].

№	Диспетчеры УВД	Ранг	Агенты регистрации	Ранг	
1	5	60	0	21.5	
2	0	21.5	1	48	
3	0	21.5	1	48	
4	0	21.5	2	55.5	
5	0	21.5	0	21.5	
6	0	21.5	0	21.5	
7	0	21.5	0	21.5	
8	0	21.5	0	21.5	
9	0	21.5	3	58.5	
10	1	48	2	55.5	
11	1	48	0	21.5	
12	0	21.5	0	21.5	
13	1	48	0	21.5	
14	0	21.5	0	21.5	
15	0	21.5	0	21.5	
16	0	21.5	0	21.5	
17	0	21.5	0	21.5	
18	0	21.5	0	21.5	
19	1	48	0	21.5	
20	0	21.5	0	21.5	
21	0	21.5	2	55.5	
22	0	21.5	1	48	
23	0	21.5	1	48	
24	0	21.5	0	21.5	
25	1	48	0	21.5	
26	1	48	0	21.5	
27	0	21.5	3	58.5	
28	2	55.5	1	48	
29	0	21.5	0	21.5	
30	0	21.5	0	21.5	
Суммы:		876.5		953.5	

Когнитивная психология располагает полученными экспериментальными данными, проясняющими влияние тревожности на познавательные процессы. При тревожности происходит сужение поля внимания. Человек, находящийся в тревожном состоянии, концентрируется на том, чего он боится или на том, что может быть важно для его благополучия, остальная информация им игнорируется [4]. Объясняется это тем, что в момент переживания какой-либо эмоции когнитивная система человека функционирует в особом модусе, вследствие чего происходит переработка сперва той информации, которая наиболее важна в данный момент времени [4].

В данной статье целью является выяснить: существуют ли достоверные различия между уровнем тревожности диспетчеров УВД и агентов регистрации. Для этого сперва был выявлен уровень тревожности, при помощи метода «Экспресс-диагностика склонности к немотивированной тревожности (В.В. Бойко)». По его результатам 59 человек набрали меньше 4 баллов. Это означает, что тревожности у них нет. Всего 1 диспетчер УВД набрал 5 баллов. Это означает, что у него есть некоторая склонность к тревоге. Результаты вполне ожидаемые, так как работа этих людей требует максимальной собранности и спокойствия, тревожности тут не место.

Затем был использован U-критерий Манна-Уитни.

Более «высоким» рядом по уровню тревожности является выборка агентов регистрации. На неё приходится большая ранговая сумма: 953.5

Далее были сформулированы гипотезы:

H₀: уровень тревожности у диспетчеров УВД не ниже уровня тревожности у агентов регистрации.

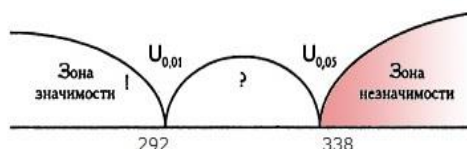
H₁: уровень тревожности у диспетчеров УВД ниже уровня тревожности у агентов регистрации.

Результат: U_{Эмп} = 411.5

Критические значения

U _{Кр}	
p ≤ 0.01	p ≤ 0.05
292	338

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение U_{Эмп} (411.5) находится в зоне незначимости. Принимается гипотеза H₀: уровень тревожности у диспетчеров УВД не ниже уровня тревожности у агентов регистрации. Вследствие чего вывод, что достоверность различий в уровне тревожности между диспетчерами УВД и агентами регистрации не установлена. Работники, занимающие эти должности склонности, тревожности не имеют, что помогает им удачно справляться со своими рабочими обязанностями.

Литература:

- [1] Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. – 1969. № 1. – С. 131-137.
 [2] Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая

наука и образование. – 1998, № 2. – С. 11-17.

[3] Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.

[4] Когнитивная психология / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002.

[5] Мэй Р. Смысл тревоги. – М.: «Класс», 2001.

[6] Изард К. Эмоции человека. – СПб., 1999.

[7] Прихожан А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность / Под ред. В.М. Астапова. – СПб., 2001.

[8] Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - 3-е изд. – СПб.: Питер, 2009.

ОСОБЕННОСТИ ТЕМПЕРАМЕНТА ПОДРОСТКОВ

Иванцов Д.А., Фомина Н.А. (РГУ имени С.А. Есенина)

Аннотация. В статье представлены особенности темперамента подростков, свойства которого были рассмотрены в рамках концепции А.И. Крупнова.

Ключевые слова: подростки, темперамент, активационно-эргический, эмоционально-аффективный и регуляторно-рефлективный компоненты темперамента

Annotation. The article presents the particular temperament of adolescents, the properties of which have been considered within the A.I. Krupnov's concept.

Key words: temperament, teenagers, activation-ergic, emotional-affective and regulatory-reflective components of temperament

В настоящее время всестороннее, гармоничное развитие личности подростков осложнено огромным количеством различных социально-экономических, политических и психологических факторов, оказывающих прямое воздействие на их психику. В связи с этим изучение особенностей и закономерностей формирования свойств и качеств развивающейся личности становится особенно актуальным.

Одним из факторов, во многом определяющих развитие человеческой личности, наряду с морфологической и биохимической конституцией, нейродинамическими особенностями нервной системы и функциональной асимметрией полушарий головного мозга, является темперамент [1]. Под темпераментом понимают систему природно обусловленных устойчивых характеристик индивида со стороны энергодинамических особенностей его психической деятельности [2].

В данной статье представлены результаты проведенного нами исследования особенностей темперамента 80 подростков - учащихся школы-гимназии №45 г. Москвы.

Темперамент рассматривался в рамках функционально-компонентной модели, предложенной В.Д. Небылицыным (1976) и дополненной А.И. Крупновым (1992), согласно которой он включает в себя свойства, относящиеся к активности (эргичность-аэргичность, пластичность-ригидность), эмоциональности (стеничность-астеничность и эмоциональная чувствительность) и саморегуляции (эстраверсия-интроверсия, импульсивность-рефлексивности), которые, взаимодействуя друг с другом, обеспечивают оптимальный уровень поведения и деятельности человека, характер регуляции и произвольного распределения психической активности и эмоциональности в различных сферах жизнедеятельности [3].

С помощью бланкового теста для изучения темперамента А.И. Крупнова нами были выявлены следующие особенности темперамента подростков.

Установлено, что *активационно-эргический компонент* их темперамента характеризуется доминированием эргичности и пластичности в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах жизнедеятельности (см. табл.1). Это может свидетельствовать о том, что подростки нуждаются в общении, ищут возможность

поделиться своими переживаниями, прежде всего со сверстниками, легко заводят новые знакомства и непринужденно общаются; активны и инициативны в учебе, открыты к получению новых знаний и умений; обладают высоким стремлением к физическим нагрузкам и труду. Они могут легко сменять виды физической деятельности, переключаться с одной интеллектуальной задачи на другую, менять способы их решения, а также приспосабливаться к ситуации и участникам процесса общения.

Таблица 1

Особенности темперамента подростков

Переменные	Средние значения	t-критерий Стьюдента	Значимость различий /p/
Психомоторная эргичность	23,84	4,634	0,000
Психомоторная аэргичность	15,88		
Интеллектуальная эргичность	25,88	7,107	0,000
Интеллектуальная аэргичность	14,33		
Коммуникативная эргичность	23,35	3,736	0,000
Коммуникативная аэргичность	16,19		
Психомоторная пластичность	29,48	8,102	0,000
Психомоторная ригидность	17,29		
Интеллектуальная пластичность	23,56	4,448	0,000
Интеллектуальная ригидность	16,86		
Коммуникативная пластичность	23,73	3,300	0,001
Коммуникативная ригидность	17,91		
Психомоторная стеничность	28,46	4,660	0,000
Психомоторная астеничность	20,79		
Интеллектуальная стеничность	27,16	4,510	0,000
Интеллектуальная астеничность	19,63		
Коммуникативная стеничность	31,95	6,023	0,000
Коммуникативная астеничность	18,06		
Эмоциональная чувствительность	25,25	1,530	0,128
Эмоциональная реактивность	22,95		
Экстраверсия	19,40	-3,698	0,000
Интроверсия	25,78		
Импульсивность	21,49	-1,485	0,139
Рефлексивность	23,88		

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом

В эмоционально-аффективном компоненте их темперамента доминируют стеничность в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах при одинаковой выраженности эмоциональной сензитивности и реактивности. Это указывает на то, что подростки испытывают сильные положительные эмоции удовлетворения, радости от занятий физической деятельностью, при решении интеллектуальных задачи во время учебного процесса, в процессе коммуникации со сверстниками. Отсутствие значимых различий между показателями сензитивности и реактивности говорит о том, что они могут по-разному проявлять себя в различных сферах жизни. В зависимости от ситуации могут быть очень

чувствительными, испытывать глубокие переживания даже при незначительном внешнем или внутреннем раздражителе, очень бурно и эмоционально реагировать и воздействовать на окружающий мир под влиянием собственных желаний или, заводясь и легко заражаясь настроением других, идти на необдуманные поступки, а могут осознанно определять линию поведения. Возможно, это связано с повышенной возбудимостью и эмоциональностью, поиском себя, недостатком опыта и навыков самоконтроля в подростковом возрасте.

В *регуляторно-рефлексивном компоненте* темперамента подростков доминирует интроверсия - внутренняя направленность психической активности, склонность к сдержанности в проявлении чувств, сосредоточенности, замкнутости в себе. Отсутствие значимых различий между показателями импульсивности и рефлексивности означает, что в зависимости от ситуации они под действием сильных эмоций могут принимать решения быстро и поспешно, а иногда проявлять обдуманность и рассудительность.

Таким образом, подросткам свойственны активность и подвижность в различных сферах жизнедеятельности, положительный эмоциональный фон, интровертированность. Кроме того, они зачастую проявляют излишнюю эмоциональную чувствительность, импульсивность, хотя иногда способны сознательно регулировать свои поступки.

Знание и учет вышеназванных особенностей свойств темперамента подростков позволит школьным психологам, педагогам, родителям и самим подросткам более эффективно проводить работу по развитию и гармонизации их личности.

Литература:

- [1] *Асмолов А.Г.* Психология личности. – М.: Смысл, 2001.
- [2] *Дронов В.М.* Соотношение свойств темперамента с различными переменными настойчивости: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М.: РУДН, 2007.
- [3] *Крупнов А.И.* Психологические проявления в структуре темперамента: Учебн. пособие. – М.: РУДН, 1992.
- [4] *Ленюшкин Н.Э., Фомина Н.А.* Индивидуально-типологические особенности уверенности и темперамента девиантных подростков//Российский научный журнал. Серия: История, педагогика, психология, философия, право. – 2013. - № 2 (33). – С. 111-117.

МОТИВАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Кицул М. В. (РУДН)

Непременным условием для формирования физической активности личности, является то, чтобы физическая культура обрела популярность и была востребована в обществе. Чтобы укрепить это условие требуются систематичные и ежедневные занятия физической активностью. Впрочем, успешность от подобных занятий будет напрямую зависеть от того, насколько человек или общество будут в этом заинтересованы. Проявленный энтузиазм к занятиям физическими упражнениями определяет мотивация человека, изучение которой позволяет выявлять некоторые закономерности появления у людей тяги и желание к физическим упражнениям. При этом направленная мотивация также увеличивает активность человека в то время, когда он занимается различной двигательной активностью [6].

Н.В. Журавская считает, что для того, чтобы сформировать тягу к физической активности личности существенным фактором является осведомленность о том, какие виды двигательной активности бывают и как они влияют на организм занимающегося. Чтобы в дальнейшем занятия физической активностью были эмоционально насыщенными, и стали удовлетворять потребности в самореализации и самопознании, а также вызывать чувство удовольствия от проведенной работы. Результаты ее исследований показали, что количество

стрессов, ожирения, различных болезней, которые исходят от низкой двигательной активности можно избежать, если в системе образования на уровне детсадов, школ, средних и высших учебных заведениях будут заниматься формированием физической активности [1].

А. Г. Комков и Е. В. Антипова, проводили исследования среди школьников, которые показали, что в настоящее время у большинства подростков снижен уровень физической активности. Авторы относят к этому несколько оказывающих влияние факторов, например, способы передвижения (люди мало ходят пешком), количество информации превышает уровень восприятия (недостаточное количество методического материала) [2]. В связи с этим, вопрос о привлечении человека и общества к занятиям физической культурой и мотивации является сейчас очень актуальным. Немалое значение имеет мотив и формы его направленности: цели, идеалы, стремления, волевые усилия, желания, влечения и интересы.

Рассматривая мотивационно - ценностное отношение личности к физической активности, следует отметить, что мотив участвует в определении таких аспектов, как улучшение здоровья, самообучение, самоорганизация развитие физических способностей и работоспособности.

Основная цель формирования физической активности – это физическое усовершенствование, что включает в себя гармоничное развитие и физическую подготовленность. Реализация двигательной деятельности людей совершается благодаря приобретению навыков, умений и знаний. Основными источниками получения информации и необходимых знаний выступают лекции, тренировки, методически - практические занятия и т.д. К примеру, в своих исследованиях К. Н. Сизоненко пишет, что важна подача материала и его материально - техническое оснащение. Поскольку это является не только инструментом передачи теоретических знаний о физической активности, а помогает усвоить лучшим и более доступным способом усвоить данный материал. Материально – техническое оснащение является подспорьем к формированию у студентов интереса к обучению. В его исследованиях были использованы плакаты, видеофильмы, таблицы и т.д. [5].

Элемент индивидуального опыта, который закрепляет результативность двигательной активности, нужен для того, чтобы осуществлять функцию стабилизации и стимулирования. В этом элементе заложен механизм развития физической активности, ее изменения на основании закрепленных результатов.

К показателям, определяющим физическую активность человека, относят частоту занятий спортом, интенсивность физических нагрузок, характер выполнения и т.д.

С. В. Романчук, в своем исследовании с помощью метода анкетирования выявил причины недостаточной физической активности студентов высшего учебного заведения. На первом месте стоит нехватка времени, этот пункт отметили 40% респондентов, следующий по величине пункт 26 %- это утомление, далее отсутствие тренировочных средств, которые отметили 22 % опрошиваемых и, наконец, отсутствие знаний 12% людей отметили в анкете. С. В. Романчук так же, методом анкетирования, выяснил причины, по которым студенты занимаются физической активностью. 25% студентов ответили, что занимаются физической культурой ради удовольствия, 15 % ради общения и 10 % для развития своей самооценки. По результатам исследования были выделены детерминанты в поведении студентов: организационные, личностные и поведенческие. На основании этого были предложены рекомендации для Высших учебных заведений по формированию физической активности у студентов: 1) Обеспечение индивидуального подхода к студенту, использование различных видов физической активности предоставляет студенту выбор, таким образом, повышается шанс того, что занимающийся будет получать удовлетворение от занятий; 2) Следует подбирать адекватную интенсивность и частоту тренировок, особенно это касается малоподвижных студентов, которые не имеют физической подготовки; 3)Подкрепление успехов и поощрение занятий физической активностью - это существенно повышает мотивацию студентов, также хорошо стимулирует занимающихся материальное поощрение; 4) Использование музыки тоже повышает мотивацию и студенты легче справляются с

нагрузкой [4].

Если обратиться к статистике, то она подтверждает, что Российская федерация значительно отстала по регулярным занятиям физической деятельностью, процент занимающихся людей составляет 11 % от всего населения на 2013 год. Несомненно, что это необходимо вмешательство нашей страны в формировании потребности к занятиям физической активности. Данные о здоровье, показатели низкой физической активности у подрастающего и нынешнего поколения, большое количество курильщиков, алкоголиков и наркоманов говорят о том, что пора задуматься о проблемах ухудшения здоровья и физической подготовленности общества. В 2010-2013 годы были проведены комплексные обследования по состоянию физической подготовленности населения, результаты показали, что 85% граждан не занимаются регулярной физической активностью, а также что 53% учащихся имеют слабое здоровье [3].

Различные исследования в отечественной и зарубежной науке подтвердили, что люди, которые систематически занимаются физической деятельностью, меньше страдают утомляемостью. По мнению ученых, здоровье человека зависит от медицинских учреждений примерно на 10%, в то время как 55% зависит от образа жизни человека, того как он проводит свой активный отдых и как относится к своему телу.

Федеральная программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы» за последние годы провела работы по развитию и продвижению массового спорта среди населения. Была модернизирована спортивная инфраструктура, проводится активная пропаганда для занятий физической активностью, как составляющей здорового образа жизни и т.д. Более того, эту программу продлили до 2020 года. Согласно этой программе, планируется повысить процент занимающихся людей регулярной двигательной деятельностью до 80 %. Для осуществления поставленных целей, государство увеличит количество сети спортивных клубов, а также усовершенствовать систему спортивных и физкультурных мероприятий. Хорошим примером является вновь введенная программа физкультурной подготовки в общеобразовательных, профессиональных и спортивных организациях - ГТО (готов к труду и обороне) в 2014 году, которая существовала с 1931-1991гг. Результаты сдачи нормативов будут учитываться при поступлении в Высшие учебные заведения, что является хорошим подспорьем для мотивации учащихся к занятиям физической активностью.

Литература:

- [1] Журавская Н. В. Двигательная активность в контексте формирования физической культуры личности// Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2009. - № 9 (55). – С.38-43.
- [2] Комков А. Г., Антипова Е. В. Формирование физической активности детей и подростков как социально-педагогическая проблема // Теория и практика физической культуры. – 2003. - №3. [Электронный ресурс] – URL: <http://bmsi.ru/doc/6fdcc7a8-5bfd-46ba-a1e3-76e2d1ab1549> (Дата доступа 20.04.2016)
- [3] Перова Е.И., Гаркавенко В.А., Клендарь В.А. Анализ динамики основных показателей развития физической культуры и массового спорта в Российской Федерации// Вестник спортивной науки. – 2013. - №5. – С.100-104.
- [4] Романчук С. В. Недостатки программ формирования мотивации курсантов ВНЗ к занятиям физической подготовкой и спортом. // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2007. - №1. – С.126-129.
- [5] Сизоненко К. Н. Формирование теоретических знаний и методических умений физической активности и оценка их эффективности. // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. – 2014. - №4. – С.48-53.
- [6] Сухарева С.М. Исследование особенностей физического здоровья девочек 13-15 лет // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. - № 4 (110). – С. 164-168.

ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК МЕТОД БОРЬБЫ СО СТРЕССОМ И ТРЕВОЖНОСТЬЮ

Кицул М. В. (РУДН)

В настоящее время все большую актуальность приобретают исследования, посвященные изучению методов борьбы со стрессом и тревогой, это обусловлено необходимостью человека адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям внешней среды.

В век научно-технического прогресса на фоне социально-экономических условий и различных информационных перегрузок остро встает вопрос о психологическом здоровье человека и общества в целом. Подобная обстановка повышает нагрузку на психику человека и его нервную систему. В таких условиях формируется эмоциональное напряжение, которое, в конечном счете, приводит к психическим и психосоматическим заболеваниям.

Интерес к физической активности как к методу борьбы со стрессом и тревогой является актуальным, поскольку выявлено положительное влияние физических нагрузок на психологическое здоровье человека.

Правильное распределение по степени интенсивности, а также длительности выполняемых физических упражнений приводит к повышенной умственной работоспособности, снижению эмоционального напряжения. Происходит это в процессе занятий физической активностью за счет выработки гормонов эндорфина в нейронах головного мозга. Эндорфины способны уменьшать боль, а также влиять на эмоциональное состояние человека. Выработка эндорфинов увеличивается в ответ на стресс, — как защитная реакция, с целью обеспечения физиологического выхода из стресса, то есть без срыва адаптации и без формирования постстрессорных нарушений и заболеваний [2]. Таким образом, занятия физической активностью приводят к естественному повышению уровня эндорфинов в крови, что улучшает самочувствие, настроение, психофизиологический статус и положительно воздействуют на умственную деятельность человека.

В подтверждение о позитивном влиянии физической активности на психологическое состояние личности могут служить множество научных исследований. В исследованиях, проведенных Р. С. Уэйнбергом и Д. Гоулдом было доказано, что физическая активность понижает тревожность, борется со стрессом, снимает эмоциональное напряжение и приводит в порядок психо-эмоциональную сферу, помимо этого понижается агрессивность, повышается уверенность в себе, что, в конечном счете, влияет на самооценку человека. Исследователи утверждают, что после физических упражнений наступает мышечная и нервная релаксация организма, которые создают своего рода лечебный эффект при психо-эмоциональном напряжении [3].

Бранке и Морган в своем исследовании сравнивали воздействие на человека, с помощью ходьбы и медитации. Испытуемые ходили на тротуаре в течение двадцати минут (интенсивность составляла 70% от наибольшей частоты сердечных сокращений), ученые отметили, что физическая активность наименьшей интенсивности была бы безрезультатной, по итогам исследования было выявлено, что при ходьбе и медитации тревожность понизилась. Также ученые отметили, что после ходьбы, еще в течении нескольких часов тревожность была понижена, а у группы, которая занималась медитацией, показатели тревожности вернулись в прежнее состояние спустя тридцать минут.

В другом эксперименте Бранке и Морган работали с группой мужчин и женщин, в которых измеряли показатели тревожности до и после проведения сорока пятиминутной аэробной физической нагрузки. Авторы отметили значительное снижение тревожности у в обеих испытуемых группах после занятий физической активностью, значение изначальных замеров показателей тревожности до тренировки возобновлялось через четыре-шесть часов. Спустя сутки средние значения тревожности были идентичны показателям, которые были

указаны перед началом проведения занятий. Бранке и Морган на основе полученных данных сделали вывод, что ежедневное и систематичное выполнения физических нагрузок снижают показатели тревожности и предупреждают появление хронического состояния тревожности [4].

Морган и Голдсон в своем эксперименте разделили испытуемых на три группы, которые различались по степени интенсивности занятий физической активностью (высокая, средняя, низкая интенсивность). Занятия проходили четыре раза в неделю два с половиной месяца. В результате в группе средней интенсивности отметили понижение тревожности, нежели в двух других группах, из чего следует, что не всякого рода нагрузка может влиять на психо-моциональное состояние личности [5].

В начале девяностых годов в Америке Национальный институт психического здоровья собрал консилиум ученых в области психологии, где обсуждалась актуальность применения физических нагрузок в борьбе против стресса и депрессии. На основе изучения и обсуждения различных проведенных исследований было заключено, что физическая активность напрямую связана с эмоциональной сферой, психическим здоровьем человека и оказывает благотворное влияние на уровень снижения тревожности, депрессии. Также на эти факторы влияет интенсивность и продолжительность занятий двигательной активностью. По мнению, ученых в области медицины, физическая активность оказывает полезное эмоциональное влияние на людей любых возрастов.

Многие ученые неоднократно выявляли связь между физической активностью и ее влиянием на психическое здоровье человека. Например, ученые из университета Дьюка, опубликовали результаты эксперимента, в котором испытуемые в течение десяти недель занимались физической активностью по два часа в день, что включало в себя бег трусцой и ходьбу. По результатам исследования у испытуемых произошло понижение признаков повышенной утомляемости, психической возбудимости, стресса, депрессии, а также улучшилось эмоциональное состояние.

Исследователь Ч. Фолкинс в своих работах пришел к выводу, что систематические занятия физической активностью сотрудниками полиции и пожарными положительно повлияли на снижение уровня тревожного состояния, стресса и депрессии. При университете в Висконсине Д. Грист изучал людей с разной степенью депрессии и сравнил эффект от психотерапевтических методик и занятий спортом. Ученый получил результаты, что занятия бегом оказались действенным средством для лечения и профилактики умеренно - средней степени тяжести депрессии, как отдельно, так и в совокупности с психотерапевтическим лечением. Проведенные эксперименты научных работников из Университета Лома - Линда выяснили, что ежедневная быстрая ходьба (4.83 км) существенно повышала общее психологическое состояние и уменьшала симптомы высокой психической возбудимости спустя месяц занятий, в сравнении с группой, где исследуемые вели малоподвижный, спокойный образ жизни [1].

Физическая активность оказывает целостное влияние на организм человека. Регулярные физические упражнения способствуют снижению уровня тревожности и стресса, повышают самовосприятие человека, оказывают положительное влияние на его интеллектуальные способности, что в конечном счете, приводит к позитивному эмоциональному настрою личности. Человек, который систематически занимается физическими упражнениями, психологически более здоров, чем тот, чья физическая активность мала.

Литература:

[1] Грудкина Е.Н., Новак Е.С. Взаимосвязь двигательной активности и психического здоровья человека. – Пенза: изд-во ПГУ, 2008.

[2] Зайчик А. Ш., Чурилов Л. П. Проблема физиологического выхода из стресса и опиоидные пептиды. Основы общей патологии. Часть 1. Основы общей патофизиологии. – СПб: ЭЛБИ, 1999.

- [3] Уэйнберг Р. С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физического воспитания. – Киев: Олимпийская литература, 2001.
- [4] Bahrke M.S., Morgan W.P. Cognitive Therapy and Research. – 1978.
- [5] Morgan W.P., Goldson, S.E. Exercise and mental health. Washington. DC: Hemisphere, 1987.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СФЕРА РЕАЛИЗАЦИИ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕЖДУНАРОДНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВУЗА*

Минаева А.Ю. (РУДН)

Интернет-пространство и социальные сети изменили нашу жизнь путем предоставления целого ряда новых возможностей. Это обеспечивает легкий доступ к огромному количеству информации, позволяет быстро обмениваться необходимыми данными, и предлагает широкий спектр развлекательных перспектив. Социальные сети становятся все более популярными. Время проведения сессий увеличивается, и теперь россияне в среднем проводят 143 минуты в день в социальных сетях [8]. А.Е.Войкунский писал, что интернет-пространство удовлетворяет три основные виды потребности человека: коммуникативную, познавательную, игровую. И хотя социальная сеть - это лишь один из видов платформ интернет-пространства, но современные авторы выделяют большее количество функций, которые выполняет социальная сеть. Так, А.С. Воронкин выделил 7 функций социальных сетей:

- Коммуникационная.
- Информационная.
- Социализирующая.
- Самоактуализирующая.
- Идентификационная.
- Функция формирования идентичности.
- Развлекательная [2].

Данные функции выполняются за счет того, что внутри социальной сети зарегистрировано множество количество совершенно разных людей, которые образуют собой паутину отношений. Это могут быть наши знакомые, друзья, родственники, и те, кого мы не знаем, люди или группы. Так, коммуникационная и информационная, социализирующая функция может выполняться за счёт общения с друзьями и знакомыми, которые зарегистрированы в сети. В разных группах социальных сетей можно получить информацию, которая может быть информацией о событии, или информацией, что в дальнейшем используется в развлекательных целях. Сайфутдинова Г.Б., Храмцова М.А. пишут, что «рядовые пользователи обращаются не к специальным сайтам, а выбирают интересующую информацию в пространстве социальных сетей» [7]. Они также считают, что по этой причине профессорско-преподавательский состав учебных заведений таким образом получил большой потенциал социальных сетей как «дополнение к методике» и что, «для студентов это (социальные сети) часть их повседневной культуры» [7]. Кроме того, посредством большой связанности пользователей в социальных сетях и их взаимоотношениях происходит разрастание новостей, общих тенденций, из которых в последствии появляется необходимость создания групп, которые также потом в дальнейшем участвуют в разрастание новостей и потребностей. Е.А. Лавренчук писал, что социальные сети обладают способностью к аутопойезису, т.е. самовозведения новых уровней [3]. Активность студентов посредством разного вида общения в социальной сети создаёт сам образ социальной сети, в которой потом человек производит свою активность. Разрастание

* Работа выполнена при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект № 051316-0-000 «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза»

социальной сети сама не может происходить без активности зарегистрированных пользователей. И целью нашего исследования являлось определение особенностей проявления различных типов активности в социальных сетях.

При подготовке к нашему исследованию, нами был составлен бланк в программе Excel с набором критериев, по которому происходил анализ страниц профилей социальной сети Вконтакте. В самом процессе анализа профилей также участвовало 5 привлеченных экспертов.

Полученные продукты деятельности пользователей в сети необходимо было соотнести с реальной активностью личности. Для этой цели мы использовали три методики: «Тип поведенческой активности» Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка, методику шкала «Самодетерминация личности» (Б. Шелдон, в адаптации и модификации Е.Н. Осина) и методику Стоун-В (стиль объяснения успехов и неудач).

Выборку составили 80 студентов 2 и 3 курса. Средний возраст 20 лет. Для обработки полученных данных были использованы Н критерий Краскала-Уолсса, корреляционный и факторный анализ.

Применив Н критерий Краскала-Уолсса, мы получили данные подтверждавшие предположение, что разные типы поведенческой активности людей имеют разное распределение некоторых компонентов социальной сети Вконтакте: друзья своего пола ($X^2=8,957$, при $p=0,030$), количество подписчиков ($X^2=11,151$, при $p=0,11$), количество регистраций реальных событий жизни ($X^2=8,846$, при $p=0,031$), количество подшучивающих записей (саркастических) ($X^2=14,746$, при $p=0,002$), количество селфи в альбомах ($X^2=7,089$, при $p=0,029$).

Рассмотрев полученные данные, можно сказать, что люди с разным типом поведения по-разному направляют свою активность в социальной сети. Так, люди с типом поведения А имеют наименьшее распределение друзей своего пола, у них мало подписчиков, меньше всех саркастических записей, и также они не представлены по количеству селфи в альбомах. В реальности для людей с поведенческим типом А характерны гиперактивность, сверхэнергичность, нетерпеливость.

Тип поведения с тенденцией к типу А имеет самую высокую выраженность распределения критериев друзей своего пола и селфи в альбомах, занимают второе место по выраженности саркастических записей. Также данный тип активности занимает второе место по выраженности количества подписчиков. Тип поведения А классический пример использования социальной сети в современных представлениях, направленный на общение с друзьями.

Тип поведения АБ имеет довольно скромную активность в социальной сети, часто в распределениях критериев занимает вторые и третьи места, но в распределении критерия подписчиков является абсолютным лидером. Этот в меру активный, эмоционально-стабильный тип поведения либо не хочет себя отягощать лишними друзьями, которые могут появляться в социальной сети, либо это те люди, за которыми следуют другие.

Тип с тенденцией к Б также еще менее активен, чем тип АБ. Тип поведения с тенденцией к Б интересен тем, что распределение количества саркастических записей наиболее выражено у данного типа поведения. В жизни тип с тенденцией к Б очень рациональная, неторопливая, с умеренной активностью личность. Что в целом и переносится в социальной сети. Время, проведенное в социальной сети, направлено не на окружающих, а на свою внутреннюю активность.

В результате факторного анализа переменных вращением Varimax главных компонентов была получена пятифакторная структура.

Первый фактор уклонения от идентификации с собственным профилем в социальной сети объединил в себе результаты по следующим переменным: общий оптимизм (0,95), сфера достижения (0,91), стабильность (0,85), количество музыкальных файлов (-0,84), ситуация успеха (0,78), количество записей собственных мыслей (-0,76), сфера

межличностных отношений (0,73), автономия (0,7), ситуация неудачи (0,69), количество записей успехов в жизни (-0,67), контроль (0,57). Этот фактор объединил в себе высокие результаты по переменным, которые способствуют успешному преодолению человеком трудностей и неудач в жизни, и низкие результаты по самораскрытию в социальной сети. Заметно отсутствие раскрытия тех граней личности, которые не обязательно показывать в социальной сети. Имеется даже некоторая закрытость своей жизни в социальной сети, но в то же время позитивный настрой в реальной жизни. Это выбор реализации активности в реальности, в противовес социальной сети.

Второй фактор внедрения социальной сети в реальную жизнь включает в себя следующие шкалы: количество селфи (0,91), общее количество друзей (0,85), количество регистраций реальных событий жизни (0,84), общий балл по активности (-0,81), количество записей-благодарностей (0,78). Данный фактор объединил компоненты, которые направлены на общение и самораскрытие человека в социальной сети, заметна большая открытость в поведении, близость с другими людьми, где могут смешиваться границы «Я» и окружающих. Социальная сеть выступает как газета, доступная в целом пользователям, но в особенности друзьям.

Третий фактор диалога со всей общностью социальной сети нагружается следующими переменными: записи-объявления (0,89), записи-вопросы о своей жизни (0,88), собственные записи (0,87), записи-просьбы (0,79), перепосты (повтор сообщений) из группы (0,72), собственные продукты творчества (0,78). Заметно некое доверие к социальной сети и потому надежда использовать её возможности. В социальной сети можно просить помощь, искать в группах что-то интересное, и самим генерировать записи, которые могут быть полезны и интересны другим. Социальная сеть несет скорее не форму самораскрытия, как во внедрении, а инструментальный характер.

Четвёртый фактор катарсиса в социальной сети включает в себя записи-желания в жизни (0,95), общее количество подписчиков (0,93), количество записей-представлений о будущем (0,92), количество селфи (0,9), общее количество записей (0,65). Записи-желания и представления о будущем – это некая попытка отстраниться от настоящего, необходимость подумать о будущем, представить, что же ждет в будущем. Можно сказать, что здесь происходит некая потребность иногда поразмыслить о том, что могло быть и что может быть, как необходимая разрядка и катарсис, а вместе с этим и мотивация на дальнейшие планы.

Пятый фактор подстрекательства / сплетен в социальной сети нагружается записями, направленными против других людей, групп, государств (0,96), перепостами из группы (0,6), записями со страницы других людей (0,95), записями-жалобами на жизнь (0,91), самовыражением (-0,75), саркастическими записями (0,62). Подстрекательство в социальной сети или сплетни. Данный фактор характеризуется собиранием информации с разных источников, при низком самораскрытии, как в сети, так и в жизни, потребность посмеяться над кем-то и обвинять других.

Социальная сеть представляет собой платформу ресурсов и возможностей для личности, но именно пользователь является решающим звеном в данном взаимодействии. Согласно нашим результатам, не все типы поведенческой активности ведут себя в социальной сети также как в реальности. Так, тип с поведенческой активностью А, который чересчур энергичен в реальности, в социальной сети ведет довольно скромную деятельность. В то же время, тип с поведенческой активностью АБ, который не очень выражен в реальности, имеет самое выраженное количество подписчиков. Но, что касается остальных типов, то они демонстрирует поведение в социальной сети схожее с количеством активности в реальности. Также в ходе исследования нами было выделено 5 стратегий: 1) уклонение от идентификации со своим профилем в социальной сети, 2) внедрение социальной сети в реальную жизнь, 3) диалог со всей общностью социальной сети, 4) катарсис в социальной сети и 5) сплетни в социальной сети. Таким образом, реализации активности личности в

социальной сети имеет несколько форм. Социальная сеть может изменять жизнедеятельность человека, а может быть не задействована личностью в повседневной жизни. Выбор личностью характера активности в социальной сети и повседневной действительности сам по себе представляется самостоятельной деятельностью, в ходе которой возможно становление субъектности.

Литература:

- [1] *Войскунский А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1. – М.: Смысл, 2002. – С. 82-101.*
- [2] *Воронкин А.С. Социальные сети: эволюция, структура, анализ// Образовательные технологии и общество. – 2014. - №1.*
- [3] *Лавренчук Е.А. Социальные сети как эпистемические объекты.// RGGU BULLETIN, Scientific Journal. Philosophy. Sociology Series. – 2010. - № 13 (56). – С. 63-70*
- [4] *Пилишвили Т.С., Минаева А.Ю. Активность личности в социальных сетях и становление субъектности в информационном мире / Акмеология, научно-практический журнал. – 2016. - №1 (57). – С.84-87*
- [5] *Пилишвили Т.С., Особенности активности личности в рекурсивной среде (на примере социальных сетей) // От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Отв. ред. Богоявленская Д.Б. – 2015. – С. 149-151.*
- [6] *Пилишвили Т.С. Особенности реализации активности в виртуальной и повседневной реальности. // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2015. – Том 21. – С. 53-56.*
- [7] *Сайфутдинова Г.Б., Храпцова М.А. Возможности интернет и социальных сетей в системе высшего образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. - №11-2.*
- [8]. Число россиян в соцсетях выросло, как и время сессий [Электронный ресурс]. – URL: <http://news.rambler.ru/scitech/30282361/>.

ПРОБЛЕМА ТРЕВОЖНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ромеро Де Пачеко Лилиян Александра (РУДН)

В современном мире возрастает количество тревожных детей, для которых характерно увеличенное беспокойство, неуверенность в себе, неустойчивость эмоциональной сферы. Тревожность во многом обусловлена неудовлетворением требований ребенка в разные возрастные периоды.

С течением времени ребенок развивается с эмоциональной и личностной точек зрения, поэтому столь актуален вопрос изучения тревожности. Дошкольный период становления ребенка – важнейший в жизни, от успешного протекания которого зависит вся дальнейшая жизнь человека, а также формируются его основные свойства и личностные качества.

Социальная ситуация развития ребенка в период дошкольного возраста становится более сложной и дифференцированной. Взрослый по-прежнему является центром жизни ребенка, но взаимоотношения с ним значительно изменяются. Если в раннем возрасте социальная ситуация определялась исключительно отношениями ребенка с его близкими взрослыми, то начиная с дошкольного возраста ребенок вступает в отношения с более широким социальным миром. Человеческие отношения, которые существуют в мире взрослых, становятся предметом игровой деятельности детей, где взрослый присутствует опосредованно, в идеальной форме. Общение с реальными близкими взрослыми приобретает внеситуативный характер. Поэтому дошкольный возраст имеет множество потенциальных причин для формирования тревожности.

Проблема тревожности привлекала и продолжает привлекать внимание российских и зарубежных психологов, так как она является актуальной. В российской психологической литературе имеется многообразие работ, посвященных проблематике тревожности у детей разных возрастов, в том числе и старшего дошкольного возраста: Немов Р.С., Прихожан А.М., Петровский А.В., Захаров А.И., Б.И. Кочубей, Б.М. Теплов Б.М., Ю.Л. Ханин, Астапов В.М. и др. В зарубежной психологии изучению феномена тревожности также уделено внимание: З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Ф. Перлз, С. Салливан, А. Эллис, Э. Фромм и др.

Источниками тревоги у детей дошкольного возраста могут быть:

- тревога, которая формируется по причине наличия возможного физического вреда;
- тревога, вызванная потерей любви;
- тревога, спровоцированная чувством вины;
- тревога, вызванная невозможностью овладеть средой, справиться с проблемами;
- состояние фрустрации может спровоцировать тревогу.

Все дети обладают различным опытом в социальной сфере, что, несомненно, является важнейшим фактором, который и вызывает наличие половых отличий при проявлении тревожности. Мальчики в большинстве своем больше подвержены тревожности, что свидетельствует о наличии неблагоприятной гендерной социализации и, поэтому, целесообразно со стороны педагогов, психологов и родителей больше внимания уделять этому аспекту [5].

Тревожность ребенка находится в прямой зависимости с уровнем тревожности взрослых, в частности родителей. Негативным последствием тревожности ребенка может стать формирование невротических черт.

Важно заметить, что у детей дошкольного возраста тревожность является еще неустойчивой характеристикой, и от нее можно избавиться путем соблюдения конкретных рекомендаций. Поэтому необходимо регулярно осуществлять контроль психического развития ребенка и, в случае необходимости, проводить работу над нарушениями.

Психологи выявили, что тревожность может являться врожденной характеристикой, что описано в работах ученых А.И. Захарова, Н.Д. Литвинова и прочих. Но тревожность может быть и результатом социализации, что описано в работах Н.В. Имедадзе, А.М. Прихожан, Е. Савина и прочих [4].

Тревожность – это опасный фактор, который является очень рискованным, так как может стать причиной многих невротических и психосоматических расстройств. Поэтому очень важно уметь ее выявлять и корректировать.

Факторы, которые связаны с формированием тревожного состояния можно разделить на следующие типы.

- Культуральные факторы

Чем сильнее в культуре присутствуют требования к личностным достижениям, тем соответственно больше в этих культурах количество депрессивных отклонений.

- Семейные факторы.

Тяжелое детство находится в прямой взаимосвязи с формированием тревожности у детей. Неуверенность детей также кроется в семейных взаимоотношениях. Клинической лабораторией психологии Московского НИИ было проведено исследование, которое показало, что у 70% людей, которые болеют депрессивными расстройствами, истоки заболевания связаны с семейными стрессами (развод родителей, измена, алкоголизм и прочие) [2].

- Интерперсональные факторы

Они включают все аспекты межличностных отношений, которые происходят с близкими людьми и отдаленными.

- Личностные факторы

Данный аспект подразумевает представление человека о самом себе, его ценности и убеждения. Так, по мнению психолога А. Бека, люди, которые подвержены тревожным

состояниям, обладают в большей степени негативными убеждениями. А исследователи Воликова С.В. и Холмогорова А.Б. привели даже список базисных и промежуточных убеждений [3].

Существует ряд методик, которые разработаны и применяются для выявления тревожности у детей дошкольного возраста: тест тревожности, предложенный учеными Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амен, направленный на выявление общего уровня тревожности детей, методика «Паровозик», графическая методика «Кактус», которая применяется для детей старше 3 лет и связана с исследованием эмоционально-личностной сферы ребенка.

Тем не менее, в настоящее время недостаточно исследований детской тревожности, которые бы полностью охватывали данную проблему и выявляли актуальные причины, предлагали обоснованные способы борьбы с чрезмерными и неадекватными тревожными состояниями, патологически влияющими на развитие личности и ее полноценное функционирование.

Литература:

- [1]. *Астапов В.М.* Тревожность у детей. – М.: ПЕРСЭ, 2008.
- [2]. *Воликова С.В.* Семейные факторы депрессивных расстройств // Психология: современные направления междисциплинарных исследований. - М.: Институт психологии РАН, 2003.
- [3]. *Воликова С.В., Холмогорова А.Б.* Семейные источники негативной когнитивной схемы при эмоциональных расстройствах // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. - №4.
- [4]. *Прихожан А.М.* Психология тревожности: дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Питер, 2007.
- [5]. *Таран И.И.* Гендерные различия тревожности у дошкольников [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=2484>

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Старостина А.А., Драниду Е. (РУДН)

В современных условиях в нашей стране все большее внимание стало уделяться программам эффективного обучения, воспитания молодых специалистов и др. Как известно, для эффективного обучения, студенту необходимо чувствовать себя комфортно в новой среде и в среде вузовского образования. Однако сделать это не так просто, т. к. обучение (познание нового, проверка полученных навыков и умений) всегда сопровождается повышением тревожности.

Более того, некоторый оптимальный уровень тревоги активизирует обучение, делает его эффективнее. Здесь тревога выступает как фактор мобилизации внимания, памяти, интеллектуальных способностей. Но когда уровень тревожности превышает этот оптимальный предел, человека охватывает паника. Стремясь избежать неуспеха, он устранивается от деятельности, либо ставит все на достижение успеха в конкретной ситуации, и так изматывается, что «проваливается» в других ситуациях.

Тревожность определяется как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам. Она способствует процессам саморазвития и адаптации, поэтому необходимо изучать тревожность многопланово, как с мотивационно-содержательной, так и с инструментально-динамической стороны, то есть системно.

Данной проблеме посвящено огромное количество научных трудов. Многие авторы отмечают, что именно с высоким уровнем тревожности связано множество трудностей социально-психологической адаптации, формирования адекватного представления о себе и своих личностных качествах (В.М. Астапов, А.И. Захаров, Н.Д. Левитов, А.М. Прихожан и др.).

На современном этапе проблема тревожности рассматривается в разных аспектах: 1) тревога как состояние; 2) тревожность как свойство личности, предрасполагающее к переживанию тревожных состояний в различных ситуациях; 3) процессы переживания тревоги и формирования тревожности как устойчивого личностного образования.

В студенческом возрасте одной из главных причин тревожности психологи считают внутренние конфликты, преимущественно самооценочного характера. В наиболее общем виде проблема низкой самооценки студентов и проблема высокой тревожности могут быть сформулированы как проблема изучения психологических механизмов адаптации и закономерностей влияния психических состояний на воспитание, обучение и развитие личности.

В связи с актуальностью данной проблемы мы решили провести диагностику уровня тревожности у студентов Российского Университета Дружбы Народов. Мы провели исследование по шкале тревоги Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory - STAI), которая представляет собой информативный способ самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность, как состояние) и личностной тревожности, как устойчивой характеристики человека. Исследование проводилось на группе из 30 студентов магистратуры аграрного факультета Российского Университета Дружбы Народов. Среди опрошенных было 15 девушек и 15 юношей.

Ситуативная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями в данный момент: напряжением, беспокойством, нервозностью, озабоченностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может различаться по интенсивности и динамичности во времени.

Личностная тревожность понимается как индивидуальная черта личности человека, отражающая его предрасположенность к эмоционально отрицательным реакциям на различные жизненные ситуации, несущие в себе угрозу для его самооценки и отношения к себе.

По результатам проведенного исследования было выявлено, что среди 30 человек по шкале ситуативной тревожности низкий уровень был обнаружен у 6 человек, умеренный уровень – у 8 и высокий – у 16. По шкале личностной тревожности низкий уровень был обнаружен у 4 человек, умеренный уровень – у 8 и высокий – у 18.

Результат проведенного тестирования в области ситуативной тревожности показал, что низкий уровень тревожности в большей степени проявляется у женщин, чем у мужчин. В области личностной тревожности результат проведенного тестирования показал, что низкий уровень тревожности также в большей степени проявляется у женщин, чем у мужчин. Для мужчин же, наоборот, характерен высокий уровень тревожности.

В результате исследования было выявлено преобладание высокого уровня ситуативной и личностной тревожности, что характерно для обоих полов. Очень высокий уровень тревожности прямо может быть связан с наличием невротического конфликта, эмоциональными срывами и с психосоматическими заболеваниями.

Низкая тревожность, наоборот, характеризует состояние человека как неактивное, депрессивное, с низким уровнем мотиваций. Иногда очень низкая тревожность в показателях теста может являться результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в «лучшем свете».

Определенный уровень тревожности является естественной и обязательной особенностью активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности — это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении представляется для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Лицам с высоким уровнем тревожности необходимо уделить особое внимание формированию чувства уверенности и успеха. Им следует смещать акцент с внешней требовательности, категоричности и высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности, а также научиться разбивать большие задачи на более мелкие.

Людям с низким уровнем тревожности, наоборот, необходимо пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности и формирование чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Результаты исследования показали, что данная проблема весьма актуальна и требует внимания. Несомненно, в наше время студенческие годы — это очень сложный этап в жизни каждого человека. На этом этапе окончательно формируется психическое развитие человека как личности и вся его дальнейшая жизнь. Высокий уровень тревожности может помешать пройти этот этап в жизни человека успешно. Поэтому очень важно использовать различные методики, способствующие снижению уровня стресса и тревожности, количество которых в наше время достаточно велико.

Литература:

- [1] *Аракелов Н., Шишкова Н.* Тревожность: методы ее диагностики и коррекции// Вестник МУ, сер. Психология. — 1999. - № 1.
- [2] *Дубовицкая Т.Д.* Проблема фрустрации у студентов на начальном этапе обучения в вузе // Высшее образование сегодня. — 2009. - № 9.
- [3] *Костина Л.М.* Методы диагностики тревожности. — СПб.: Речь, 2003.
- [4] *Немчин Т.А.* Состояние нервно-психического напряжения. — СПб., 2011.
- [5] *Прихожан А.М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности// Психологическая наука и образование. — 1999. - № 2.

**ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА**

Алексеева Е. Ю. (РУДН)

На сегодняшний день стратегическим потенциалом развития и трансформации социума является информация, а знания наоборот недостоверными и требующими постоянного обновления. И средством, позволяющим индивиду идти в ногу со временем и пользоваться достоверной информацией, является Интернет. В силу развития и внедрения новых информационных технологий в жизнь людей ведет к тому, что коммуникации и взаимодействие между ними приобрело виртуальный характер. Итогом глобализации и информатизациидвигающимися ускоренным темпом стало появление нового социального пространства называющегося виртуальной реальностью. Глобальная сеть становится средой обитания, которая воспринимается многими пользователями не как виртуальная среда, а как часть жизненного пространства со своими особенностями и свойствами.

Молодежь, представляющая собой мобильную часть общества, наиболее тонко реагирует на все изменения, происходящие в нем. Общение в данной возрастной категории является очень важной потребностью, которая осуществляется посредством виртуальной сети. В связи с этим, представляется актуальным исследование влияния информационных технологий на психологические особенности современного человека, на личность в целом, а также на специфику ценностно-смысловых ориентаций [3].

Несмотря на неослабевающий научный интерес к проблемам технического функционирования глобальной компьютерной сети исследование ценностных ориентаций молодежи следует отметить небольшое количество работ, посвященных изучению специфики влияния Интернет-коммуникаций на формирование ценностных ориентаций личности пользователя и в частности студента.

С.Паринов, Ч.Сэвидж сосредоточили свое внимание на исследовании и изучении различных видов онлайн-сообществ и их культуре. Также активно исследуется феномена Интернет-зависимости А.Е.Войкунским, И.Голдбергом, Н.В.Дмитриевой, Ц.П.Короленко, С.Томпсоном, Дж.Сулером, К.Янг и др. Попадая в виртуальное пространство, индивид находит в нем понимание, виртуальных друзей, заменяя все эти вещи вместо реальных.

В контексте изучения проблемы важно подчеркнуть особенность информационного пространства, позволяющую говорить о нем именно как о психологическом, социально-психологическом пространстве, а не безлично - информационном. Это наличие определенных особенностей языка, социальных норм и санкций, социальной иерархии в сетевых сообществах. Социальная природа Интернета делает возможным формирование новых оснований социальной самокатегоризации. Неопределенность норм взаимодействия и деятельности может представлять наибольший интерес с точки зрения изучения личностных детерминант поведения в неопределенной среде [2]. Интернет представляет значительно большее число возможностей «ролевого экспериментирования», чем реальное социальное окружение. Мнения исследователей относительно особенностей Интернета достаточно различны, но в основном они указывают на такие возможности общения, предоставляемые им, как неопределенность среды. Это придает Интернету в какой-то степени проективный характер, что делает его благоприятной средой для осуществления неосуществимых в реальности желаний [2].

Однако все исследователи отмечают, что использование информационных технологий в жизни людей позволяет повысить качество и количество коммуникаций, стирая расстояния, между пользователями, также предоставляет возможность доступа к любой информации, учиться, работать, а также проводить досуг и структурировать свое время. По мере развития и совершенствования компьютерных технологий количество людей, тратящих свободное время на общение в киберпространстве, неуклонно растет, большую часть которых составляет молодежь.

Говоря о виде досуга молодежи, следует отметить, что виртуальное общение не занимает первое место в списке ее предпочтений. Данный факт, объясняется тем, что в период юности человек принимает деятельное участие в коммуникации в группе, а также обладает большой сетью социальных связей (друзья, учебная группа, единомышленники в каком-либо хобби).

Таким образом, компьютер воспринимается как дополнение к уже имеющемуся досугу. Обладая обширными социальными связями и активно участвуя в социальном взаимодействии, коммуникация посредством компьютера не играет важной роли в жизни молодого человека.

Процесс формирования ценностной сферы молодежи является социализацией осуществляемой обществом во всех его проявлениях, а также самой личности активно и селективно интериоризирующей предыдущий актуальный общественный опыт. Поэтому необходимо дать определение понятию «современного студенчества».

Студенчество с психологической точки зрения представляет собой социально-профессиональную группу, так как занимается совместным видом деятельности и локализовано на одной территории. Данные свойства группы детерминируют общие интересы, создание специфической субкультуры и стиля жизни, групповое самосознание, ко всему вышеперечисленному добавляется также факт возрастной однородности.

Формирование и развитие ценностей молодежи в реалиях настоящего времени представляет собой процесс усвоения опосредованной информации, которые представлены средствами массовой коммуникации, глобальной компьютерной сетью Интернет и небольшой частью - за счёт непосредственного опыта.

Современная молодежь в результате социализации пользуется системой ценностей, которые отображают современные изменения российского общества.

Являясь новым способом коммуникации между людьми, Интернет трансформирует жизнь людей, не только за счет расширения знаний об окружающем мире, но и в процессе передачи и воспроизводства различных социальных ценностей и норм, правил взаимодействия и моделей социального выстраивания отношений и поведения.

Помимо этого, всемирная сеть крайне неоднородна в качестве среды поведения и обладает обширным спектром сервисов сети, обеспечивающих различные виды деятельности пользователя: игровую, познавательную, коммуникативную, созидательную, выполняющих социализирующую функцию студентов.

Благодаря World Wide Web (всемирной информационной сети) для пользователей стало возможным заниматься познавательной деятельностью. Ее контент составляет информация сайтов, снабженными уникальными адресами и принадлежащими какому-либо человеку или организации. При помощи ключевых слов или словосочетаний, представляющих собой ссылки на другие документы, происходит связь между гипертекстовыми документами сайтов. Из этого следует, что познавательная деятельность в сети выражается целенаправленным поиском необходимой информации по ключевым словам или словосочетаниям поисковыми машинами и переходом от одной гипертекстовой ссылки к другой.

Виртуальная среда стирает границы культурного пространства, таким образом, обеспечивая культурную самоидентификацию личности индивидуума. Благодаря огромному количеству познавательной информации, содержащейся в Интернет, молодежь имеет

возможность использовать общечеловеческие ценности и богатства как отечественной и мировой культуры, что, неоспоримо, играет важную роль для эффективности процесса становления личности человека. Наряду с положительными моментами использования сети Интернет как интеллектуального ресурса есть и отрицательные, которые заключаются в наличии экстремизма и порнографии, дезинформации и плагиата, мошенничества и воровства, наличием и широким распространением непрошеной рекламы. Так как Интернет является зеркалом жизни, то и отрицательных сторон в нем присутствует столько же, сколько и в ней самой.

В статье [1] представлены результаты эмпирического исследования влияния Интернет-коммуникации на ценностный выбор молодых российских пользователей, реализованного методом анкетирования. В результате исследования были зафиксированы отличия в ценностном выборе респондентов с разным уровнем вовлеченности в глобальную сеть. Для респондентов с максимальным уровнем интенсивности Интернет-коммуникации свойственен тип Интернет-культуры, который можно определить как индивидуалистический и прагматический.

Неоспоримо, что Интернет существенно повлиял на требования к качеству услуг, предоставляемых государством и частными корпорациями, вследствие увеличения степени информированности населения. Интернет представляется в сознании россиян, пространством свободы, которое выражается в таких его функциях и свойствах как «неограниченная критика властей и политиков», «открытость для выражения позиций». Число участников интернет-коммуникаций, использующих Интернет для политических целей составляет 45 % от всего контингента пользователей. Однако, не смотря на политическую направленность пользователей сети Интернет существует тенденция различения между «воплощаемой» и «декларируемой» свободой выражения собственного мнения и на первый план выдвигаются модели поведения, не требующие личного участия в политике.

Понятие свободы в представлении пользователей имеет амбивалентный и противоречивый характер, выражающийся в абсолютизации свободы одновременно с жестким требованием ограничения и контроля Интернет-коммуникаций. Столкновение двух противоположных ценностей «свободы» и «ответственности» («свободы для себя» - «ответственности для других»), дает представление о степени межличностного взаимодействия людей, отражаясь и в реальном, и в виртуальном мирах одновременно. Коммуникативные и социальные процессы, согласно результатам WIP-2012 в России, взаимообусловлены и взаимодетерминированы. Следствием этого является «цифровой разрыв» между поколениями, выражающийся в различных уровнях удовлетворения коммуникативных потребностей, коммуникативной компетентности в сети, а также предпочтений выбора жизни.

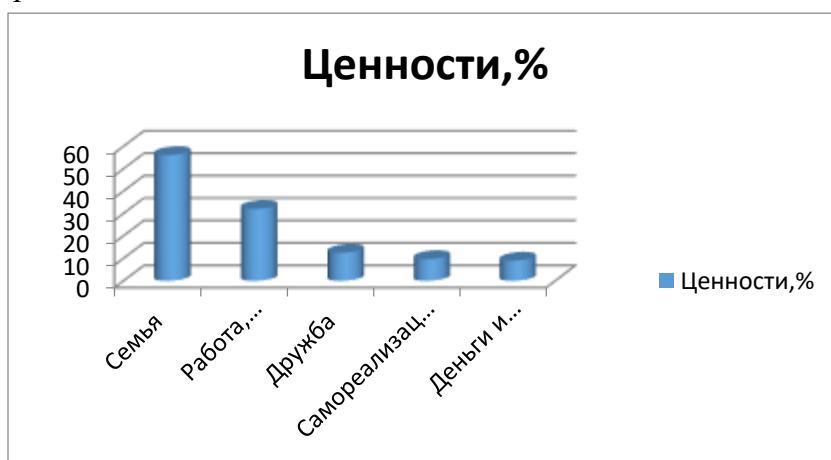


Рис 1. Ценностные предпочтения современной молодежи

На рисунке 1 наглядно отражены результаты ценностных предпочтений современной молодежи, цифровое значение которых представлено ниже в тексте.

Результаты исследования показывают, что основным жизненным ориентиром молодежи России является семья – более половины участников жизненных ориентиров находится работа, бизнес, карьера – ее назвал каждый третий участник исследования (32,1 %). Примерно для каждого десятого представителя молодого поколения самым важным в жизни является дружба (12,5 %), самореализация и саморазвитие (9,7 %), деньги и материальное благополучие (9,0 %).

При повышении интенсивности Интернет-коммуникаций ценностные ориентации на семью и брак становятся менее актуальными среди участников опроса. Для 59,2 % молодежи, чья интенсивность общения через Интернет является низкой, семья и брак являются главным в жизни. Среди тех, чья интенсивность Интернет - коммуникации определяется как средняя, 56,1 % считают семью и брак главной ценностью. Для 53,0 % респондентов с высокой степенью интенсивности Интернет - коммуникации приоритетом выступают семья и брак. По данным опроса, респонденты, использующие Интернет-коммуникацию с наибольшей интенсивностью менее заинтересованы в «самореализации и саморазвитии» (5,2 %). Однако, «деньги, материальное благополучие» и «любовь» среди участников опроса со средней и высокой интенсивностью использования Интернет - коммуникации в два раза чаще выходят на первые позиции в иерархии. Только 5 % опрошенных с низкой интенсивностью использования Интернет-коммуникации отметили, что «деньги и материальное благополучие» являются для них самым важным в их жизни и всего 2,5 % выделили в качестве главной ценности «любовь». Чем выше интенсивность Интернет-коммуникации, тем реже опрошенные указывали «нравственные качества и мораль» как самое важное в жизни. Среди тех, кто наиболее интенсивно пользуется Интернетом «нравственные качества и мораль» указали лишь 3,5 %. Кроме этого, наиболее часто (4,3 %) «социальный статус, авторитет, власть, лидерство» встречаются в качестве главной ценности в жизни среди респондентов, интенсивно использующих Интернет-коммуникацию. «Образование и обучение» также теряют свою ценность с повышением уровня интенсивности Интернет-коммуникации. Подводя итог, необходимо отметить следующее, зафиксированное в представленном исследовании влияние факторов интенсивности использования Интернета, демонстрирует зависимость между высоким уровнем вовлеченности в Интернет-коммуникацию и принадлежности к такому типу Интернет-культуры, как «индивидуалисты-прагматики». Помимо этого, для молодых активных пользователей Интернета в России свойственна ориентация на «ценности статуса», связанные с лидерством, властью, авторитетом и т.д. Данное обстоятельство может быть связано и с факторами комфортности Интернета как пространства повседневности, и с тем, что виртуальная «демонстрация» достижения успеха и статуса инструментально более проста в Интернет - пространстве.

Таким образом, важным направлением психологических исследований станет дальнейшее изучение влияния всемирной компьютерной сети на ценностно-смысловые ориентации молодежи для создания и соблюдения необходимых условий и требований для более полного развития личности ее духовного потенциала.

Литература:

- [1] *Бордовская Е.В., Синяков А.В., Иванов И.С.* «Влияние Интернет-коммуникации на формирование ценностных ориентаций молодежи: анализ факторов интенсивности»: Анализ факторов интенсивности // Материалы XVII Всероссийской объединенной конференции Интернет и современное общество. – НИУ ИТМО Санкт-Петербург, 2014.
- [2] *Жичкина А. Е.* Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Е. Жичкина. – М., 2001.

[3] Сунгурова Н. Л. Информационно-психологическое пространство личности: предмет и проблема исследования // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. -№2. – С. 32-40.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Анхбаяр Т. (РУДН)

Современное общество характеризуется возрастающей активизацией процессов компьютеризации. Информационные технологии пронизывают многие сферы человеческой деятельности, причем не только профессиональной.

По мнению А. Е. Войскунского, информационная среда, наряду с природной, пространственно-географической, социальной, культурной, ландшафтно-архитектурной и др., играет все более значительную роль в профессиональной деятельности и в повседневной жизни современного человека [1].

Появление персональных компьютеров и развитие сетевой технологии способствовало тому, что взаимодействие человека с компьютером стало не только компонентом образовательной и игровой деятельности, но и частью его жизни, повседневной деятельности, формы коммуникации. Одним из важных аспектов психологических исследований новой деятельности является изучение его мотивационной основы.

Целью нашего исследования было выявление особенностей мотивации личности студентов в условиях сетевой активности.

Исследование проводилось на базе Российского университета дружбы народов в 2014 - 2016 годах и приняли участие 111 студентов в возрасте от 19 до 21 год. Из них – 40 юношей, 71 девушка. Средний стаж работы с Интернетом 7,2 лет.

Исследование проводилось с помощью следующих методик:

- Анкета «Цели использования информационно-компьютерных технологий» (Н.Л.Сунгурова)
- Методика исследования психологической эффективности взаимодействия пользователя с компьютером (Е.Н. Николаева, Н.М. Субботина (модиф. Н.Л.Сунгуровой))
- Опросник поведения в Интернете (А. Жичкина)
- Методика исследования мотивации использования информационно-компьютерных технологий (Н.Л.Сунгурова)
- Пятифакторный опросник личности (МакКрае-Коста)

Задачами явились охарактеризовать общие представления мотивации использования Интернета студенческой молодежи, выявить и сравнить особенности стратегий поведения в Интернете и мотивации использования информационно-компьютерных технологий студенческой аудитории и в целом, и с учетом разного направления профессиональной подготовки, и также выявить и сравнить связь личностных характеристик с мотивацией использования информационно-компьютерных технологий в группах студентов разных направлений профессиональной подготовки.

Результаты нашего исследования были следующими.

На основе анкетирования мы выявили, что основными мотивами использования информационных ресурсов студентами является поиск различных необходимых для них информации, в том числе новостные, научно-популярные и любые интересные, общение со своими знакомыми в реальной жизни. Также мы сделали анализ ассоциаций значений «компьютер» и «электронные информационные технологии». Было выявлено, что при ассоциации чаще всего студенты указывают на орудийную функцию, коннотации, или дополнительные значения, а также происходят ассоциации с внешним видом и устройством данных понятий. Можно сказать, что компьютер не только является средством и

инструментом для решения определенных задач, но так и средством общения, развлечения. Компьютер и информационные технологии неразрывно связаны в силу компьютеризации и информатизации и общества, и образовательной системы.

С помощью сравнительного анализа мы подтвердили, что “активность в восприятии альтернатив” ($\chi^2=32,6$; $p=0$) является доминирующей стратегией поведения студентов в Интернет-взаимодействии. Учитывая, что интернет является неотъемлемой частью жизнедеятельности молодежи, он вносит большие коррективы в поведение студентов в сети. Активность в восприятии альтернатив зависит от особенностей пользователей. Важным становится желание испытать новый опыт, который реальной жизни недоступен. Часто возникает потребность в поддержке. Зачастую интернет не является инструментом обучения, являясь орудием для развлечений. Большинство студентов использует сеть в поисковой работе: обучение, новая информация, поиск новых знакомств. Данный тип активности - это поиск возможностей, восприятие альтернатив без выбора и без реализации действий.

Далее нами был проведен анализ мотивационной структуры студенческой молодежи использования информационно-компьютерных технологий с помощью методики изучения мотивации использования информационно-компьютерных технологий (Н.Л.Сунгурова) и выявили значимые различия в шкалах “мотивация стремления к повышению информационной компетентности”, ($u=886$, $p \leq 0,05$) и “мотивация увлечения” (игры, «хождение» по сайтам) ($u=762$, $p \leq 0,05$). Мы предполагаем, что характер деятельности студентов физико-математического направления предполагает ряд компонентов и составляющих, направленных на точность, сосредоточенность, результат. В целях обеспечения интереса данной деятельности, и, как следствие, ее продуктивности, необходим эмоционально оценочный компонент, который исходя из нашего исследования, является «увлеченность». Также, может быть, интернет ресурс используется в качестве отдыха, развлечения для данной группы. У гуманитарного направления в сравнительной степени выше уровень информационной компетентности, что также подтверждает факт характера деятельности данного направления. Возможно студенты этого направления испытывают недостаток и стремятся совершенствовать свои умения, навыки информационной компетентности.

Результаты корреляционного анализа показали следующие значимые корреляции:

Шкала «активность в восприятии» положительно коррелирует с «мотивацией на процесс решения учебных задач» (0,220) а отрицательно коррелирует с шкалой поиск «впечатлением» (-0,201). Что касается положительной связи с мотивацией стремления к повышению информационной компетентности, то можно сказать следующим образом. Действуя практически, человек стремится к выполнению поставленной задачи максимально верно, а для этого, естественно, требуется более высокая информационная компетентность. Чем выше склонность к восприятию альтернатив, тем меньше человек склонен к поиску впечатлений, у него есть предпочитаемые сайты, социальные сети и другие ресурсы, где он склонен проводить время.

Шкала «активность в действии» положительно коррелирует со шкалами «мотивация принятия одобрений» (0,224) и имеет отрицательную связь с такими шкалами как: «понимание» (-0,222), «самоконтроль поведения» (-0,214), «самокритика» (-0,238), «артистичность» (-0,189), «сенситивность» (-0,219), «эмоциональная устойчивость» (-0,212), «экспрессивность» (-0,190). Чем выше активность в действии, тем больше человеку необходимо одобрение его деятельности со стороны. Также, если выше активность в действии в Интернет среде, чем ниже потребность быть с другими людьми, редко проявляет в своей жизни волевые качества, он живет, стараясь не усложнять свою жизнь, Негибкий и неартистичный, часто простой и лишенный чувства юмора в обычной жизни, он проявляет постоянство своих привычек и интересов.

Шкала «Интернет зависимость» имеет положительную связь с мотивацией боязнь и неудач (0,195), с мотивацией увлечения (0,201), а также отрицательную корреляцию со

шкалой «самоконтроль» (-0,189). Компьютерные игры, а также стабильно посещаемые сайты делают человека Интернет зависимым. При сниженной Интернет зависимости и желание играть снижается. При постоянной боязни неправильно решенной задачи, пользователь начинает зависеть от решения ее при помощи тех или иных компьютерных программ, а также чем больше человек увлекается в Интернет-среде, тем больше он становится зависимым от него и не контролирует свое поведение.

На заключительном этапе был проведен факторный анализ мотивационной, поведенческой, личностной структуры студентов. В результате факторного анализа мотивации в сетевом взаимодействии студентов разных профилей методом главных компонент, была получена четырехфакторная структура (общая объясненная дисперсия: 68,124%).

В первый фактор вошли переменные мотивация увлечения (-0,403), экстраверсия - интроверсия (0,958), привязанность - обособленность (0,976), самоконтроль - импульсивность (0,965), эмоциональная устойчивость-неустойчивость (0,954). Этот фактор включил переменные личностных компонентов с мотивацией увлечения. Для этого фактора характерно то, что, с одной стороны, как раз объединение мотивации увлечения с эмоциональной устойчивостью и самоконтролем, говорит об Интернет зависимости в плане общения, быстрой передачи информации в профессионально-учебной сфере. С другой, учитывая интроверсию, эмоциональную неустойчивость, импульсивность, это мешает социализации студента, ограничивает его возможность реализации себя в обществе, как будущего специалиста.

Мы склонны называть этот фактор личностным фактором в условиях сетевого взаимодействия.

Второй фактор объединил переменные мотивационных компонентов. Таким образом, в этот фактор вошли: познавательная мотивация (0,633), мотивация на процесс решения учебных задач (0,755), мотивация стремления к повышению информационной компетентности (0,691), мотивация принятия (одобрения) в Интернет-взаимодействии (0,613), мотивация увлечения (0,456), а также мотивация виртуальной самопрезентации (0,497) и мотивация общения (0,480). Полагаем, что этот фактор может быть назван мотивационным фактором студентов в условиях сетевого взаимодействия. Ставя перед собой определенную задачу, мы ищем решения, удовлетворяющие условиям, а также способы решения, которые дают возможность более информативно описать наше требование. Вот здесь и вступают в силу мотивационные компоненты, перечисленные в описании выше второго фактора. Изучение программ (познавательная мотивация), стремление к большему овладению информацией (мотивация на процесс решения учебных задач), обмен данной информацией (мотивация общения). Сеть дает больше возможности представить себя и свои мысли из любой точки, дает возможность проведения онлайн-конференций. Полагаем, что этот фактор может быть назван мотивационным фактором студентов в условиях сетевого взаимодействия.

Третий фактор состоит из следующих шкал: активность в действии (0,759), активность в восприятии альтернатив (0,633), Интернет-зависимость (0,635) мотивация виртуальной самопрезентации (0,519) мотивация общения (0,417). Активность в действии дает возможность использования одновременно программ, сайтов для нахождения нужной информации. В зависимости от активности восприятия, отсеивается информация, не удовлетворяющая потребности пользователя. Что делает пользователь? Общаясь и представляя свои возможности, он либо получает требуемый продукт, либо обменивается своими знаниями посредством сайтов или онлайн-конференций, допустим. Данный фактор может быть назван поведенческим фактором в Интернете.

В последний фактор вошли переменные психологическая эффективность (-0,694), мотивация боязни и неудач (0,719), мотивация виртуальной самопрезентации (0,486), мотивация общения (0,566). Мы предпочитаем назвать этот фактор фактором

психологической эффективности использования компьютерных технологий. Следует подчеркнуть, что у каждого студента индивидуальный характер и подход к изучению предлагаемых дисциплин, а также индивидуальное отношение к инструментам, которые используются для решения поставленных задач. В учебном процессе не следует ожидать послаблений и требования бывают столь велики, что естественно наталкивает на боязни и неудачи. Но мотивация общения играет в этом факторе положительную роль, помогая посредством дискутирования прийти к нужному решению, и психологическая эффективность учебного процесса для студента не поставит его в положение неспособности решения той или иной задачи. Мы предпочитаем называть этот фактор фактором психологической эффективности студентов в условиях сетевого взаимодействия.

В заключение нужно отметить, что сетевая активность приобретает все более патологические формы, человек начинает использовать далеко не реальные образы. Все это приводит к трансформации жизни личности, мировосприятию, изменению приоритетов. Все эти процессы могут привести к глобальному изменению личности.

Литература:

[1] Гуманитарные исследования в Интернете/Под редакцией А.Е.Войскунского. – М., «Можайск-Терра», 2000.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ТИПОЛОГИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Кириенко А.А., Кириллов В.М. (ОГУ)

Как правило, в современной научной литературе рассматривается не только нормальное поведение, но и поведение, отклоняющееся от нормы. Нормальное поведение предполагает признание общепринятых традиций и норм, образцов поведения, стандартов деятельности, обеспечивающих организованность социального взаимодействия в обществе. Здесь следует заметить, что под нормой понимают явления общественного сознания в виде разделяемых группой представлений и мнений о требованиях к поведению индивида с учетом его социальной роли, создающей оптимальные условия для жизни, с которыми эти нормы вступают в взаимодействие и оказывают влияние на формирование его поведения.

Под отклоняющимся от нормы поведением подразумевают: пренебрежение к традициям и нормам общества, сознательное или неосознанное отношение к другому человеку как средству для достижения собственных целей, безответственность (переложение ответственности на других или на обстоятельства), неадекватное поведение, завышенная или заниженная самооценка, недостаточное принятие себя, ослабленную саморегуляцию и т.д. (Ю.М. Антонян, В.Г. Степанов).

Более того, в настоящее время в литературе понятием «отклоняющееся от норм поведение» принято обозначать весьма широкий спектр активности личности, начиная от незначительных нарушений общепринятых норм до тяжелых правонарушений (Т.Ш. Алмазов, С.А. Беличева, Б.В. Зейгарник). В настоящее время для обозначения такого поведения используется термин «девиантное» (происходящее от латинского «deviation» - отклонение) [1].

Наряду с понятием «девиантное поведение» в психологии используются следующие: «отклоняющееся поведение», «допреступное поведение», «преступное поведение», «делинквентное поведение», «пролемное поведение», «антиобщественное поведение», «криминогенное поведение», «криминальное поведение» (Ю.М. Антонян, И.П. Башкатов, С.А. Беличева, К.Е. Игошев, Е.П. Ильин, Ю.А. Клейберг, В.Н. Кудрявцев, Г.Г. Шиханцов). Отчасти такое многообразие терминов обусловлено тем, что авторы берут за основу разные критерии для обозначения одного и того же феномена девиантного поведения:

направленность и устойчивость отклонений, формы проявления, причины возникновения, возможность применения коррекции и др. [1].

В современной психологической практике любое отклонение от норм называется девиацией, а соответственно и поведение, нарушающее нормы, тоже называется девиантным. Обзор научных источников позволяет определить несколько трактовок девиантности. Согласно первой, под девиантным поведением понимают легкие формы нарушения, тогда как под делинквентным поведением подразумевают тяжелые формы нарушений, переходящие в криминальные. В таком случае мы имеем дело с употреблением понятия «девиантный» в узком смысле. Согласно второй трактовке под девиантным понимается весь спектр поведенческих форм поведения отклоняющихся от норм (Р. Бэрн, Д. Ричардсон, О.Ф. Кернберг, Т.Г. Румянцева) [4].

Особый интерес, на наш взгляд, вызывает подход В.Д. Менделевича, который на основании обобщения имеющихся в науке подходов к оценке отклонений в поведении, предложил феноменологический подход в девиантологии, позволяющий учитывать всё многообразие проявлений отклонения от нормы. Данный подход позволяет определять не только индифферентные с точки зрения общественной морали отклонения в поведении индивида, но и положительно окрашенные девиации. Так, ярким примером положительно окрашенной девиации является чрезмерное трудолюбие.

Всё многообразие поведения В.Д.Менделевич размещает на гипотетической прямой, где на одном полюсе размещается идеальная норма гармоничного поведения, противостоящего отклоняющемуся, а на другом полюсе представлена патологическая (негармоничная) форма отклоняющегося поведения. А отсюда возникает вопрос, каковы критерии нормального поведения, т.е., что мы можем считать девиантным поведением, а что является проявлением отклонения. В.Д. Менделевич даёт следующий ответ [6].

Приемлемое с точки зрения норм поведение (гармоничное), должно быть не только адекватным, но и иметь изобретательную направленность и быть продуктивным (по Э.Фромму). Такое поведение присуще гармоничной личности, которая не ограничивается исключительно стремлением приспособиться к внешней среде. Согласно автору, ею движет творческая направленность, стремление к самостоятельности, автономии и независимости. В рамках психологии аномального/девиантного развития личности все указанные качества подвергаются инверсии. Вместо ответственности появляется долженствование, самостоятельность заменяется зависимостью, нравственность - безнравственностью [6].

Поскольку девиантное поведение, как мы выяснили, имеет очень широкий диапазон проявлений – начиная от дисциплинарных нарушений (например, опозданий на учебу/работу, безбилетный проезд) до собственно преступного поведения (краж, убийств), поэтому целесообразно все многообразие поведенческих проявлений разделить на три группы:

- 1) девиантное поведение (синонимичные термины «проблемное поведение»),
- 2) делинквентное поведение (синонимичные термины «допреступное поведение»),
- 3) криминальное поведение (синонимичные термины «криминогенное поведение», «антиобщественное поведение», «преступное поведение»).

Следовательно, девиантное поведение как собирательный термин охватывает три категории поведенческих проявлений, в которых представлены три степени нарушения социальных норм.

Критериями девиантности согласно Е.В. Змановской являются отсутствие адекватности и соразмерности эмоционального реагирования, отсутствие критического отношения к результатам собственной деятельности, отсутствие продуктивности деятельности, наличие признаков нарушения социальной адаптации [3].

В соответствии с данными критериями, нарушения поведения можно подразделить на три подгруппы:

- реактивно-обусловленные (суициды, побеги, т.е. обусловленные наличием травмирующей психику ситуации);

- обусловленные наличием морально-нравственных дефектов личности, вызванных неправильным воспитанием, сопровождающиеся употреблением алкоголя, наркотиков, совершением различных правонарушений;

- обусловленные дефектами в мотивационной сфере [5].

Все девиации можно классифицировать как по форме отклонения (алкоголизация, бродяжничество, суицидальное поведение и т.д.), так и по детерминирующим факторам проявления, которые могут быть биологического характера (генетические факторы, органические заболевания мозга и др.) и социально-психологического характера (влияние социальной среды: семьи, школы, группы сверстников и др.)

Согласно авторитетному мнению криминолога Я.Гилинского основными видами девиантного поведения являются: алкоголизм, гомосексуализм, наркомания, проституция, самоубийство, криминальное поведение (преступность) [2].

Согласно В.Д.Менделевичу выделяют 5 групп девиаций (видов девиантного поведения): делинквентное, аддиктивное, патохарактерологическое, психопатологическое и девиантное поведение на базе гиперспособностей [6].

Подводя итог обзору исследований по проблеме девиантного поведения и его типологии, отметим, что история показывает, что люди во все времена старались ограждать себя от нежелательных и осуждаемых форм поведения. В данном ракурсе носителями нежелательного поведения рассматривались не только преступники, но и люди-гении, мыслящие иначе (в сравнении с общепринятыми стандартами). Таким образом, отклонения от признанной нормы – причем, не важно, в какую сторону (положительную или отрицательную) – воспринимаются обществом негативно, поскольку могут нарушить стабильность общественного порядка, которая во все времена ценилась высоко.

Наше исследование показало, что само понятие девиантного поведения имеет как узкое значение (легкие формы нарушения, отклонения от нормы), так и широкое значение, когда данным термином обозначают весь спектр нарушающих общественные нормы и ценности поведение.

В связи с тем, что само понятие «девиантное поведение» имеет столь разное смысловое значение, то это влечет за собой и выделение большого многообразия видов и форм такого поведения.

Литература:

[1] *Бытко Ю.И.* Девиантное поведение подростков // Социологические исследования. – 1989. - № 4.

[2] *Гилинский Я.И.* Современные тенденции мировой криминологии // Криминологический журнал БГУЭП. – 2012. - №3 (21). – С. 5-14

[3] *Змановская Е.В.* Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

[4] *Клейберг Ю.А.* Психология девиантного поведения. – Тверь: Чудо, 1998.

[5] *Кудрявцев В.Н.* Социальные отклонения: Учебное пособие. – М., 1988.

[6] *Менделевич В.Д.* Психология девиантного поведения: Учебное пособие. – СПб.: Речь. – 2005.

ИСТОРИОГЕНЕЗ РЕКЛАМЫ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ: К ВОПРОСУ ОБ ИНСТРУМЕНТАХ ПРЕОБРАЗУЮЩЕГО РЕКЛАМНОГО ВЛИЯНИЯ

Маноха Д. (Восточно-Европейский Институт Психологии)

Аннотация: Статья освещает историогенез рекламы в XIX-XXI веках в контексте коммуникационного маркетинга, с одной стороны, и инструментов преобразовательного воздействия – с другой. Феномен рекламы предстает в совокупности визуальных и вербальных воздействий на глубинные, смысловые факторы индивидуальной и социальной жизни человека в современном социуме. От копирайтинга до брендинга – прослеживается динамика техник рекламного воздействия в социальном и общественном взаимодействии, которые своим доминированием обусловили исторические этапы в развитии рекламы в целом, технологий и техник рекламного воздействия – в частности. Рассмотрена система факторов, характеризующая историогенез рекламы как социально-философского феномена. Предложен анализ соотношения вербального и визуального компонентов в рекламном образе, которые в историческом континууме характеризуют основные этапы развития рекламы по показателю доминирования одного из этих компонентов. Показано, что содержательная и формальная дифференциация средств рекламного преобразовательного воздействия обусловлена как признаками текущего уровня развития общества, так и сущностными характеристиками самого рекламного «поля» – как особого типа и вида коммуникации, а также как «зеркального», «отражающего» феномена общества в контексте от-рефлектирования его сущностных признаков.

Ключевые слова: реклама, коммуникационный маркетинг, преобразующее влияние, брендинг, смысл рекламного сообщения.

Annotation: The article highlights the historical development of advertising in XIX-XXI centuries in the context of marketing communications, on the one hand, and converting tools of influence - on the other. The phenomenon of advertising appears together visual and verbal impacts on deep, semantic factors of individual and social life in modern society. From copywriting to branding – some dynamics techniques advertising exposure in social and social interaction was observed that led to its dominance of the historical stages in the development of advertising in general, technologies and techniques of voice – in particular. The system factors as characterizing history-genesis of advertising observed presented in the context of social and philosophical phenomenon. An analysis of verbal and visual components in the form of advertising presented in the historical continuum describes the main stages of development of advertising in terms of dominance of one of these components. It is shown that contextual and formal differentiation means advertising converting impact caused as a sign of the current level of development of society and the essential characteristics of the advertising "field" as a special type and type of communication and "mirror", "reflecting" the phenomenon of society in the context in the context of reflection of its essential characteristics.

Keywords: advertising, marketing communications, transformational impact, branding, meaning advertising message.

Постановка проблемы. В XX веке реклама осуществила интенсивное развитие не только как составляющая рыночной сферы общественных отношений, но и в качестве полимодального общественного феномена, отражает и воплощает культурные и мировоззренческие признаки своего исторического времени. В то же время, реклама имеет все признаки *контраверсивного* феномена – противоречивого и по содержанию, и по способу существования и инструментами реализации.

Реклама трансформировалась в своеобразный «институт индустриального продуцирования образов» (А. Овруцкий). Образов, которые закрепляют за предметами-товарами определенные признаки и символы. «Рекламный образ» - это своеобразный, целостный и структурно организованный феномен, который состоит из отдельных визуальных, вербальных и смысловых элементов, которые (самостоятельно и в совокупности) имеют определенный иницирующий смысл и влияние на поведение человека или социальной группы.

Рекламный образ является *дискурсивным* по сути, хотя отчасти создается как невербальный конструкт из не-текстовой реальности [1, 2, 6]. Основное рекламное послание (месседж), независимо от способа и формы его реализации, это своего рода – «признание в любви, ухаживания, соблазнения и бракосочетания – по отношению к потенциальному клиенту», и такие толкования можно встретить даже в официальных определениях механизма рекламного воздействия различных мировых и европейских школ рекламы, в частности – немецкой [2]. *Дискурсивность* рекламного сообщения и рекламного воздействия в целом – бесспорна, поскольку вербальный компонент рекламы есть и остается одним из ключевых его элементов. Именно поэтому дискурсивный анализ рекламы (генерализованной или выборочной совокупности) позволяет выделить признаки *доминантного дискурса* современного общества в целом.

Поэтому актуальной является потребность в современных социально-философских исследованиях рекламы как феномена в целом, в том числе – как «зеркального» феномена, который рефлексивует, отражает признаки современного социума в совокупности как сущностных, так и формальных признаков. Актуализация и аргументация данной потребности является целью данного исследования.

Анализ последних исследований и публикаций. Рекламное сообщение, как текст и коммуникативная установка одновременно, имеет признаки *текста*, которому присущи признаки особого типа текста - *функционального*, или *функционально-стилевого*. Так, один из известных исследователей рекламы А.В. Стеллиферовский считает, что рекламное сообщение следует квалифицировать как текст, которому присущи различные элементы различных стилей и типов текстов одновременно, однако объединенных определенным функциональным единством. Такая *вне-* или *ино-*стильность рекламного текста, обусловлена коммуникационной интенцией к действующей выступает как один из важных признаков рекламного сообщения – независимо от того, какие элементы в нем доминируют – *вербальные* или *невербальные*.

И онтологически, и гносеологически, вербальное и визуальное – два разных языка, две культуры, и даже – две особые и отличные «ментальности». По отношению к рекламному продукту стремление вербальную информацию подать визуально может буди указано как доминантная тенденция, которая со временем углубляется и расширяется. Говорят иногда о визуальной редукции рекламного образа в контексте общей тенденции доминирования визуальности в современной культуре, коммуникациях, социуме в целом.

В истории рекламы можно выделить этапы ее развития именно по признаку доминирования вербального или визуального компонентов. Так выделяют три ключевых этапа: *первый* - доминирование вербального компонента. Реклама берет начало из первичных рекламных форм «устных призывно торговых коммуникаций». Со временем в рекламных коммуникациях постепенно начинает доминировать письменная речь. Можно исследовать эти тенденции на основании анализа рекламного образа в исторической периодике XVII-XVIII веков. В эти времена реклама осваивается через газетные и журнальные вербальные коммуникации, соответственно газетная и журнальная реклама является одним из наиболее используемых ее видов. Это была эпоха «журналистского освоения рекламного текста» и «экстраполяции журналистских средств и приемов на новый рекламный текст» [2, 3]. Как отмечает А.В. Овруцкий, в таких текстах рекламная статья доминирует, превалирует над собственно «рекламным модулем», который предусматривает визуальный образ. И на этом

этапе, разумеется, визуальный образ имеет подчиненное значение по отношению к вербальному образу.

Следующий – *второй* – этап «историческое соревнование» вербальности и визуальности в рекламе квалифицируют XIX-XX вв. и называют этапом паритетности вербального и визуального в рекламе. Новые фото и полиграфические технологии обусловили «восхождение на олимп» визуального образа, а значит - постепенное признание доминантных позиций визуальных компонентов рекламного образа. В это же время в США возникает и формируется особый тип и вид рекламной деятельности – *копирайтерство*. Представление о «копирайтерская стиль» становится одним из важных элементов рекламной деятельности, из чего можно сделать вывод о том, что вербальной составляющей придается все большее значение наряду с визуальной составляющей рекламного сообщения. Даже в газетной рекламе все чаще можно встретить сочетание изображения и текста. При этом приоритет оставался у текста, а изображение – должно было иллюстрировать текст.

Именно в это время в рекламе начинают активно работать «мастера слова» – поэты, литераторы (как, например, – Владимир Маяковский в России), а сама позиция копирайтера становится очень и очень весомой. В Соединенных Штатах Дэвид Огилви утверждает так называемый *функциональный подход к рекламе*, в рамках которого отдает предпочтение вербальным составляющим рекламного образа (заголовки, слоган, основной рекламный текст) – основное, ключевое значение [14, 15 и др.].

По Огилви, копирайтер – «самый главный человек в рекламном агентстве». По размеру рекламного текста существовали различные точки зрения, даже Огилви утверждал, что в то время крупные, «длинные» тексты в рекламе были более действенными и эффективными по сравнению с короткими. При этом он настаивал на недопустимости трансформации вербальных элементов в графические, недопустимость относиться к тексту как к «сырой глины, из которой можно вылепить все, что угодно» [15, с. 103].

И именно на этом этапе происходит накопление представлений (и – информации) о потенциале и возможности вербального и невербального (прежде всего - визуального) компонентов рекламного образа в рекламном сообщении. Так постепенно формируется видение, что вербальные элементы в рекламном образе выполняют функцию привлечения внимания, а также – эмоционального воздействия. Вербальные элементы, принято считать, выполняют информационную и мотивационную функции, а также функцию системобразования и собственно позиционирования. При этом следует, что общим для обеих компонентов рекламного воздействия – и вербального, и визуального – является *идентификационная функция*, принципиально и существенно важная для рекламного воздействия.

С конца XX века начинается третий этап - *доминирование визуальных средств в рекламном образе*. Именно «визуальная образность» со второй половины XX века становится новой *коммуникативной доминантой*, а вербальность рекламного образа отходит на второй план. С 60-70 годов XX века безоговорочным лидером среди видов рекламы становится телевизионная реклама, новые технические средства кардинально меняют и структуру, и способы подачи рекламных сообщений. Если и можно на этом этапе говорить о каких-то ограничениях в рекламном влиянии, то они связываются только с ограничениями фантазии программиста.

По Э. Райсу, реклама – это, своего рода, попытка поиска здравого смысла: «реклама с позиции здравого смысла», который часто можно найти в самой рекламе, но нельзя найти ни в учебниках, ни в книгах о ней. Е. Гречин, практик и симпатик Райса, именно так комментирует основное содержание и смысл рекламы как современного общественного феномена, который динамично меняется, оставаясь при этом едва ли не самым консервативным по сути [4]. Поэтому, *контраверсивность* – зиждется в самой природе рекламы как феномена [9, 10].

Изложение основного материала. Несмотря на интенсивное развитие, на практике реклама является очень *консервативной* сферой деятельности: рекламисты не спешат избавляться от собственных штампов и стереотипов, несмотря на то, что часто имеют возможность убедиться в их «не-действенности». Как оценивать эффективность рекламных акций? Если рекламодатель долгое время не меняет тактику, то показателями могут быть: знания, потребление и лояльность марки. Однако, реклама начала века и нынешнего дня – совершенно разные технологические образования. Чем они есть, чем похожи и чем отличаются?

Сегодня в рекламе, как в и химии XIX века (накануне появления Периодической системы Дмитрия Менделеева), такая же ситуация: собрано очень много эмпирических и экспериментальных данных, которые до сих пор не сведены в единую систему. Конечно, попытки обобщить достижения рекламных кампаний и отдельных выдающихся рекламистов века имели и имеют место до сих пор, время от времени появляются попытки обобщить и унифицировать этот опыт, представив универсальные модели эффективного реального влияния. Попыток было несколько, однако успешными признаны не все. В частности, как пример признанной «позитивной» попытки, можно привести матрицу эффективного рекламного воздействия Дж. Росситера и Л. Перси, в которой основными элементами (в пределах непрерывного процесса) возникают элементы, приведенные в Схема-модели 1 [7].

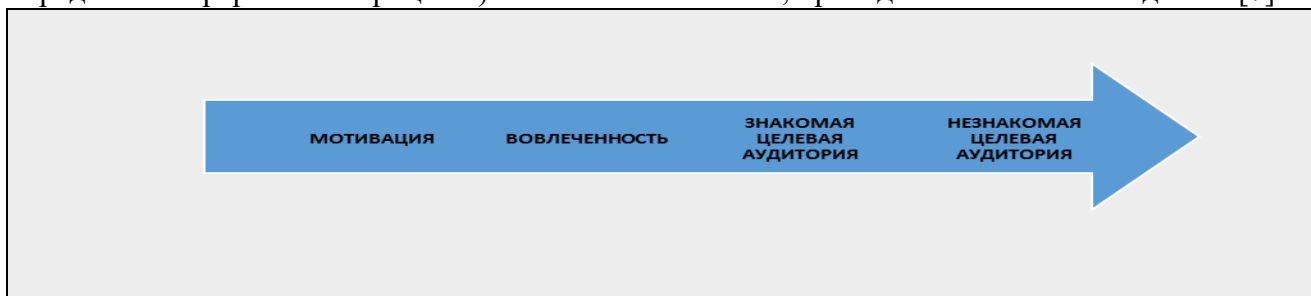


Схема-модель 1. Основные элементы рекламного влияния по Росситеру-Перси.

Именно в таком континуальном пространстве происходит построение и реализация рекламного воздействия, по мнению Росситера и Перси, а их схема для профессиональных рекламистов действительно выступает как действенный инструмент создания эффективной рекламы:

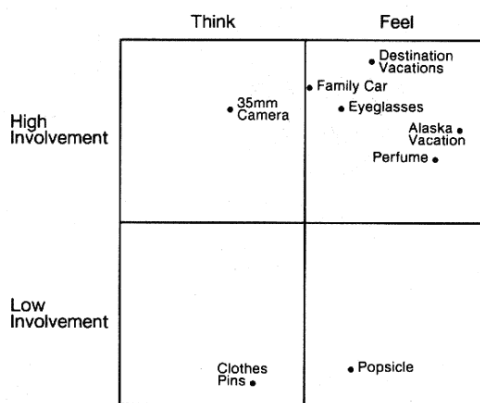


Рис. 1. Матрица рекламного влияния Росситера-Перси.

Несколько известных вариантов ее интерпретации приведены ниже. В первом варианте акцент сделан на том, какие варианты каналов (источников) коммуникации следует выбирать, чтобы достичь желаемого результата рекламного воздействия, а также – признаки ожидаемого рекламного воздействия возможны при учете исходных условий и особенностей такого воздействия (рис. 2).

ВИБОР КАНАЛОВ КОМУНИКАЦИИ

	ИНФОРМАЦИОННОЕ ВЛИЯНИЕ	ТРАНСФОРМАЦИОННОЕ ВЛИЯНИЕ
НИЗКАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ	Приобретения з малым риском по необходимости (продукты питания, моющие средства, пр.)	Приобретения с малым риском, «Вознаграждение» («для души и удовольствия») (отдых, досуг, торговый центр, пр.)
ВЫСОКАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ	Приобретения з большим риском по необходимости (строование, приобретение недвижимости, бытовой техники, и пр.)	Приобретения с большим риском, «Вознаграждение» (дорогая одежда, украшения, дорогие автомобили, и пр.)

Рис. 2. Интерпретационная модель Матрицы Росситера-Перси
(Отношение к марке, бренду) – *Вариант 1.*

Во втором интерпретационном варианте акценты сделаны на факторах влияния, которые обуславливают, в свою очередь, особенности рекламного сообщения как такового (Рис. 3).

Матрица Росситера/Перси

ФАКТОР	Значения корректировок (от начального уровня в один контакт за рекламный цикл)				
	-1	0	1	2	3 (BK +1)
1. Внимание к средству рекламы (ВСП)			Сильное	Слабое	
2. Целевая аудитория (ЦА)		Лояльные потребители	Непостоянные потребители	Лояльные потребители других марок	Новые пользователи товарной категории
3. Коммуникативные задачи (КЗ)	Узнавание марки				Знание марки
	Информационное отношение к марке				Трансформационное отношение к марке
4. Личное влияние (ЛВ)	Сильное (коэффициент контактов $\geq 0,25$)	Слабое (коэффициент контактов $< 0,25$)			
Minimal Effective Frequency = 1 + ВСП * (ЦА + КЗ + ЛВ) = 1 + 2 * (1 + 1 + 0) = 5					

Рис. 3. Интерпретационная модель Матрицы Росситера-Перси – *Вариант 2.*

Впрочем, для более полного и точного анализа особенностей *рекламы как общественного феномена* важно определить этапы и особенности развития рекламы в целом. Это позволит сфокусировать внимание на ключевых признаках рекламы в системе современных ее особенностей.

50-е годы XX века, по Росситеру и Ривзу, в истории рекламы маркируют и определяют как годы «*уникального торгового предложения*» (УТП). Согласно этой концепции, успешным является реклама, в которой о товаре говорится то, что по разным причинам не смогли сказать конкуренты. Этот период длился недолго, поскольку в результате распространения в различных сферах производства «принципа аналогов» быстро изменились подходы к рекламе.

В 60-е годы XX века наступает новая эпоха – *эпоха имиджей*, которую связывают прежде всего с именем и авторитетом Дэвид Огилви. Он утверждал, что «реклама – это долгосрочная инвестиция в имидж торговой марки». Поэтому рекламная деятельность строилась как стратегически долговременный и направленный на далекую перспективу процесс продвижения имиджевого признака компании или продукта. Однако, как на предыдущем этапе постепенно появилось большое количество продуктов-клонов, так на этом этапе стали появляться компании-«повторители», что не могло не повлиять на изменение тенденций в рекламном деле.

В 1972 году американское издание «Век рекламы» опубликовало серию статей, посвященных актуальным вопросам рекламы под общим названием «Эра позиционирования». Лидерами мысли стали авторы отдельных публикаций – Джек Траут и Эл Райс. Их совместная книга «Позиционирование: борьба за узнаваемость» (1981) стала бестселлером и знаковой книгой, в которой указано и отражено ключевой признак рекламы того времени –

позиционирование. Реклама как позиционирование, формирование отношения - вот ключевая признак рекламы, которая царил в этой сфере несколько десятилетий.

Теория позиционирования мгновенно стала популярной и спрашиваемой. Однако, мало кто в полной мере понимал, что возможность и необходимость позиционирования базируется на ограниченной способности человеческой психики усваивать большое количество информации, когда она навязывается человеку вопреки его воле. В ситуации правильности и заинтересованности возможности человека - огромные и неограниченные, однако в условиях «насильственного информирования», чем, собственно, и есть реклама, возможности человека «стремятся к нулю», именно поэтому и возникает необходимость *сделать все, чтобы информация о товаре, продукт прорвалась в сознание потребителя*. Признак, который позволяет осуществить такой «прорыв» именно вашему продукт – и является положительным результатом правильного позиционирования: среди всех остальных ваш продукт заметили, зафиксировали на нем внимание и отдали ему предпочтение в ситуации выбора (приобретение, покупки).

Хотя теория позиционирования мгновенно завоевала рекламный мир, до сих пор мало кто «до конца» понимает механизм, согласно которому реклама влияет на человека *против его воли*. Важно учитывать, что человек склонен игнорировать рекламу, особенно тогда, когда ее становится слишком много. Такова защитная реакция мозга на «нежелательное» влияние. И именно *позиционирование* позволяет «прорваться» в сознание пользователя. Поэтому – реклама должна базироваться на сверх-простых сообщениях. «Лучший способ проникновения в человеческое сознание, которое ненавидит сложность и неустроенность – это *сверх-простое сообщение*» (Траут, Райс) [4, 13].

Неслучайно, что классики рекламы так определяли и характеризовали позиционирование в рекламе: «решение о том, как позиционировать свой продукт – важнейшее из важнейших» (Д. Огилви) «Позиционирование – это способ, с которым потребитель идентифицирует продукт в соответствии с его важнейших признаков и характеристик» (Ф. Котлер) «Позиционирование – это обдуманый, проактивный и повторяющийся процесс определения, измерения, модификации и мониторинга восприятия пользователем объекта, подлежащего маркетинговому влиянию» (Д. Арнотт) позиционирование – это элементы бренда, которыми производитель коммуницирует на рынке в тот или иной момент времени» (PA BrandAid) и др. [11, 12].

Впрочем, уже через 10-15 лет, в конце 80-х и в начале 90-х, в мире рекламы постепенно вырисовывается новая «доктрина»: позиционирование заменяет *брендинг*. Наступает эпоха брендинга. Сначала бренд понимается в большей степени как «*эмоциональная величина*»: атрибуты продукта могут трудно различаться и выделяться, могут иметь признаки сомнительности, однако вызвать положительные (или – заметны, лучше – сильные) эмоции у покупателя, и – Вы создали свой бренд! В то же время, по Райсу, бренд – это образ товара (или шире – продукта) в сознании потребителя в совокупности его рациональных и эмоциональных признаков и преимуществ. Согласно этому, брендинг – это один из этапов создания этого образа.

Исследователи истории рекламы утверждают, сравнивая указанные этапы развития рекламы, два первые исторические этапы истории рекламы (УТП и позиционирования) были ориентированы на рациональные признаки и различия торговых марок или продуктов, а два последних (имидж и брендинг) – на эмоциональные. Таким образом, психологичность способов деятельности рекламиста, который должен чувствовать и понимать тонкости эмоционального мира современного человека – бесспорно актуальна.

Анализируя тенденции в развитии рекламы, легко заметить, что соотношение вербального и визуального компонентов в основном обуславливают тенденции развития рекламы в пределах каждого из типов рекламы и использованных ресурсов. В то же время, акцентируя внимание на поступательном доминировании визуального компонента, следует понимать, что визуальный компонент – несмотря на свое многообразие - имеет ряд

ограничений. Прежде всего они – в его природе. Визуальный образ всегда – символический, неконкретный, хотя и стремится к нарушению отведенных ему границ. Современный визуальный мир, по мнению многих исследователей, организован по *сновидческому принципу*, согласно которому – образы накладываются друг на друга, создают мозаичные конгломераты и очень сложно систематизируются. Такой способ визуализации является приемлемым для рекламного образа, и даже желательным. Особенно это важно в сегменте *имиджевой рекламы*.

Несмотря на это, «визуальный рекламный хаос», по мнению большинства авторов, организуется благодаря маркетинговым коммуникациям в определенную систему, в которой каждый товар (объект рекламирования) должен быть:

1 - *назван* (нейминг)

2 - *спозиционирован* (определен и вписан в существующую потребительскую систему товаров по четким признакам и маркерами)

3 - *интенцирован* (представлен как таковой, что может побудить к действиям).

Именно поэтому всю совокупность вербальных рекламных технологий - архивирование и импликация, суггестивная лингвистика и систематизация с упорядочиванием, стратификация и др. - сейчас разделяют на следующие блоки:

1 - *нейминг* - рекламная вербальная технология имяобразования, создание надлежащего имени для всего, что с точки зрения рекламы требует собственного оригинального имени (организация, товар, услуга, программа, акция, и др.) [5, с. 203]. Эта технология в процессе ее применения направляется к достижению защитной способности нейма (оригинальность, возможность его регистрации в качестве товарного знака или знака услуги), создание определенного именительного потенциала (корреспондированность с профилем деятельности или товарной категории), достижения благозвучия, импликации и архивирования положительных смыслов и др.). Нейм присутствует в любом рекламном образе, даже если в этом образе отсутствуют еще какие-либо вербальные элементы. Исключительно визуальными средствами никогда нельзя достичь эффективной идентификации.

2 - *слоганообразование* – создание слогана, предусматривающий имплантацию в короткую рекламную фразу определенного мотивирующего механизма, который «приводит в движение» потребительскую мотивацию как можно большего количества людей - потенциальных покупателей и потребителей.

3 - *позиционирование* – это по сути «привнесенная рекламным стилем вербальная интерпретация сути объекта, его ценностей и признаков встраивающихся рекламируемый объект в потребительскую картину мира» [5].

Различая возможности вербальных и визуальных инструментов в рекламном образе, пытаются сформулировать возможности и ограничения каждого из них, отметив, в то же время, ситуации, когда именно тот или иной тип инструментов необходим, или когда без него невозможно обойтись. В частности, определяют несколько ситуаций, в которых вербальный компонент образа является «главным» и необходимым: 1 – при рекламировании товаров и услуг производственного назначения; 2 – при рекламировании товаров и услуг, требующих четкого качественного реестра; 3 – когда тип и характер рекламируемого продукта, как и его суть и характеристики, можно представить только вербально (пример - банковские услуги и нет.) 4 – когда бренд уже настолько известен, что «добавить нечего». Имеют место и такие типы рекламного образа, в которых сочетаются и появляются факторы и вербальных, и визуальных компонентов.

Именно вербальные инструменты обычно способны вызвать *персонификацию* общения и обращения, что не может обеспечить визуальный компонент. Вместе с тем, вербальные компоненты имеют *низкую межкультурную релевантность*, в то время, как визуальные - могут обеспечить *значительную межкультурную трансляцию*. Понятно, почему эти факторы обязательно учитываются при создании рекламного продукта.

Выводы. Учитывая тот факт, что в XX веке реклама осуществила интенсивное развитие не только как составляющая рыночной сферы общественных отношений, но и в качестве полифункционального общественного феномена, когда она отражает и воплощает культурные и мировоззренческие признаки своего исторического времени, как и конкретного социума в том числе, философские объяснительные теории рекламного воздействия приобретают сегодня особенно актуальное значение и звучание. Это обусловлено такими признаками и характеристиками рекламы как социально-философского феномена: 1 - полимодальность; 2 - социо-полифоничность; 3 - дискурсивность; 4 - рефлексивность; 5 - контраверсивность, которые являются факторами преобразовательных возможностей рекламного воздействия как такового. В системе названных признаков реклама выступает как «отражающий» социальную действительность феномен, анализируя и изучая который можно выделить и охарактеризовать ключевые признаки текущего состояния развития общества, а также - наметить прогностическое видение основных направлений его динамики и развития.

Литература:

- [1] *Бове К. Л., Аренс У. Ф.* Современная реклама / К. Л. Бове, У. Ф. Аренс; пер с англ. – Тольятти: Издательский дом Довгань, 1995.
- [2] *Визуальные коммуникации в рекламе и дизайне* / под ред. В. О. Пигулевского, А. В. Овруцкого. – Х.: Гуманитарный центр, 2015.
- [3] *Викентьев И. Л.* Приемы рекламы: методика для рекламодателей и рекламистов. – Новосибирск: ЦЭРИС, 1993.
- [4] *Райс, Э., Райс, Л.* Происхождение брэндов, или Естественный отбор в мире бизнеса / пер. с англ. – М.: АСТ, Хранитель, АСТ Москва, 2007.
- [5] *Рыбалко К.Б.* Нейминг. – М., 2008, –С. 203.
- [6] *Ривз Р.* Реальность в рекламе / пер. с англ.; послесл. и примеч. В. Б. Боброва. – М.: Внешторгреклама, 1983.
- [7] *Росситер Дж. Р., Перси Л.* Реклама и продвижение товаров / пер. с англ. М. Бугаев и [др.]; под ред. Л. А. Волковой. – СПб.: Питер, 2000.
- [8] *Сэндидж И., Фрайбургер В., Ротцол К.* Реклама: теория и практика. – М.: Прогресс, 1989.
- [9] *Уэллс У., Бернет Дж., Мориарти С.* Реклама: принципы и практика: учебн. / пер с англ. под ред. С. Г. Божук. – СПб.: Питер, 2003.
- [10] *Уиллер А.* Индивидуальность бренда. Руководство по созданию, продвижению и поддержке сильных брендов. – М.: ООО «Альпина Бизнес Букс», 2004.
- [11] *Уэллс У., Бернет Дж., Мориарти С.* Реклама: принципы и практика. – СПб.: Питер, 1999.
- [12] *Шёнерт, Вальтер.* Грядущая реклама. – М.: Интерэксперт, 2001.
- [13] *Trout Jack, Rivkin Steve.* Differentiate or Die: Survival in Our Era of Killer Competition. – New York: Wiley; 2 edition, 2008.
- [14] *Ogilvy David.* Ogilvy on Advertising. – First Vintage Books Edition, New York, 1985.
- [15] *Ogilvy David.* Confessions of an Advertising Man. – Southbank Publishing, 2012..

REFERENCES

- [1] Bove K. L., Arenc U. F. *Sovremennaya reklama* / K. L. Bove, U. F. Arenc; per s anhl. - Tol'yatty: Yzdatel'skiy dom Dovhan', 1995. – 704 s.: yl.
- [2] *Vyzual'nyye kommunykatsyy v reklame y dyzayne* / pod red.. V. O. Pyhulevskoho, A. V. Ovrutskoho. – Kh.: Humanytarnyy tsentr, 2015. – 432 s.
- [3] *Vykent'ev, Y. L.* Pryemy reklamy: metodyka dlya reklamodateley y reklamystov / Y. L. VyKent'ev. – Novosybyrsk: TsЭRYS, 1993. – 168 s.
- [4] *Rays, Э., Rays, L.* Proyskhozhdentye brэндov, yly Estestvennyy otbor v myre byznesa / ЭЛ Rays, Lora Rays; per. s anhl. – М. : AST, Khranytel', AST Moskva, 2007. – 345 s.

- [5] Rybalko K.B., Neymynh / Rybalko K.B. – М., 2008, P. 203.
- [6] Ryvz, R. Real'nost' v reklame / Rossel' Ryvs; per. s anhl. ; poslesl. y prytech. V. B. Bobrova. – М. : Vneshtorhreklama, 1983. – 116 s.; yl.
- [7] Rossyter, Dzh. R., Persy, L. Reklama y prodvyzhenye tovarov / Dzh. R. Rossyter, L. Persy; per. s anhl. M. Buhaev y [dr.].; pod red. L. A. Volkovoy. – SPb. : Pyter, 2000. – 651 s.
- [8] Səndydzh, Y., Frayburher, V., Rottsol, K. Reklama: teoryya y praktyka / Charl'z Səndydzh, Vernon Frayburher, Kym Rottsol. – М.: Prohress, 1989. – 630 s.
- [9] Uəlls, U., Bernet, Dzh., Moryarty, S. Reklama: pryntsury y praktyka : uchebn. / U. Uəlls, Dzh. Bernet, S. Moryarty; per s anhl. pod red. S. H. Bozhuk. – SPb. : Pyter, 2003. – 800 s.
- [10] Uyller, A. Yndyvudual'nost' brenda. Rukovodstvo po sozdanyyu, prodvyzhenyyu y podderzhke syl'nykh brendov / Alyna Uyller. – М. : ООО «Al'pyna Byznes Buks», 2004. – 370 s. : yl.
- [11] Uəlls, U., Bernet, Dzh., Moryarty, S. Reklama: pryntsury y praktyka / U. Uəlls, Dzh. Bernet, S. Moryarty. – SPb. : Pyter, 1999. – 860 s.
- [12] Shēnert, Val'ter Hryadushchaya reklama / V. Shēnert. – М. : Ynterəkspert, 2001. – 302 s.
- [13] Trout, Jack, Rivkin, Steve Differentiate or Die: Survival in Our Era of Killer Competition / Jack Trout, Steve Rivkin. – New York: Wiley; 2 edition, 2008. – 272 p.
- [14] Ogilvy, David. Ogilvy on Advertising / David Ogilvy. – First Vintage Books Edition, New York, 1985. – 224 p.
- [15] Ogilvy, David. Confessions of an Advertising Man / / David Ogilvy. – Southbank Publishing, 2012. – 192 p.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНЫХ СТИЛЕЙ СТУДЕНТОВ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ*

Михайлова Д. А. (РУДН)

Аннотация: Данная статья посвящена анализу понятий учебный стиль, стиль мышления и психологические стратегии сетевого поведения. Проведенное эмпирическое исследование позволяет утверждать, что существуют определенные взаимосвязи между различными стратегиями сетевой активности студентов, предпочитаемыми учебными стилями, а также стилями мышления. Затронутая в статье проблема является актуальной и практически значимой.

Ключевые слова: стратегия сетевой активности, учебный стиль, стиль мышления, Интернет-зависимость, сетевое поведение, сетевое взаимодействие, обучение.

В настоящее время задачей фундаментального образования выступает обеспечение оптимальных условий для воспитания гибкого и многостороннего научного мышления, различных способов восприятия действительности, создать внутреннюю потребность у студентов в саморазвитии и самообразовании на протяжении учебного периода и всей жизни человека.

В самом общем понимании, учебный стиль – это открытая система интеллектуальных приемов, стратегий, операций и навыков, к которой личность предрасположена по причине своих индивидуальных особенностей. Он складывается в детстве и развиваются в течение всей жизни личности [2]. Учебный стиль детерминирован спецификой самой деятельности, индивидуально-психологическими особенностями её субъекта [4].

Потребность учебно-профессионального сетевого взаимодействия выдвигает особые требования современной молодежи. Поэтому помимо знаний об информационных

* Работа выполнена при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект 051316-0-000 «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза»

процессах, операциональных навыках, умений, знаний о специальных программных продуктах пользователя, нужно развивать личностные качества, которые позволяют выделить ценностные аспекты информации; самостоятельно критически оценивать информационные ресурсы, сохранять контролируруемую открытость при сетевом и информационном взаимодействии, избегать соблазна манипулирования другими. Очень важно понимать последствия применения информационных технологий в рамках осуществляемой профессиональной деятельности [1]. Как отмечают ряд ученых (А. Г. Асмолов, Г. А. Асмолов, Е.В. Батаева, А.Е. Войскунский, А.С. Евдокименко, Т.В. Костяк, О.О. Савина, Н.Л. Сунгурова, Н.Ю. Федунина) сетевое взаимодействие выступает определенным процессом, при котором происходит обмен с окружающей действительностью, который сопровождается, во-первых, процессом удовлетворения потребности общения и взаимодействия с миром, а, во-вторых, происходит изменение мыслительной стороны личности (Е.Л. Григоренко), искажение мыслительных стилей (Т.В. Корнилова, О.Г. Кузнецова).

Возможности использования сетевых ресурсов с целью реализации коммуникативной, учебной, познавательной, профессиональной деятельности делают сетевое взаимодействие определенным пространством, где реализуются разные стратегии поведения пользователей, проявляются индивидуально-личностные особенности (Сунгурова, 2014) [3].

Задачей нашего исследования являлось выявление взаимосвязи учебных стилей, стилей мышления и стратегий сетевого взаимодействия студентов.

В работе использовались несколько методик: опросник «Стили мышления» (в адаптации А.А. Алексеева), опросник поведения в Интернете (А. Жичкиной), методика «Диагностика учебных стилей» (Флеминг и Миллс, VARK).

Эмпирическое исследование проходило на базе филологического и физико-математического факультетов РУДН (60 человек).

Представленные результаты исследования демонстрируют, что у респондентов доминируют аналитический (24,8%) и реалистический стили мышления (21,7%) (рис.1).

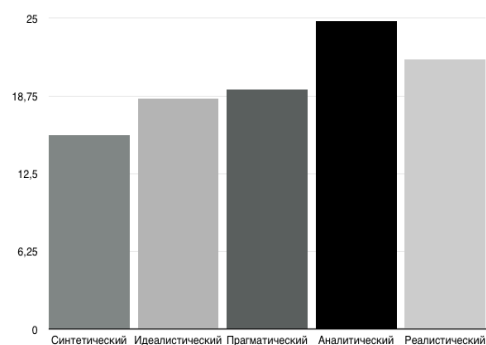


Рис.1. Результаты исследования стилей мышления у студентов, %

Исследуемая выборка респондентов характеризуется следующими особенностями мышления:

1) студенты ориентированы на всестороннее и систематическое рассмотрение проблемы или вопроса в тех аспектах, которые заданы объективными критериями, они склонны к методичной, логической и тщательной (акцент на детали) манере решения.

2) студенты ориентированы на признание фактов, и для них «реальным» является только то, что можно непосредственно почувствовать, лично увидеть или услышать, прикоснуться и т. п.

Обследуемые в меньшей степени, обладают прагматическим (19.3%) и идеалистическим (18.5 %) и синтетическим (15.6 %) стилями мышления. Это означает, что студенты ориентированы на более сложные поисковые мыслительные операции и испытывают повышенный интерес к целям, потребностям, человеческим ценностям, нравственным проблемам, а также не любят перемены.



Рис.2. Результаты исследования учебных стилей

У респондентов наиболее выражен аудиальный тип восприятия новой информации – 31 % (рис. 2).

Это означает, что для испытуемых в нашем случае – филологов и студентов физико-математического факультета, предпочтительно получение информации «на слух» посредством лекций, семинаров, прослушиванием записанных уроков, групповых дискуссий, веб-чата, просто разговоров о предмете.

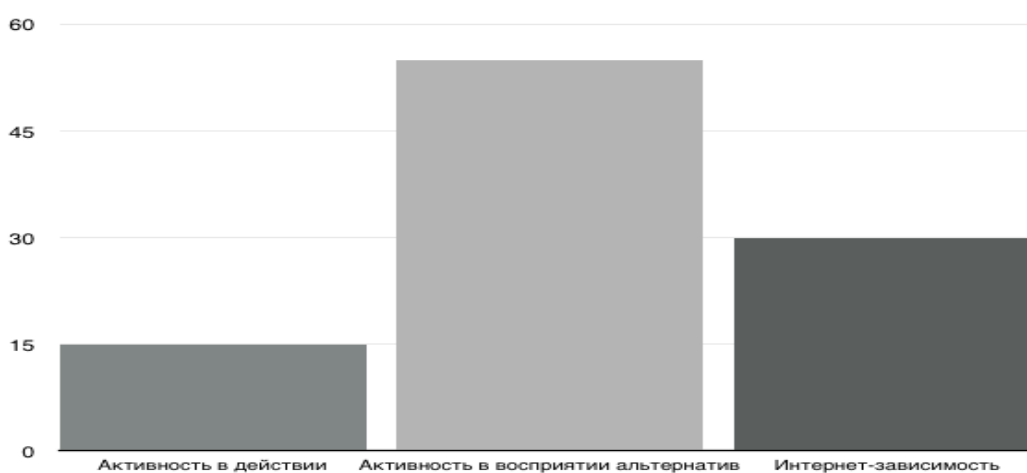


Рис.3. Результаты исследования поведения в Интернете

На рис. 3 представлены результаты исследования свидетельствуют, что в выборке студентов доминирует степень «активность в восприятии альтернатив» – 55% (рис.3).

Студенты более ориентированы на получение информации из Интернет-среды, чем на активную деятельность в пространстве Интернета. Они проявляют осознанный интерес к Интернет-среде, студенты удовлетворяют целый спектр потребностей – поиск новой информации, один из способов времяпрепровождения, общение, уход от одиночества, один из видов увлечений – выкладывание фото, ведение дневников и персональных страниц с новостными лентами.

На завершающем этапе исследования был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В результате математической обработки были выявлены следующие значимые взаимосвязи:

- между Интернет-зависимостью и реалистическим стилем мышления (-0.255). Это означает, что чем выше у студентов проявляется склонность к Интернет-зависимости, тем ниже желание непосредственного участия в чем-то. У таких студентов нет необходимости увидеть или услышать, прикоснуться к чему-то и т. п. Такие студенты менее ориентированы на исправление, коррекцию ситуаций в целях достижения определенного результата;

- между визуальным учебным стилем и Интернет-зависимостью (0,293), что означает, что чем выше показатель Интернет-зависимости у студента, тем предпочтительнее визуальный тип представления материала. Вероятно, таких студентов привлекает наглядность информации, получаемой в Интернете;

- между прагматическим стилем мышления и Интернет-зависимостью (0,310). Это означает, что чем выше у студентов выражен прагматический стиль мышления, тем больше проявляется склонность к Интернет-зависимости. Студентов привлекает то, что Интернет является быстрым и легким способом получения большого количества информации, независимо от её качества.

Полученные нами результаты требуют дальнейшего осмысления, многие аспекты требуют более глубокого изучения и интерпретации, в ходе которого могут возникнуть новые области в изучении данной проблематики.

Литература:

- [1] *Белинская Е.П.* Человек в информационном мире // В кн.: Г.М. Андреева, А.И. Донцов (Ред.), Социальная психология в современном мире. – М.: Аспект Пресс, 2012. – С. 203–220.
- [2] *Збанацкая А.Б.* Личностные характеристики студентов вуза как основа индивидуального стиля учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011.
- [3] *Сунгурова Н.Л.* Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом пространстве: монография. – М.: РУДН, 2014.
- [4] *Тихомиров О. К.* Психология мышления: Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Омарова Э.А. (РУДН)

Перевод – это сложный и многогранный вид человеческой деятельности, хотя обычно говорят о переводе «с одного языка на другой», но в действительности в процессе перевода происходит не просто замена одного языка другим. В переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, складывающиеся мышления, литературы, эпохи, уровни развития, традиции и установки.

Переводом интересуются культурологи, этнографы, психологи, историки, литературоведы, поэтому разные стороны переводческой деятельности могут быть объектом изучения в рамках соответствующих наук. В то же время в науки о переводе – переводоведение – могут выделяться культурологические когнитивные, психологические, литературные и прочие аспекты.

Однако традиционные представления о том, что главную роль перевода играют языки, получило серьезное научное обоснование, и в современном переводоведении ведущее место принадлежит лингвистическим теориям перевода. Включение перевода в сферу интересов языкознания произошло сравнительно недавно и преодолевало значительные трудности. До сих пор в большинстве фундаментальных работ по лингвистике отсутствует даже упоминание о переводе как о возможном объекте лингвистического исследования, хотя уже Р. Якобсон подчеркивал, что широко распространена практика межъязыковой коммуникации, особенно переводческая деятельность должна находиться под постоянным наблюдением лингвистической науки [Якобсон Р.О., 2001, с.35].

Психологический подход к переводу ориентирует на исследование самого процесса перевода, на изучение «человеческого компонента» в переводе, на анализ психологии выбора переводчиком тех или иных решений в трудных ситуациях. В область психологии перевода, несомненно, входят вопросы типологии двуязычия (билингвизма) и роли автоматизмов (особенно при выполнении синхронного перевода), проблемы взаимодействия мышления на разных языках, а также внутренней речи и перевода и т. д. Одним словом, проблематика психологии перевода очень обширна.

Вопрос исследования психолингвистических аспектов иноязычной речи и перевода ставится не впервые. Убедительным доказательством эффективности истолкования перевода как функции двуязычия служат труды: В.А. Артемова, Л.С. Бархударова, Б.В. Беляева, Е.М. Верещагина, И.А. Зимней, И.В. Карпова, В.Н. Комиссарова, А.А. Леонтьева, З.А. Пегачевой, М. С. Роговина, Я. И. Рецкера, Г. В. Чернова, А. Д. Швейцера и многих других советских исследователей. Работы этих авторов обогатили науку в раскрытии явлений языка, речи и перевода.

Для реализации оптимального перевода переводчик не только языком, но – в идеале – и культурой общения стремится к тому «образцу», который сложился в сознании носителя языка. Поэтому переводчик должен обладать межкультурной компетенцией, интерпретируемой нами как интеграция ментальных репрезентаций, фоновых знаний и вербальных действий.

Межкультурная компетенция обуславливается готовностью к межкультурной коммуникации с соблюдением как социальных норм, так и речевого этикета носителей иной культуры и языка. Национальная специфика иностранного языка проявляется в речевом этикете, при имеющемся знании которого у переводчика, тем не менее, зачастую происходит прагма-лингвистический перенос, когда родные образы действия и языковые значения переносятся на чужой язык. Переводческих и коммуникативных неудач будет тем меньше, чем обширнее у переводчика знания чужой культуры и менталитета.

Возможность перевода с одного языка на другой нужно понимать, поэтому как возможность выражения одних и тех же мыслей средствами двух разных языков. Для процесса перевода с психологической точки зрения характерно переключение мышления человека с одной языковой базы на базу другого языка. А отсюда следует, что языковой перевод нужно считать не особым видом речевой деятельности человека, а особым мыслительным процессом, который лишь основывается на речевой деятельности, но особого вида речи не образует».

В статье «Психологический анализ процесса языкового перевода» Б.В. Беляев писал: «Самой главной и основной стороной человеческого общения с помощью языка является то, что часто называют внутренней или смысловой стороной речи, а также и ее смысловым содержанием. Это смысловое содержание, то есть те мысли, которые внешне выражаются средствами того или иного языка, и есть тот «предмет перевода», который следует иметь в виду, когда ставится вопрос о том, что же именно переводится. Следовательно, строго говоря, переводятся не слова, а выражаемые ими понятия и суждения, не тексты, а содержащиеся в них мысли и рассуждения.

И.В. Карпов, в своих работах относит к психологии перевода изучение ступеней перевода, а З.А. Пегачева анализ смыслового содержания предложения и особенность восприятия и понимания иноязычной речи. Особенно большие возможности в раскрытии психологических закономерностей перевода З. А. Пегачева усматривала в устном переводе и подчеркивала, что при устном, в частности при синхронном переводе, перед переводчиком стоит много чисто психологических трудностей. Основные из них следующие: 1) одновременное слушание и говорение, 2) переключение с системы одного языка на систему другого, 3) возможность лишь однократного восприятия, 4) ограниченные возможности короткой памяти. 5) различные помехи восприятия (темп; восприятие на слух речи, построенной по законам письменной речи; нелогичность речи оратора и т. д.). Естественно, что навык перевода может быть образован успешно и в наиболее короткий срок лишь при условии постепенного и последовательного подключения и последующего исключения трудностей. На каждом этапе обучения перед студентом должна быть поставлена задача преодоления какой-то одной трудности при возможном устранении всех остальных [Пегачева З.А., 1959, с.39].

Психологическая проблематика перевода, указанная З. А. Пегачевой, получила дальнейшее развитие в трудах ряда советских психологов. Некоторые психологические

особенности синхронного перевода исследованы, например, в докторской диссертации Б. А. Бенедиктова. Проанализировав вопрос замен как между языками, так и внутри одного языка, автор пришел к выводу о том, что осуществление замен в переводе происходит не только на основе нормативных соответствий, но и несет на себе отпечаток опыта самого переводчика. Более того, замены, производимые внутри одного языка, отличаются от двуязычных замен, поскольку теория закономерных соответствий нацеливает на воспроизведение мыслей оригинала на языке перевода, или, другими словами, двуязычные замены при переводе направлены на решение чисто профессиональных задач. Б. А. Бенедиктов указывает, что одноязычный перевод (то есть толкование на одном языке, например, на родном, того или иного понятия) может присутствовать в составе «двуязычного перевода» в качестве его компонента. В работе Б. А. Бенедиктова раскрываются также многие другие психологические аспекты синхронного перевода.

Следует признать, что на данном этапе психологическая концепция перевода еще только зарождается, поэтому среди психологов и лингвистов нет пока единства мнений даже в отношении содержания понятия «психология перевода». Так, исследователь-лингвист А.В. Федоров в книге «Введение в теорию перевода» (1953) относит к области психологии перевода определенный психический творческий процесс. В последнем же издании своей книги о психологии перевода А.В. Федоров упоминает лишь вскользь. Он пишет: «Психология перевода также имеет дело с отношением языка к мышлению, с языковыми образами». Языковед Р. Пернес видит психологические моменты перевода в самом процессе учения иностранному языку. Он пишет:

«...В отношении учения о переводе, с другой стороны, по-видимому, следует учитывать факты подлинного процесса усвоения языка: более психологический подход». Психолог Б. В. Беляев считал, что главной проблематикой психологии перевода является изучение психологических особенностей мышления на родном и иностранном языках и вопросы реализации этих особенностей в переводе.

Литература:

- [1] *Артемов В.А.* Конспект вводных лекций по курсу «Психология перевода». – М.: изд. МГПИИЯ имени М. Тореца, 1969.
- [2] *Беляев Б.В.* Психологический анализ процесса языкового перевода// Иностранные языки в высшей школе. – М., Росвузиздат, 2000. – Вып. II. – С. 162.
- [3] *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965, С. 149-161.
- [4] *Бенедиктов Б.А.* Общие и темпоральные особенности устного перевода и владения языками: Дисс....докт.пед.наук. – Л., 2007.
- [5] *Бенедиктов Б.А.* Психология овладения иностранным языком. – Минск: Высшая школа, 2005.
- [6] *Крупнов В.Н.* О психолингвистическом анализе трудностей перевода// Вопросы теории и практики научно-технического перевода. – Л., 1968.
- [7] *Пегачева З.А.* Некоторые психологические вопросы обучения устному переводу // Бюллетень коллоквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи. – 1959. - № 2. – М.: изд. МГПИИЯ имени М. Тореца. – С. 128.
- [8] *Федоров А.В.* Основы общей теории перевода. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 23.
- [9] *Швейцер А.Д.* Возможна ли общая теория перевода? Тетради переводчика. 1970 г. Вып.7. – С. 36.
- [10] *Ширяев А.Ф.* Синхронный перевод с французского языка: Дисс. ...канд.филол.наук. – М., 1973.

ОСОБЕННОСТИ ВИРТУАЛЬНОГО И РЕАЛЬНОГО ОБРАЗА «Я» СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ*

Паньшина С.Е. (РУДН)

На данный момент компьютерные технологии уверенно входят практически во все сферы человеческой деятельности. Интернет-пространство вмещает в себя спектр возможностей для развития личности, но характер ее преобразований зависит от выбора вида деятельности в Интернете, от условий протекания этой деятельности и, конечно, от психологических особенностей самих пользователей [1]. В связи с этим сегодня изучение образа «Я» является актуальной сферой исследований, посвященных проблеме личностных преобразований в виртуальном пространстве.

В нашем исследовании мы посчитали важным выявить особенности образа «Я» в студенческой аудитории, учитывая специфику самооценки респондентов.

Исследование проводилось в 2015-2016 годах. В нашем исследовании приняли участие 60 человек. Выборку составили респонденты в возрасте от 18 до 25 лет. Средний возраст участников исследования составил 20,5 лет. Соотношение мужчин и женщин было представлено как 1:2, соответственно.

Участникам исследования было предложено заполнить бланк с рядом методик:

- Методика семантического дифференциала (СД) Ч.Осгуда;
- Авторская методика по изучению Образа Я в ситуации взаимодействия в виртуальном пространстве, разработанная авторами Н.И.Леоновым, Т.А.Наумовой;
- Ассоциативный эксперимент к стимулам «мой реальный образ» и «мой виртуальный образ»;
- Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси.

В нашем исследовании мы поставили перед собой задачи ответить на следующие вопросы: какова специфика особенностей образа «Я» в студенческой аудитории; есть ли различия по параметрам «силы», «активности», «оценки» между основными составляющими образа «Я» (Я - настоящее, Я - идеальное, Я - виртуальное) по всей выборке и между группами респондентов с разным уровнем самооценки; есть ли связь между уровнем самооценки и параметрами «силы», «оценки», «активности» выделенных нами для изучения составляющих структуры образа «Я».

Результаты нашего исследования оказались следующими.

Результаты сравнительного анализа по параметрам «силы», «активности», «оценки» виртуального Я, идеального и настоящего Я у респондентов с разными уровнями самооценки не выявили значимых различий, что может объясняться либо действительным сходством параметров составляющих образов, либо недостаточным для получения значимых различий числом респондентов в выборке.

Сравнение «виртуального Я», «настоящего Я», «идеального Я» по параметрам «оценки», «силы» и «активности» дало значимые различия по всем трем параметрам между выделенными нами составляющими образа Я. Более того, можно обнаружить определенную тенденцию, закономерное возрастание по показателям параметров от настоящего Я к виртуальному Я, и далее к идеальному Я. Это может говорить о том, что настоящее Я через виртуальное имеет возможность приблизиться к идеальному Я.

Результаты корреляционного анализа показали, что есть связь между самооценкой и параметрами таких составляющих образа Я, как «Мое виртуальное Я», «Я глазами другого», «Я в ситуации, когда мне скучно».

* Работа выполнена при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза» № 051316-0-000.

Так, между параметром «активность» позиции «Мое виртуальное Я» и самооценкой прослеживается положительная корреляция, что может говорить о том, что увеличение самооценки сопровождается повышением активности личности в виртуальном пространстве, или наоборот.

Самооценка обнаруживает положительную связь с фактором «оценки» позиции «Я глазами другого». Здесь можно сказать, что высокая оценка своего образа глазами другого, как радостного, приятного, сладкого, хорошего, чистого, красивого связана с высокими показателями самооценки.

Также самооценка значимо прокоррелировала с фактором «силы» позиции «Я в ситуации, когда мне скучно», что означает, что рост самооценки положительно связан с повышением оценки себя как более глубокого, более тяжелого, более сильного, большого, твердого, сурового, в ситуации, когда скучно.

Результаты качественного анализа составляющих образа «Я» позволили выделить следующий портрет образа «Я» в Интернет – общении у студентов. Респонденты положительно оценивают себя и другого, даже незнакомого им человека. Они хотят быть красивыми, чистыми, хорошими, сильными, бодрыми и приятными, вызывать доверие и интерес. Пространства высоко оцененных студентами качеств виртуального, идеального и настоящего Я пересекаются между собой. Виртуальный образ себя они рисуют как «красивое», «чистое», «хорошее», «приятное, сильное», «радостное», а также как «вызывающий доверие», «интересный», «помогающий» и «полезный», респонденты отмечают его связь с получением удовольствия. В будущем они представляют себя практически воплощением своего идеала, который в некоторой степени имеет сходство с виртуальным Я. Особо ценится респондентами красота, как в себе, так и в другом человеке. Более того, она становится на первое место как критерий выбора человека, достойного доверия, наравне с таким качеством, как «помогающий». Препятствием для доверия к человеку может служить его холодность, свобода, известность, трудности во взаимодействии с ним, его способность ослабить контроль над собой у партнера по взаимодействию, представление о нем, как о «грязном», «мелком», «противном», «плохом» человеке.

В ходе ассоциативного эксперимента мы получили по 180 ассоциаций к стимулам «мой реальный образ», «мой виртуальный образ». Результаты ассоциативного эксперимента позволили сравнить ядерно-периферические структуры представлений студентов о реальном и виртуальном образах. В ассоциативных структурах было выявлено больше несовпадений, чем сходных элементов.

Обращая внимание на данный момент, можно отметить некоторую антонимичность содержания пространства представлений двух образов – реального и виртуального. Так, респонденты дают следующие ассоциации к стимулу «мой реальный образ»: «настоящий», «реальный», «открытый», «честный», «скромный», тогда как на стимул «мой виртуальный образ» дается противоположный ассоциативный ряд – «приукрашенный», «нереальный», «скрытый», «ложь», «дерзкий». Выявленных совпадений между ассоциативными структурами виртуального и реального образа немного, среди них ассоциации «веселый», «открытый», «общительный».

Для виртуального образа характерна следующая структура представлений. В зону ядра попали такие ассоциации как «творческий», «свободный», «веселый», «приукрашенный», «ложь», «нереальный», «скрытый», «дружелюбный», «дерзкий». В потенциальную зону изменений вошли ассоциации «открытый», «идеал», «интересный», «недоступный», «серьезный», «помогающий», «общительный», «игра». Виртуальное пространство выступает для респондентов как возможность творческого выражения, возможность почувствовать свободу, воплотить свой идеал, здесь можно быть помогающим, интересным, дружелюбным и дерзким, серьезным и несерьезным, скрытым и недоступным, а, по желанию, открытым. Возможно, это своего рода игра с ролевыми позициями, но также вероятно, что ассоциация с игрой говорит о пристрастии к онлайн – играм у респондентов.

Структура представлений реального образа не столь противоречива. В зоне ядра оказались ассоциации «настоящий», «красивый», «добрый», «нормальный». Потенциальную зону изменений составило многообразие ассоциаций – «веселый», «честный», «жизнь», «сила», «скромный», «активный», «ответственный», «спокойный», «реальный», «общительный». В собственно периферической системе оказались такие ассоциации как «любопытный», «открытый», «совершенствование». Реальный образ связан с жизнью, он настоящий, правдивый, реальный, «как есть», «какой есть», «я в жизни» – так часто ассоциировался реальный образ у респондентов. Можно увидеть, как ярко проявляется ассоциация с красотой образа, что было отмечено нами также при качественном описании особенностей образа «Я» респондентов. В структуре представлений реального образа вырисовываются такие качества как ответственность и сила. В целом, реальный образ получается довольно позитивно окрашенным.

Подводя итог результатам ассоциативного эксперимента, можем сказать, что структуры представлений реального и виртуального образов скорее разнятся, чем сходятся в содержании, выявляются антонимичные пары между ассоциациями к реальному и виртуальному образам. Более того, если содержание структуры реального образа непротиворечиво, то в виртуальном образе прослеживаются амбивалентные ассоциации, что может говорить о том, что виртуальное пространство воспринимается как поле для экспериментов – игр со своим образом. Виртуальность – это возможность быть идеалом, творческим и свободным для респондентов. Реальность – это жизнь, где можно быть настоящим, принимать ответственность. Отмечается склонность к ценности красоты образа, что подтвердило результаты качественного описания особенностей образа «Я» респондентов.

Для того чтобы проследить особенности виртуального образа у респондентов с разным уровнем самооценки, мы выявили пять первых позиций высоко оцененных ими качеств виртуального Я.

Виртуальное Я студентов с заниженной самооценкой по невротическому типу (I группа) в первую очередь «красивое», «чистое», «сильное», «сладкое», «приятное».

Респонденты с заниженной самооценкой (II группа) в первую очередь видят себя в виртуальном пространстве как «хорошее», «красивое», «сильное», «чистое» «радостное», «глубокое».

Виртуальное Я респондентов с адекватной самооценкой (III группа) «хорошее», «красивое», «приятное», «глубокое», «сильное».

Студенты с завышенной по невротическому типу самооценкой (IV группа) характеризуют себя в Интернете как «быстрое», «красивое», «сильное», «чистое», «бодрое», «приятное».

Респонденты с завышенной самооценкой (V группа) оценивают более высоко такие качества, как «глубокое», «радостное», «активное», «горячее», «чистое», «быстрое», «хорошее», «сладкое», «красивое».

Если сравнивать между группами содержание пятерок, то можем выделить 2 момента, касающихся красоты и динамики.

Что касается первого момента, можно отметить, что качество «красивое» вошло во все пятерки самых высоких по баллам качеств. На первом месте это качество оказывается у респондентов с заниженной по невротическому типу самооценкой, на втором – у лиц с заниженной, адекватной и завышенной по невротическому типу самооценкой, на последнем пятом месте – у респондентов с завышенной самооценкой. Таким образом, можно заметить, как красота теряет свои позиции от оценок группы респондентов с заниженной самооценкой к оценкам группы респондентов с завышенной самооценкой.

Насчет второго момента можно сказать следующее, респонденты с завышенной самооценкой отличаются от других групп большей динамикой образа. Среди качеств, выделенных на первые позиции группой респондентов с завышенной самооценкой,

оказываются такие как «активное», «горячее», «быстрое», все они входят в параметр «активности». Респонденты с завышенной по невротическому типу самооценкой оценивают себя «бодрыми», «быстрыми». То есть можем выделить тот факт, что респонденты с уровнем самооценки выше адекватного оценивают себя виртуального с позиции активности в виртуальном пространстве.

В заключение следует отметить, что изучение образа Я в рамках виртуальной среды в наш век глобальной информатизации представляет огромную значимость для грамотного построения Интернет-пространства, благоприятствующего развитию личности. Данные нашего исследования могут содействовать решению данной задачи, а также позволяют расширить представление о специфике молодежного общения в Интернет- среде.

Литература:

[1] Гуманитарные исследования в Интернете/Под редакцией А.Е. Войскунского. – М.: Можайск-Терра, 2000.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ СМИ НА ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Старостина А.А. (РУДН)

Воспитание растущего человека является наиболее важной задачей современного общества. Под воспитанием понимается целенаправленное развитие растущего человека как неповторимой индивидуальности, обеспечение роста и совершенствования его нравственного и творческого потенциала. Социологические исследования показывают, что на воспитание ребенка влияют четыре фактора: семья (примерно 50%); СМИ – 30%, школа – 10%, улица – 10%. Таким образом, СМИ и прочие институты социализации влияют на подрастающее поколение путем изменения его сознания, потребностей, интересов, нравов, ценностных ориентаций и морали.

Начало XXI века характеризуется стремительным ростом информационных потоков, которые оказывают влияние на формирование личности «Золотого века». Бурный рост информационного потока обрушивает на человека массу энергетической информации, которая воздействует не только на формирование личности, но и на здоровье человека в целом.

Находясь в современном информационном пространстве, человек ежедневно подвергается воздействию положительно, отрицательно, а порой – даже разрушительно влияющих информационных потоков. Повышенное беспокойство специалистов вызывает информация, которая обрушивается на людей с экранов телевизоров, компьютеров, радио, других СМИ и от общения с окружающими людьми.

Регулярное пребывание в информационном пространстве, не направленном на удовлетворение потребностей личности, ведет к дискомфорту, раздражительности, вспыльчивости, агрессии или депрессии и неудовлетворенности жизнью, что, в конечном счете, не только влечет за собой изменения в организме человека, но и сказывается на его физическом и психическом здоровье.

Проблемы влияния СМИ на формирование личности подробно рассматривались в работах Разинова Ю.А., Петрова В.П., Осиповой А.Г., Панова С., Аникиной М.Е. и др. Современные исследователи отмечают, что за последнее десятилетие, значительно возросло количество времени, которое люди тратят на телевизор, компьютер и другие средства массовой информации.

Воздействие СМИ на человека начинается в самом раннем возрасте и продолжается в течение всей жизни. Наиболее сильное воздействие средства массовой информации

способны оказать на формирование личности несовершеннолетних людей. В современном мире СМИ взяли на себя большую часть функций по формированию сознания людей, воспитанию их взглядов, вкусов, привычек и предпочтений. Люди, которые ранее лично не сталкивались с той или иной проблемой, благодаря возможностям СМИ, могут познакомиться с различными проявлениями общественной жизни, составить о них четкое представление и сформировать к ним определенное отношение.

В наши дни особую остроту обрела проблема насилия, транслируемого СМИ. Практически во всех современных фильмах, сериалах, ТВ-шоу и даже мультфильмах мы сталкиваемся со сценами насилия. Существует даже термин "телевизионное насилие", который давно используется в научном лексиконе и представляет демонстрацию нанесения повреждений или ущерба персонажам разнообразных телевизионных программ.

На экранах российского телевидения ежедневно в подробностях освещаются новости, катастрофы, убийства, несчастные случаи, различные траурные события, жертвы, их плачущие родственники и многое другое. В силу психологического сопереживания и эмпатии, подобное зрелище вызывает у многих людей снижение настроения, чувство сострадания, а также тревогу за себя и своих близких, которые также могут оказаться в чрезвычайных или кризисных ситуациях. Отрицательные эмоции, возникающие при просмотре подобных телепередач, в результате их накопления могут привести к ухудшению психического здоровья, повышению уровня тревожности, нарушениям сна и развитию невротических расстройств. В таком случае, телевидение и другие СМИ являются источником разнообразных социально-стрессовых воздействий.

Сцены насилия особенно негативно воздействуют на сознание современной молодежи, в результате чего она становится несдержанной и агрессивной, проявляя девиантное поведение. Важно отметить, что не только боевики и фильмы ужасов пагубно воздействуют на сознание людей, но и информационные телепрограммы могут оказывать негативное воздействие. Так, например, аналитическим центром института социально-политических исследований РАН было установлено, что такие информационные телепередачи как «Новости», «Вести», «Сегодня» вызывают у телезрителей чувство тревоги в 60 %, чувство страха – в 49 % и чувство разочарования – в 45 %.

Несомненно, помимо негативного влияния, СМИ могут и положительно воздействовать на формирование личности, ведь большинство полезной информации мы получаем зачастую из них. Средства массовой информации формируют общественное мнение – состояние массового сознания, которое содержит в себе отношение социальных групп к различным проблемам и событиям, происходящим в мире. Следует отметить, что на телеэкранах стали появляться и положительные, полезные и поучающие передачи: они преподносят детям уроки хорошего поведения, доброты и честности, а также стараются повысить уровень культуры не только молодежи, но и общества в целом. Также появляются различные научные передачи, расширяющие кругозор и совершенно новые горизонты знаний.

В последнее время стало очень популярно придерживаться здорового образа жизни, в чем, несомненно, большая заслуга СМИ. Средства массовой информации активно пропагандируют здоровый образ жизни: на телеэкранах появилось большое количество передач, направленных на улучшение своего здоровья путем правильного питания и занятий спортом; в журналах печатают различные статьи, призывающие отказаться от вредных привычек и придерживаться здорового образа жизни и т.д. Основная задача такой пропаганды заключается в утверждении приоритетов и ценностей здорового образа жизни в сознании каждого человека.

Кроме того, СМИ обладают мощным потенциалом просвещения и знакомства людей с другими культурами и жизненными стилями, отличающимися от их собственных культур, обладающих непривычными эстетическими характеристиками. Такое воздействие способствует формированию толерантности в обществе.

Таким образом, можно сделать вывод, что средства массовой информации, демонстрируя насилие, отрицательно воздействуют на людей: повышается уровень преступности, проявляется девиантное поведение среди подростков и т.д. Современное общество теряет духовность и нравственность.

Для роста самосознания людей, необходимо тщательно отбирать информацию, которая демонстрируется СМИ. Целесообразно уменьшить количество передач, негативно воздействующих на формирование личности, и увеличить количество детских культурно-воспитательных передач, научных, учебно-просветительских и спортивных каналов, которые органично войдут в повседневную жизнь общества.

Правильно организованная и построенная с учетом влияния на человека, информация, транслируемая СМИ, может стать большим добром и для общества в целом, и для психического здоровья каждого человека.

Литература:

- [1] *Бандура А.* Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000.
- [2] *Брайант Д.* Основы воздействия СМИ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004.
- [3] *Луман Н.* Реальность массмедиа // Отечественные записки. – 2000.
- [4] *Пилишвили Т.С.* Медиакультура и проблема подлинной активности личности // Материалы Всероссийской конференции молодых ученых (с международным участием) «Актуальные проблемы современной психологии» Москва, РУДН, 23-24 октября 2014 г. – М.: РУДН, 2014. – С. 106–110.
- [5] *Пилишвили Т.С.* Медиакультурные вызовы осмысленности жизни личности // Электронный сборник материалов XX симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме» / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. – М.: ФГНУ «Психологический институт РАО», 2015. – С. 83–85.
- [6] *Терин В.П.* Массовая коммуникация. Исследования опыта Запада. – М.: МГИМО, 2000.
- [7] *Шарков Ф.И., Родионов А.А.* Социология массовой коммуникации. – М.: Издательский дом «Социальные отношения», 2003.

Научное издание

Научные труды молодых ученых

Серия «Психология и педагогика»

ВЫПУСК 19

**ЛИЧНОСТЬ
В ПРИРОДЕ И ОБЩЕСТВЕ**

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*

Подписано в печать 22.08.2016 г. Формат 60×84/8
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 15,75. Тираж 100 экз. Заказ 1171.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41

Для заметок
