

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

К 55-летию РУДН

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Материалы
Всероссийской конференции
молодых ученых**

Москва, РУДН, 23–24 октября 2014 г.

**Москва
Российский университет дружбы народов
2014**

УДК 159.9:316.6 (063)
ББК 88.5
А43

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Редакционная коллегия:
доктор психологических наук, профессор *С.И. Кудинов*,
кандидат психологических наук *Г.Н. Каменева*

А43 **Актуальные проблемы современной психологии** : материалы Всероссийской конференции молодых ученых. Москва, РУДН, 23–24 октября 2014 г. – Москва : РУДН, 2014. – 309 с.

ISBN 978-5-209-06391-9

В сборнике представлены материалы Всероссийской конференции «Актуальные проблемы современной психологии», которые включают тексты докладов и сообщений молодых ученых из разных стран и регионов России, посвященных проблемам психологии личности и индивидуальности, дифференциальной и социальной психологии.

Издание предназначено для студентов, аспирантов, преподавателей, научных сотрудников, интересующихся актуальными проблемами современных исследований в психологии, педагогике, социологии.

УДК 159.9:316.6 (063)
ББК 88.5

ISBN 978-5-209-06391-9

© Коллектив авторов, 2014
© Российский университет дружбы народов,
Издательство, 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

По традиции, начиная с 2005 года, молодежные конференции ежегодно проводятся на кафедре социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН. Начиналось все с организации отдельных секций и «круглых столов» в рамках различных научных мероприятий, проводимых в РУДН. Постепенно тематика заседаний расширялась, как расширялся и круг интересов их участников. По мере развития психологического направления в РУДН, укрепления контактов с психологическими отделениями и факультетами других вузов Москвы, России, ближнего и дальнего зарубежья, возникла необходимость проведения отдельных конференций, посвященных актуальным проблемам психологии, а также смежных наук. В 2011 году была проведена межвузовская конференция, посвященная проблемам социальной психологии, этнопсихологии. В 2012, 2013 годах проводились конференции международного статуса. На конференциях обсуждались актуальные вопросы этнической, социальной, дифференциальной психологии и психологии личности.

В этом году была проведена Всероссийская конференция молодых ученых «Актуальные проблемы современной психологии». Соучредителями данного научного мероприятия выступили: Международная академия наук педагогического образования, Алтайская государственная академия образования, Новосибирский государственный университет.

В конференции приняли участие более 80 человек – ведущие и молодые ученые, аспиранты, соискатели, студенты из Беларуси, Армении, Украины, Сербии, Литвы, Эквадора и разных регионов России – Москва, Набережные Челны, Рязань, Тула, Бийск, Балашов, Уфа, Южно-Сахалинск и др.

Целью конференции является поддержка молодых ученых, которые выбрали для своих исследований перспективные направления психологии, а также активизация исследований по решению прикладных задач психологии.

Оргкомитет Всероссийской конференции молодых ученых «Актуальные проблемы современной психологии» отметил интересной данное мероприятие не только для молодых ученых и

студентов, обучающихся по специальности «Психология», но и других гуманитарных специальностей. Данная конференция способствует развитию молодого ученого.

В рамках конференции были проведены лекции, мастер-классы, тренинги различными специалистами в области психологии.

В настоящем сборнике материалов конференции представлено четыре основных раздела: «Доклады пленарного заседания», «Актуальные проблемы личности и индивидуальности», «Актуальные проблемы дифференциальной психологии», «Актуальные проблемы социальной психологии».

Отзывы участников конференции положительные, их пожелания – проводить конференцию для молодых ученых ежегодно, отмечена благодарность организационному комитету.

Хочется надеяться, что подобные конференции способствуют развитию и профессиональному становлению молодых ученых.

Оргкомитет

РАЗДЕЛ 1

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

УВЕРЕННОСТЬ, САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Г.Н. Замалдинова

Россия, Москва, НИТУ МИСиС

В настоящее время актуальной повесткой дня российских компаний независимо от видов собственности является тема повышения производительности труда как работников непосредственно занятых на производстве, так и управленческого персонала. Сегодня наблюдается повышенный интерес ученых к проблеме уверенности, поскольку от этого качества часто зависит успешность в профессиональной и личной сферах.

С целью выявления индивидуально-типических особенностей уверенности в соотношении с уровнем самоактуализации и показателями эффективности профессиональной деятельности сотрудников коммерческих организаций было проведено эмпирическое исследование на основе системно-функционального подхода, в котором приняли участие 102 сотрудника четырех коммерческих организаций г.Москвы – 39 мужчин и 63 женщины в возрасте от 20 до 56 лет (средний возраст 32 года). Полученные результаты использовались при создании программы психокоррекционной работы по развитию уверенности. Для диагностики уверенности использовалась методика А.И.Крупнова «Бланковый тест - Уверенность» (Крупнов, 2007). Для исследования самоактуализации личности использовался Самоактуализационный тест (САТ) (Алешина, Гозман, Дубовская, Кроз, 1987). Эффективность профессиональной деятельности сотрудников определялась посредством опроса руководителей, которые оценивали по пятибалльной шкале выраженность у

каждого сотрудника показателей («текущая компетентность», «обучаемость», «способность работать на стабильный результат», «потенциал к росту», «уживчивость в коллективе», «способность работать в стрессовой ситуации»). Данные показатели были отобраны нами в ходе опроса экспертов и анализа литературы. Для обработки результатов исследования были задействованы методы математической статистики (t-критерий Стьюдента, непараметрический критерий Краскела – Уоллиса, критерий Вилкоксона, корреляционный, факторный и кластерный анализ) с использованием пакета Statistica for Windows 7.0.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие **выводы**.

1. Специфика психологической структуры уверенности сотрудников коммерческих организаций состоит в тесной связи с другими переменными агармонических составляющих инструментально-смыслового блока (*аэнергичности, астеничности и экстернальности*), а также в наличии факторов «представления», «саморегуляция» и «активность», которые не были получены в других выборках (Замалдинова, 2011).

2. Особенности соотношений между параметрами уверенности и самоактуализации сотрудников коммерческих организаций наиболее ярко проявляются в тесных связях инструментально-стилевых переменных уверенности с базовыми шкалами самоактуализации: сотрудники с наименьшим количеством проблем при реализации уверенности имеют в целом более высокий уровень самоактуализации.

3. Уверенность и самоактуализация связаны с эффективностью профессиональной деятельности сотрудников коммерческих организаций, при этом наиболее профессиональные сотрудники, как правило, обладают более высоким уровнем самоактуализации и практически не испытывают проблем и негативных переживаний при реализации уверенности.

4. Существуют четыре основных варианта реализации уверенности личности сотрудников коммерческих организаций, которые, в целом, соответствуют типологиям общительности, настойчивости, любознательности, разработанным ранее другими авторами в русле системно-функционального подхода (Новикова, 2013):

– представители *инструментально-смыслового типа* («умеренно-уверенные») имеют максимальную выраженность мотивационных, смысловых, целевых и результативных характеристик уверенности, высокие показатели динамических и активно-регуляторных переменных и очень низкие показатели *трудностей*;

– у представителей *мотивированно-агармонического типа* («тревожно-неуверенных») высокие, но не максимальные показатели целевого, мотивационного и продуктивного компонентов при максимальной выраженности *осведомленности, астеничности и трудностей*;

– для представителей *избирательного типа* («прагматично-уверенных») свойственны средние показатели целевых, мотивационных, продуктивных компонентов уверенности, минимальные показатели *стенности и астеничности*, низкий уровень *экстернальности и трудностей*;

– представителям *слабо-мотивированного типа* («безразлично-неуверенным») присущи минимальные показатели целевого, мотивационного, продуктивного компонентов уверенности, *осмысленности, интернальности, экстернальности* и средний уровень *трудностей*.

5. Психологические особенности проявления уверенности сотрудников коммерческих организаций, относящихся к каждому из выделенных типов, в соотношении с уровнем самоактуализации и эффективности профессиональной деятельности заключаются в следующем:

– «умеренно-уверенные» сотрудники имеют максимальные показатели самоактуализации по шкалам «ценностные ориентации», «спонтанность», «самоуважение», «представления о природе человека», «синергия» и «познавательные потребности» и достаточно высокие показатели по остальным шкалам самоактуализации, а также высокие показатели профессиональной эффективности;

– «тревожно-неуверенным» сотрудникам присущи минимальные показатели по всем шкалам самоактуализации, а также минимальные показатели текущей компетентности профессиональной деятельности;

– для «прагматично-уверенных» сотрудников характерны максимальные показатели по шкалам самоактуализации: «компетентность во времени», «поддержка», «гибкость», «сензитивность», «самопринятие», «принятие агрессии», «креативность», а также максимальные значения по всем показателям эффективности профессиональной деятельности;

– у «безразлично-неуверенных» сотрудников низкие, но не минимальные показатели по шкалам самоактуализации (при этом имеется максимальный показатель среди всех типов уверенности по шкале «контактность»), а также низкие, но не минимальные показатели профессиональной эффективности.

На основе полученных в исследовании результатов была разработана и апробирована в одной из участвующих в исследовании коммерческих организаций психокоррекционная программа по гармонизации и развитию уверенности. По согласованию с руководством фирмы и экспертами по кадрам мы провели одно психокоррекционное занятие и предложили участникам задания для домашнего выполнения. Занятие состояло из нескольких упражнений, целью которых было повысить самооценку сотрудников коммерческой фирмы и создать мотивацию для выполнения домашнего задания (упражнений, относящихся к телесно ориентированной терапии). В апробации программы приняли участие 14 человек: экспериментальная группа (5 женщин и 2 мужчин, из них 5 человек – представители мотивированно-агармонического и 2 – слабо мотивированного типов уверенности) и контрольная группа (5 женщин и 2 мужчин, по 2 представителя слабо мотивированного, мотивированно-агармонического, инструментально-смыслового типов и 1 человек – представитель избирательного типа уверенности). Повторное тестирование для диагностики уверенности было проведено через месяц после начала психокоррекционной работы. Участники экспериментальной группы, кроме того, сразу после проведения занятия и через месяц заполнили анкету, с помощью которой оценили свое отношение к процессу и результатам занятия и предложенные для домашнего выполнения упражнения. Судя по итогам анкетирования, всем участникам проведенная психокоррекционная работа понравилась. В качестве пожеланий участники хотели бы увеличения количества психокоррекционных

занятий. Для каждого участника экспериментальной группы нами были составлены профили переменных уверенности до и после психокоррекционной работы. Анализ профилей показал, что у 5 участников понизились показатели по переменным *операциональные и личностные трудности*, у 4 понизились показатели по переменной *астеничность*; повысились показатели по следующим переменным: *интернальность и общественно-значимые цели* – у 6 участников психокоррекционной работы, *энергичность, предметность* – у 5 участников, что в целом положительно характеризует динамику изменений в структуре уверенности. Оценка различий между результатами первого и второго тестирования уверенности с помощью критерия Вилкоксона показала, что в экспериментальной группе произошло только два статистически значимых изменения: возросла выраженность переменных *аэнергичность и субъектность*. Увеличение выраженности переменной *аэнергичность*, по нашему мнению, может свидетельствовать о повышении требовательности к себе и критичности по отношению к проявлению собственной уверенности у участников экспериментальной группы. В контрольной группе также увеличилась выраженность переменной *субъектность* продуктивного компонента (значение переменной предметность также возросло), что, вероятно, произошло из-за внешних обстоятельств, в которых оказалась исследуемая организация, а именно смена собственника, из-за чего сотрудники вынуждены чутко наблюдать за процессами, происходящими внутри и вне организации, чтобы выглядеть максимально убедительно в глазах новых менеджеров. Выраженность переменных *операциональные и личностные трудности* в экспериментальной группе снизилась только на уровне средних значений. В то же время в контрольной группе не зафиксировано изменений выраженности переменных *аэнергичность* и *операциональные трудности*, выраженность переменных *астеничность* и *личностные трудности* увеличилась (на уровне средних значений).

Обобщая результаты количественного и качественного анализа итогов апробации психокоррекционной программы, можно дать удовлетворительную оценку данному этапу работы. От участников экспериментальной группы и от представителей

кадровой службы организации были получены позитивные оценки эффективности психокоррекционной работы. Для формирования статистически значимых позитивных сдвигов в структуре уверенности предстоит на основе собранных отзывов уточнить содержание программы, а также увеличить как продолжительность психокоррекционных занятий, так и число участников экспериментальной группы. Также нами были отмечены интересные дополнительные результаты проведенной психокоррекционной работы, участие в тренинге помогло одной из сотрудниц организации решить ряд личностных проблем, повлияло на ее решение получить дополнительное образование. А также результаты, полученные в ходе исследования, позволили руководству организации оптимизировать прохождение аттестации сотрудников и эффективно решить вопрос расстановки персонала по рабочим местам.

Литература

Алешина Е.Ю., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М., Кроз М.В. Измерение уровня саммоактуализации личности, М., 1987.

Замалдинова Г.Н. Соотношение индивидуально-типических особенностей уверенности с уровнем самоактуализации сотрудников коммерческих организаций: Дис. ... канд. психол. наук. – М.: РУДН, 2011.

Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. Учебное пособие. – М., 2007.

Новикова И.А. Индивидуально-типологический подход к исследованию черт личности: Монография. – Москва: РИО МГУДТ, 2013.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ОТНОШЕНИИ МОЛОДЕЖИ К ОБМАНУ И ЛЖИ

М.М. Крохина

Россия, Москва, РУДН

Проблема лжи является очень актуальной, потому что очень много молодых людей студенческого возраста, начиная какие-либо взаимоотношения с противоположным полом, очень часто сталкиваются с обманом и предательством. Девушки хватаются за различные психологические книги в поисках ответа на вопрос «как

заставить не лгать свою вторую половинку?», а молодые люди нервно обсуждают ситуацию с друзьями и сожалеют о полученном опыте в общении. Обман, конечно, случается не только среди молодежи разного пола. Очень часто от лжи своего друга или подруги страдают единицы, а иногда и целые компании молодежи. Из-за обмана, предательства и лжи рушатся романтические отношения, семьи, компании, коллективы, союзы и многие другие коллективы. Если бы люди были немного честнее со своими близкими и знакомыми, то взаимоотношения были бы проще, а еще проще они были бы, если бы люди были честными с самими собой.

Всю жизнь женщины обвиняют мужчин в том, что они лгуны и кормят обещаниями о золотых горах и алмазных берегах. Женщины упрекают мужчин в лжи о друзьях, заработной плате, сотрудниках и сотрудницах на работе, о внешнем виде спутницы и во многом.

В фильмах и в книжных романах женщины всегда считались и считаются хитрыми плутовками, способными на крупные дела связанные с обманом, но в реальной жизни женщины оказываются более уязвимы, чем мужчины и к моему великому сожалению женщины чаще страдают от обмана со стороны мужчин. Женщины – слабый пол и более наивный. Перед тем, как солгать женщина много раз обдумывает свой поступок и его последствия.

Мужчины, как и женщины, лгут по одним и тем же причинам, только причины мужчин и женщин по-разному раскрываются и в разных случаях.

Целью представленного исследования является выявление различий в отношении мужчин и женщин молодого возраста к обману и лжи.

Эмпирической базой являлись студенты различных вузов г.Москвы. В качестве испытуемых выступали учащиеся 1-4 курса, юноши и девушки в возрасте 18-24 лет, всего 20 человек.

Исследование было проведено с помощью методик И.П. Шкуратовой: «Виды лжи», рассчитанной на диагностику склонности к искажению информации о себе в межличностном общении и «Отношение ко лжи», показывающей отношение человека к разным видам лжи.

Рассмотрим средние значения показателей отношения ко лжи студентов мужского и женского пола. По полученным данным можно определить, что не во всех видах лжи мужчины превосходят женщин и результаты почти равные. Студенты-женщины лгут чуть больше этикетной ложью, ложью-сплетней и ложью-самопрезентацией. Студенты-мужчины не значительно отличаются от студенток высокой ложью во благо, ложью-фантазией, ложью-оправданием и ложью-умалчанием. Мужчины и женщины лгут почти в одинаковой степени. Человеческая ложь совершенно не зависит от принадлежности человека к какому-либо полу. Все люди порой обманывают друг друга, стараясь не обидеть, оберегать от чего-либо, преувеличить о своей жизни, оправдать себя за что-либо, умолчать о произошедшем, посплетничать и самопрезентовать себя перед кем-либо.

Исходя из полученных результатов по отношению молодежи ко лжи можно сказать, что нельзя основываться на стереотипах о лгунах-мужчинах и всепрощающих женщинах. В сознании каждого человека, не зависимо от того, какого он пола кроется желание обмануть или схитрить. Все зависит от воспитания, темперамента, характера человека.

Рассмотрим средние значения показателей «видов лжи», присущих студентам мужского и женского пола. Проанализировав результаты, можно отметить, что разница в показателях склонности к искажению лжи почти одинаковы у студентов мужского и женского пола, а различаются совершенно на незначительное количество.

И мужчины и женщины в равной степени называют шкалу мотивы лжи, которые говорят о том, что чем больше человек называет разных мотивов, тем больше он мотивирован на искажение информации.

Ложь фантазия также активно фигурирует у студентов женского пола. Это достаточно безобидный вид лжи, при котором ложь не направлена на причинение вреда слушающим людям. Ее целью, как правило, является придание своему образу черты незаурядной личности. Она характерна для демонстративных личностей, каковыми являются девушки-студенты.

В связи с представленными результатами можно отметить, что мужчины и женщины лгут по разным причинам и искажают информацию каждый по своему.

После проведения эмпирических исследований была проведена беседа о лжи со студентами и в основном высказывания были следующими.

Студенты считают, что люди, их возраста, очень гордятся своей способностью лгать, они признают то, что лгут своим близким и признают то, что являются лгунами и даже предателями. Большинство считают, что ложь – очень выгодна, что она помогает в решении многих проблем и помогает выйти «сухим из воды». Они считают, что часто лгут своим родителям, вторым половинам, детям, коллегам, даже самим себе лгут.

Самое интересное, что люди, которые гордятся своей способностью к лживости очень много рассуждают на тему о том, как им неприятно, когда их обманывают. Получается, что врать приятно, а быть обманутым не очень.

Так же, очень многие считают, что их почти невозможно обмануть, что они очень хорошо умеют разоблачать того кто им лжет.

Но есть среди молодежи те, которые считают, что ложь это очень сильное и очень тяжелое предательство. Очень много взаимоотношений разрушилось из-за лжи. Семьи распадаются из-за того, что муж и жена лгу друг другу и называют это изменой при разводе; дружба рушится из-за того, что люди обманывают друг друга иногда из-за выгоды, а иногда, чтобы не обидеть или не разочаровать своего дорогого друга; коллеги на работе лгут чаще из-за выгоды, чтобы получить более выгодные условия для работы; родители лгут детям, чаще, чтобы дети дольше оставались детьми и не знали суровой реальности; дети лгут родителям, чтобы не быть наказанными за что-либо.

Разные есть мотивы у людей для того, чтобы лгать. Иногда ложь бывает безобидной, а иногда очень гадкой и мерзкой ложью, которая чаще всего является человеческим предательством.

Таким образом, проведя исследование выяснилось, что искажение информации, ложь и обман совершенно не зависят от того к какому полу студент принадлежит. Поэтому стереотипы, которым подвержено современное общество совершенно не

являются эталоном для подражания. Все зависит от ситуации в которой находится человек, от жизненных и человеческих факторов, от типа темперамента и характера самого человека. Кто-то склонен ко лжи и не видит в этом ничего дурного, а кто-то страдает от того, что когда-то солгал и мучается угрызениями совести. Ложь – очень уязвимое понятие и его следует изучать все глубже и глубже.

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

М. Радоев

Сербия, Белград, РУДН

В психологической литературе застенчивость была теоретически рассмотрена и эмпирически исследована как свойство личности и как состояние. Вне зависимости от типа психических явлений, к которому ее относят многие авторы согласны в одном, распространенность застенчивости среди мировой популяции и ее существование на всех этапах развития человечества свидетельствует о немаловажной функции данного явления в филогенезе и онтогенезе человека.

Биологическая функция застенчивости подробно раскрывается в эволюционном подходе. Исследователям данного направления представляется, что застенчивость призвана предупреждать об опасности и активизировать принцип «борьбы или бегства». В эволюционном подходе полагается, что характеристикой человеческого вида является организация в группы и установление иерархии ее членов: таким образом, увеличивается шанс выживания и размножения, а также обеспечивается порядок разделения еды и половых партнеров, за которых существует естественная конкурентность. Социальная тревожность или застенчивость, как полагают исследователи, в данном контексте выполняет роль сигнала об опасности, поступающей от конкурентов (Никитина, Холмогорова, 2011).

Анализ источников показывает, что помимо биологического, функции застенчивости рассматривались на двух других уровнях: психологическом и социальном. Психологические функции

застенчивости личности заключаются в чувствительности к обратной связи и склонности к саморефлексии, что способствует адекватности его самовосприятия, а также во влиянии на развитие познавательных процессов, таких как мышление и воображение (вопреки тому, что застенчивость как состояние отличается торможением познавательных процессов, последующая рефлексия своего поведения может их стимулировать). Среди социальных функций застенчивости исследователи отмечают уделение особого внимания к своему телу и закрепление положительных навыков ухода за ним, что делает застенчивого человека более привлекательным социальным объектом; к тому же, застенчивость делает человека более конформным и не готовым выделяться из массы, что зачастую помогает влиться в группу и, таким образом, способствует реализации социального контакта; она останавливает человека в действиях, которые могли бы грозить его социальному статусу (Краснова, 2006). В психологической литературе существуют и такие рассуждения, в которых застенчивость представляется как механизм защиты от «идеи величия». В частности М.Е.Литвак полагает, что идея собственной исключительности не пропускается в сознание из-за моральных норм, навязываемых обществом, а маскируется в свою противоположность – скромность и застенчивость (Литвак, 1997).

В некоторых зарубежных и российских исследованиях было обнаружено, что немалый процент застенчивых индивидов не стремится преодолеть свою застенчивость (Зимбардо, 2005; Радоев, 2013). В качестве объяснения мы предполагаем, что культурные или гендерные стереотипы влияют на восприятие застенчивости как желательного качества личности. Неосознаваемые убеждения о выгоде застенчивости могут тормозить у человека желание преодолеть данную «проблему общения». Это дает основания предположить, что застенчивость в социальных взаимодействиях может являться инструментом манипулирования людьми и поддержания представления о себе как о хорошем и достойном человеке, поскольку застенчивость в ряде культур связывается с такими качествами, как доброта, скромность и воспитанность.

С целью изучения представления российской молодежи о психосоциальных функциях застенчивости, нами в 2014 году был

проведен опрос, в котором приняло участие 137 испытуемых – студентов различных факультетов РУДН. Средний возраст испытуемых – 19,5 лет; гендерный состав – 105 девушек, 29 юношей и 3 человека, не уточнивших свой пол. В качестве стимульного материала испытуемым была предъявлена модифицированная согласно цели и задачам исследования методика «Незаконченные предложения». Опросник состоял из 4-х незаконченных предложений, каждое из которых выявляет убеждения относительно какой-нибудь стороны психологических или социальных функций застенчивости.

Качественный анализ полученных ответов позволил разделить убеждения студентов на несколько групп, согласно выполнению застенчивостью психологической или социальной функции, а также выделить среди них более конкретные классы убеждений. Итак, анализ ответов на предложение **«Некоторым людям нравятся застенчивые люди, потому что...»** позволил классифицировать убеждения студентов следующим образом: 1) *убеждения относительно застенчивых людей* – 41,2% («они милые», «они тихие», «они скромны», «они надежны», «они интеллигентные», «они добры» и т.д.); 2) *убеждения относительно функции застенчивости для окружающих* – 39,2% («другие чувствуют себя сильными», «на их фоне можно выделиться», «они легко управляемы», «от них не дождешься критики в свой адрес» и т.д.); 3) *убеждения о схожести круга общения застенчивых* – 8,9% («они сами такие»); 4) *другие ответы* (не содержащие конкретных убеждений). Ответы студентов раскрывают, с одной стороны, сильный положительный стереотип о застенчивых людях, и с другой стороны, убеждения о том, что застенчивость одних людей помогает другим выделиться на их фоне и почувствовать себя более уверенно, превосходно. Таким образом, в представлениях студентов застенчивость помогает выстроить социальную иерархию в общении, выделить «сильных» и «слабых», «ведущих» и «ведомых», т.е. выполняет определенную социальную функцию.

Окончания предложения **«Застенчивость может помочь людям...»** можно разделить на четыре группы: 1) *убеждения о психологических функциях застенчивости* – 28,4% («не потерять совесть», «лучше разобраться в себе», «в нужный

момент смолчать», «быть сдержаннее»,...); 2) *убеждения о манипулятивной функции застенчивости* – 25,5% («производить впечатление на других», «расположить к себе», «показаться скромным», «войти в доверие», «в любви», «с любимым»,...); 3) *другие ответы* – 27,5% (не содержащие конкретных убеждений); 4) *отрицательные убеждения о застенчивости* («не может»). Другими словами, застенчивость, с одной стороны, молодежи представляется как средство самоконтроля и защиты своего внутреннего мира, и с другой стороны, как средство манипуляции в общении, которое помогает человеку вызвать симпатию и расположить собеседника, произвести положительное впечатление.

Убеждения о потенциальной манипулятивной функции застенчивости раскрываются и в некоторых ответах на третье незаконченное предложение: **«Когда человек стесняется, окружающие склонны...»**. Все ответы можно классифицировать следующим образом: 1) *убеждения о положительной реакции окружающих* – 38,2% (склонны: «подбадривать его», «поддержать», «раскрепостить», «умиляться», «пытаться расшевелить», «думать, что он скромный»,...); 2) *убеждения об отрицательной реакции окружающих* – 52% («смеяться», «манипулировать», «не замечать его», «подшучивать», «недооценивать», «воспользоваться им»,...); 3) *другие ответы* – 4,9% (недостаточно конкретные). Таким образом, в первом классе ответов отражается видение застенчивости как средства, с помощью которого можно вызвать поддержку и принятие у окружающих, без необходимости, открыто выразить свою позицию, быть активным, хорошо презентировать себя, т.е. выставить себя предметом оценки. Другими словами, активность и тем самым определенная доля ответственности за ход общения передается собеседнику, тому, от кого ожидается «первый шаг». Насколько застенчивое поведение действительно мотивировано желанием вызвать определенную реакцию у окружающих, необходимо проверить эмпирически в более масштабном исследовании. Иной класс ответов, а именно убеждения об отрицательной реакции окружающих, могут указывать на неосознанную установку застенчивых повторить самовоспроизводящийся цикл: застенчивым поведением вызвать

негативную реакцию у других, которая в свою очередь подтвердит негативные убеждения о мире и вновь вызовет соответствующий паттерн поведения.

Последнее предложение в методике относится к минусам или негативным сторонам застенчивости – **«Застенчивость может мешать человеку...»**; здесь были выявлены четыре категории. К ним относятся: 1) *убеждения о негативной роли застенчивости в эмоциональной сфере общения* - 25,5% («в личных отношениях», «знакомиться с людьми», «быть социально активным»,...); 2) *убеждения о негативной роли застенчивости в инструментальной сфере общения* – 31,4% («в ситуациях, которые требуют конкуренции и настойчивости», «добиться успеха», «добиваться целей», «воплощать свои мечты в реальность»,...); 3) *убеждения о связи застенчивости с другими психологическими трудностями* («быть сильным», «реализоваться», «быть откровенным», «принимать решение», «разрешать трудные вопросы»,...); 4) *другие ответы*.

Хотелось бы отметить, что в ходе анализа были обнаружены различия в ответах по гендерному признаку. Среди российских юношей, похоже, устоялся в большей мере отрицательный стереотип застенчивости. Юноши более склонны оценивать застенчивость как ненужную или негативную черту характера, которая вызывает отвержение, неуважение и подсмешку со стороны окружающих (66,7% отрицательных ответов и всего лишь 8,3% положительных). Наоборот, девушки в гораздо большем числе случаев оценили застенчивость как положительную черту, помогающую выстроить межличностные отношения должным образом и вызывающую доверие, симпатию и принятие (44% отрицательных ответов и 42,7% положительных).

Эти различия совпадают с результатами наших предыдущих исследований: застенчивость с сознании российской молодежи фигурирует в основном как «женское» качество, нежелательное для мужчин, подтверждая таким образом положение о сильных стереотипах женственности/мужественности (Радоев, Каменева, 2014).

Подводя итог анализа убеждений о функциях застенчивости у российской молодежи, можно отметить, что в целом существует некий положительный стереотип застенчивости, она зачастую

представляется студентам как сопутствующая доброте, скромности, т.е. связывается с теми качествами, которые вызывают положительные эмоции и положительную оценку. Однако, есть и другая ее сторона, расценивающаяся как манипулирование, желание вызвать симпатию и расположить собеседника, «войти в доверие». Казалось бы, застенчивый человек действительно «беспомощен» в социальных взаимодействиях, он нуждается в поддержке и подбадривании, однако, можно ли допустить предположение, что от застенчивости обе стороны в социальной ситуации получают определенную выгоду? Застенчивый человек зачастую будет воспринят как интеллигентный, добрый, вдумчивый, обладающий хорошим самоконтролем, ненавязчивый; ему не нужно прилагать особые усилия для установления контакта с другими, так как эта «задача» передана другому. С другой стороны, более «яркие» натуры получают возможность высказаться, выделиться на фоне застенчивых, завоевать статус эмоционального лидера. Двойственность застенчивости отражена не только в социальной, а тоже в психологической ее функции: она помогает человеку защитить свой внутренний мир, продумать, прежде чем действовать, рефлексировать о своем поведении, не входить легко в контакт с людьми, потенциально угрожающими самооценке, и в то же время мешает ему чувствовать себя комфортно и уверенно, действовать и быть инициативным, принимать решения.

Таким образом, перед практикующими психологами стоит задача грамотного выделения плюсов и минусов застенчивости для конкретного человека, на основе которого можно построить коррекционную работу. Это выступает одной из основных идей новейших исследований застенчивости (<http://www.shyness.com/documents/2014/Shyness-and-social-anxiety-HGZ.pdf>). Застенчивость еще раз показывает свое многообразие и комплексность, требующее такого же многомерного и диалектического подхода к исследованию.

Литература:

Зимбардо, Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справиться), М. 2005

Краснова, Л.В. Психосоциальные функции застенчивости//Вестник Адыгейского Государственного Университета, выпуск №1 2006 г. с. 177-179

Литвак, М.Е. Из Ада в Рай: Избранные лекции по психотерапии, Ростов-на Дону, 1997

Никитина, И.В., Холмогорова, А.Б. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 2// Журнал «Социальная и клиническая психиатрия», выпуск №1, том 21, 2011 г., с. 60-67

Радоев, М. Особенности застенчивости у российских студентов//Сборник научных статей студентов филологического факультета. Матералы II студенческой научно-практической конференции. Москва, РУДН, 11-12 декабря 2013 г. – М., РУДН, 2013 г. (в печати)

Радоев, М., Каменева, Г.Н. Гендерная идентичность как социокультурная детерминанта застенчивости//Вестник Российского Университета Дружбы Народов, Серия: Психология и педагогика, №2, 2014, с. 50-54

<http://www.shyness.com/documents/2014/Shyness-and-social-anxiety-HGZ.pdf>

РАЗДЕЛ 2

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ, НЕ ЗАНИМАЮЩИХ РУКОВОДЯЩИЕ ДОЛЖНОСТИ

М.А. Абрамова

Россия, Москва, РУДН

Проблема ценностно-мотивационных особенностей личности руководителя не теряет своей актуальности. Ценностно-мотивационный потенциал руководителя, который является важным участником управленческой деятельности, на наш взгляд, должен отличаться от ценностно-мотивационных характеристик рядового сотрудника, который не так активно принимает участие в руководстве. Изучение психологических особенностей руководителей дает возможность делать правильный выбор при принятии сотрудников на административные должности.

Исследованиями ценностно-мотивационной сферы руководителей занимались такие ученые, как Х.Хекхаузен, Файнбург З., Т.Брайан, Талынёв В.Е., Кричевский Р.Л., Евтихов О.В., а исследованиями работников, не занимающих управленческие должности: Спивак В.А., Иванов М.С., Г.Аммельбург, А.В.Битуева, С.А.Видинеев, В.Вичев, Г.А.Гусева, О.В.Кобелева, Ю.Д.Красовский, А.Л. Свенцицкий, Н.Т.Селезнева, Ю.В.Синягин, Т.В.Сущенко, Д.Френсис, Е.Г.Чирковская и др. Вместе с тем, в отечественной литературе нет исследований, посвященных сравнению особенностей ценностно-мотивационной сферы руководителей и обычных сотрудников, проблемам структуры ценностно-мотивационной сферы руководителей и подчиненных. Целью исследования явилось изучение особенностей ценностно-мотивационной сферы руководителей и специалистов, не занимающих руководящие должности.

Предметом исследования стали ценностно-мотивационные характеристики руководителей и обычных сотрудников. В основу исследования легли следующие предположения: 1) особенности ценностно-мотивационной сферы руководителей и специалистов, не занимающих руководящие должности, отличаются; 2) существуют значимые различия в ценностно-мотивационных характеристиках руководителей и не руководителей.

В исследовании приняли участие 24 руководителя среднего звена и 24 специалиста, не занимающие руководящие должности, возрастной диапазон обеих выборок - 25-50 лет. Нами были использованы следующие методики: 1) методика С.С.Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» и 2) опросник В.Э.Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности».

По методике С.С.Бубновой были получены следующие результаты. Более всего различны результаты у руководителей и не руководителей по пунктам «признание и уважение людей», «поиск и наслаждение прекрасным», «высокий социальный статус», «высокое материальное благосостояние», и «общение». У руководителей наиболее выражены такие ценностные ориентации как признание и уважение людей, помощь и милосердие к другим, а также познание нового в мире. Наиболее выраженные ценностные ориентации у людей, не занимающих руководящие должности: помощь и милосердие к другим людям, общение и признание и уважение людей. Наименее важным для руководителей является поиск и наслаждение прекрасным, высокий социальный статус и приятное времяпрепровождение; для не руководителей: высокий социальный статус, высокое материальное благосостояние и социальная активность.

По результатам опросника В.Э.Мильмана можно сказать, что более значимыми для занимающих руководящие должности является: жизнеобеспечение, социальный статус, творческая активность; для не руководителей: общение, творческая активность и жизнеобеспечение. Для них наименее характерно стремление к общей активности, комфорту и социальной полезности. Для подчиненных менее выражено стремление к общей активности, социальному статусу и комфорту. Наиболее

заметные отличия в результатах видны по пунктам «социальный статус», «общение» и «жизнеобеспечение».

Анализируя полученные результаты, мы пришли к следующим выводам: у руководителей наиболее выражены такие ценностные ориентации, как признание и уважение людей, помощь и милосердие к другим, а также познание нового в мире; у не руководителей – помощь и милосердие к другим людям, общение, признание и уважение людей. Наименее выраженные ценностные ориентации у руководителей: поиск и наслаждение прекрасным, высокий социальный статус и приятное времяпрепровождение; у не руководителей: высокий социальный статус, высокое материальное благосостояние и социальная активность.

Более всего отличаются результаты выборок по пунктам «признание и уважение людей», «поиск и наслаждение прекрасным», «высокий социальный статус», «высокое материальное благосостояние», «общение». Преобладающие мотивации у руководителей: жизнеобеспечение, социальный статус, творческая активность; для не руководителей: общение, творческая активность и жизнеобеспечение. У них же наименее выражено стремление к общей активности, комфорту и социальной полезности. Преобладающими мотивациями у подчиненных являются: общая активность, социальный статус и комфорт. Значительные отличия в результатах видны по пунктам «социальный статус», «общение» и «жизнеобеспечение».

Для оценки достоверности различий между выборками нами был использован U-критерий Манна-Уитни который показал, что имеются достоверные различия в ценностно-мотивационных сферах руководителей и подчиненных. Достоверные различия имеются по такой ценности, как «признание и уважение людей и влияние на окружающих», а также по таким мотивациям, как «социальный статус», «общение» и «жизнеобеспечение». Таким образом, в результате нашего исследования мы смогли подтвердить гипотезу о том, что особенности ценностно-мотивационной сферы руководителей и подчиненных отличаются, а также подтвердилась гипотеза о том, что существуют значимые различия в ценностно-мотивационных характеристиках руководителей и подчиненных. Изучение ценностно-

мотивационных характеристик руководителей позволит совершенствовать организацию управленческой деятельности с учетом индивидуальных особенностей.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ПОТРЕБИТЕЛЯ

Д.Г. Аванесян

Армения, Ереван, Государственная академия управления
Республики Армения

В современном маркетинге особо актуальны исследования различных аспектов психологических детерминант потребительского поведения. Исследование психологии потребительского поведения клиентов стало неотъемлемой частью стратегического планирования рыночной экономики. Психология, социальная психология, экономическая психология и социология являются теми дисциплинами, теоретические подходы и научные концепции которых наиболее широко используются в стратегическом менеджменте и маркетинге.

В данной статье представлены теоретический обзор некоторых исследований психологических факторов, которые обуславливают поведенческие стратегии потребителя, а также анализ результатов пилотажного исследования взаимосвязи параметров регуляции бюджета с потребительским поведением.

Анализ литературы показал, в прикладном аспекте факторы, влияющие на потребительское поведение, классифицируются по идентичному принципу (W. Stanton, C. Futrell, 1987). В некоторых случаях рассматриваются пять факторов (внутренние или психологические, социальные, культурные, экономические и личностные), в других четыре (культурные, социальные, личностных и психологических).

Как видим, в обоих случаях присутствуют психологические и личностные факторы. Хотя не очень понятно, почему личностные или персональные факторы выделены в отдельную группу. Скорее всего здесь подразумеваются индивидуальные факторы, которые включают следующие параметры: род занятий, возраст, экономическое состояние, образ жизни. В некоторых

работах по маркетингу психологические факторы называются внутренними (W. Stanton, C. Futrell, 1987). При этом отмечается, что потребительское поведение находится под влиянием ряда внутренних или психологических факторов, среди которых наиболее важными являются мотивация и восприятие. Восприятие в данном случае интерпретируется с точки зрения автоматического влияния на решение о покупке. При этом принято рассматривать когнитивную карту, которая включает несколько факторов. Последней критерий, а именно, опыт анализируется во многих пособиях по прикладному маркетингу. В некоторых исследованиях отмечено, что принятие решений в будущем будет основано на прошлых решениях, а также зависит от уровня удовлетворенности или сожаления (C. Abraham, P. Sheeran, 2003; S. Juliusson, N. Friedland, 2007).

W.J. Stanton мотивы потребителя характеризует как мишень или стремление, которые человек стремится удовлетворить различными путями. Как правило, человек потребительские мотивы стремится удовлетворение через покупку чего-либо. Следовательно, потребительское поведение непосредственно связано с регуляцией бюджета. И.В. Алешина, анализируя потребительскую мотивацию и целенаправленность поведения, акцентирует факт их активации при покупке одежды (И.В. Алешина, 2006). Подобное поведение в определенной степени мотивировано потребностью согреться (т.е. физиологической потребностью) или потребностью избегания внешней оценки (т.е. потребностью безопасности). В соответствии с другой формулировкой потребности названы как биогенные и психогенные потребности. Они возникают от психологических состояний напряженности, например, потребности в признании или уважении. Следовательно, теории мотивации и представленные в них концепции могут служить определенными моделями воздействия и управления потребительским поведением клиентов.

Интересные факты приведены в исследовании эффективности различных маркетинговых стратегий и анализе потребительского поведения в поперечном сечении демографических параметров в отношении моды розничной торговли. Автор так же отмечает, что когнитивные факторы,

влияющие на покупательные намерения потребителей, включают визуальные и эмпирические детерминанты (Rajagopal, 2011). Об аспекте денежной иллюзии обсуждаются особенности ее проявления в взаимосвязи с поведенческой рациональностью субъекта и стилями принятия решений (Д.Р. Айрапетян, 2011). М.Ю.Семенов, анализируя влияние денежного фактора на потребительское поведение и принятие соответствующего решения, выделил психологические составляющие монетарных отношений. Автор указал, что формальные логические и математические операции, априори закладываемые в рациональном потребительском поведении, оказываются недостаточными, а часто – ошибочными, при прогнозировании и описании реального поведения (М.Ю. Семенов, 2011).

Махрина Е.А. в своем исследовании рассматривая особенности ценностно-смыслового отношения в деньгам, которое непосредственно связано с потребительским поведением, выделила следующие его структурные компоненты: мотивационно-когнитивный компонента, эмоциональный, когнитивный. Они отражают действия и намерения человека в отношении денег (Е.А. Махрина, 2006)

Таким образом, одной из главных движущих сил потребительского поведения является доминирование социальных взаимодействий. В обществах, которые находятся в фазе социально-экономических и политических трансформаций начинают преобладать гедонистические ценности, маркетинговые технологии способствуют социально сложным формам потребительского поведения. Несмотря на очевидные тенденции глобализации и, как следствие, распространение маркетинговых технологий в различных странах (маркетологи называют его «эффектом присоединения»), тем не менее, изучение психологических детерминант потребительского поведения предполагает специфический анализ культурного фактора. Данный фактор подразумевает анализ национальных и других этнопсихологических особенностей, которые исторически сформировались в течение многих лет и воздействуют на восприятие, установки, традиции, поведение или ожидания потребителей.

На основании теоретического анализа был составлен вопросник об особенностях потребительского поведения и денежной регуляции. Пилотажное исследование провели среди населения в возрасте 25-35 лет мужского и женского полов, имеющих постоянную работу и опыт выезда за рубеж (n=85 чел.). Возраст респондентов обусловлен степенью активности потребительского поведения, тенденциям моды, приверженностью брендам, высокой степенью воздействия СМИ и интернета (наиболее активные пользователи «Facebook»). Вопросник содержал 25 утверждений, из которых достоверные различия были обнаружены по частоте выбора различий в ответах на пять из них ($P < 0,05$). Эти утверждения в основном были связаны с взаимосвязью регуляции бюджета и потребительским поведением в различные периоды, сроки и местонахождения. Представим наиболее высокие ранговые веса имеющие утверждения: регуляция бюджета в течение года, месяца; регуляция бюджета в своей стране и за рубежом; отношение к покупкам после возвращения в свою страну; потребительское поведение во время отпуска и при подготовке к нему; сожаления по поводу не оправданных покупок за рубежом.

Выявленные различия могут быть связаны с динамикой социальных ценностей, так как они одновременно зависят как от устойчивых факторов (например, национальные ценности), так и от ситуативных (например, традиции субкультуры). И.В. Алешина в качестве основных ситуационных факторов выделила следующие: физическое окружение, социальное окружение, временная перспектива, цель потребительского поведения, предшествующие состояния. Эти стратегии основываются на том, что ценности тесно связаны с социальными изменениями и отражают их (И.В. Алешина, 2006). Предварительные выводы по анализу результатов опроса позволяют охарактеризовать ситуационные факторы потребительского поведения в различной социальной среде. При этом также были выявлены различия между полами, специальностями, семейным положением и степенью доходов респондентов. Выявляя и интерпретируя психологические факторы, которые влияют на потребителей, производители и коммерческие организации обоснованно и целенаправленно разрабатывают стратегии и уникальные

маркетинговые предложения, проводят рекламные кампании для более эффективного сбыта продукции в соответствии с потребностями и психологическими особенностями своих целевых потребителей.

Литература:

Айрапетян Д.Р. Стилиевые особенности принятия решения как личностные регуляторы денежной иллюзии/ Психология в экономике и управлении, 2011, N 2, с. 34-40

Алешина И.В. Поведение потребителей. М.: Экономистъ, 2006. - 525 с.

Махрина Е.А. Виды и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у представителей социономических профессий: Автореф. дис.... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Ростов-на-Дону, 2006. - 26 с.

Семенов М.Ю. Деньги и люди: Психология денег в России. Киев: Изд-во «Простобук», 2011.с 104-105.

Abraham, C., & Sheeran, P. Acting on intentions: The role of anticipated regret. *British Journal of Social Psychology*, 2003, N 42, 495-511

Rajagopal. Consumer culture and purchase intentions toward fashion apparel in Mexico/ *Journal of Database Marketing & Customer Strategy Management*, 2011, N 18, 286–307

Stanton, William J., and Futrell, Charles, *Fundamentals of Marketing*, New York: McGraw-Hill.1987

Juliusson, Sagi, Adi; Friedland, Nehemia, The cost of richness: The effect of the size and diversity of decision sets on post-decision regret.*Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 93(4), Oct 2007, 515-524.

ОСОБЕННОСТИ СООТНОШЕНИЯ НАСТОЙЧИВОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ

С.В. Баранова

Россия, Москва, РУДН

На современном этапе развития системно-функционального подхода актуальность приобретают сравнительные исследования различных характеристик личности, которые позволяют комплексно выявлять и учитывать индивидуальные различия между людьми. Проблема нашего исследования состоит в определении особенностей соотношения настойчивости и личностных характеристик студентов, в котором участвовали 121

студент в возрасте от 17 до 25 лет. Для диагностики настойчивости использовались бланковые тесты, разработанные А.И. Крупновым в рамках восьмикомпонентной модели строения личностных черт. Для диагностики личностных характеристик использовались методика «Самооценка психических состояний» Г.Айзенка, тест «Мотивация к успеху» Т.Эллера. В построении целостной структуры личности служит положение о рассмотрении личности, как функциональной системы, раскрывающей связи и соотношения между различными ее уровнями и характеристиками. (Крупнов А.И., 2009) Анализ количественных данных, полученных в результате корреляционного и факторного анализа связей переменных настойчивости и личностных характеристик студентов, а также их качественная интерпретация позволяют выявить, что наибольшее количество значимых связей наблюдается в регуляторно-динамической подсистеме переменных настойчивости и различных личностных характеристик. В группе менее настойчивых студентов выделено 13 значимых связей, для более настойчивых – 15 значимых связей (из 40 возможных). В рефлексивно-оценочном компоненте все переменные имеют положительные значимые связи с тревожностью, фрустрацией, а также с ригидностью. В динамическом компоненте у менее настойчивых студентов наиболее выраженные статистические связи обнаружены между азгичностью с тревожностью, фрустрацией. В регуляторном компоненте корреляционный анализ обнаружил отрицательную связь интернальности с мотивацией стремления к успеху (в данной выборке внутренний локус контроля усложняет процесс мотивации достижения успеха). В группе более настойчивых студентов выявлено больше значимых связей, чем в группе студентов менее настойчивых. Для азгичности динамического компонента характерны отрицательно значимые связи, прежде всего с тревожностью и фрустрацией, для азгичности – с мотивацией стремления к успеху. Астеничность положительно коррелирует с тревожностью и фрустрацией. В регуляторной реализации положительно связаны интернальность и агрессивность. В рефлексивно-оценочном блоке наиболее тесно связаны операциональные и личностные трудности с тревожностью. Положительно коррелируют личностные трудности и ригидность. Отрицательно связаны операциональные

и личностные трудности с мотивацией стремления к успеху. Высокий уровень тревожности и фрустрации для менее настойчивых студентов будет затруднять настойчивое поведение и способствовать переживанию отрицательных эмоций. Осложняет проявление настойчивости для этой группы студентов ригидность, проявляющаяся как недостаточная гибкость в выборе программ поведения, отношений и т.д. Агрессивность положительно коррелирует с гармонической переменной регуляторного компонента – интернальностью только в группе более настойчивых студентов. Анализ показывает, что для данной группы студентов агрессия носит, прежде всего, защитный характер. Отрицательная взаимосвязь интернальности и мотивации стремления к успеху в группе менее настойчивых студентов свидетельствует о преобладании внешней регуляции в структуре настойчивости.

Сближение показателей для двух групп студентов наблюдается по тревожности с аэргичностью, астеничностью и обеими переменными трудностей. Ригидность оказывается положительно значимо связанной с личностными трудностями в обеих группах. Вместе с тем, менее настойчивые студенты все-таки недостаточно пластичны в выборе приемов и способов настойчивого поведения, они в гораздо большей степени «зацикливаются» на негативных переживаниях, что проявляется в значимых корреляциях ригидности с астеничностью и операциональными трудностями у этой группы испытуемых.

Существенные различия для двух групп студентов обнаружены в корреляционных связях мотивации к успеху с переменными настойчивости регуляторного компонента. У менее настойчивых внутренний локус контроля (интернальность) усложняет процесс мотивации достижения успеха. Отрицательная взаимосвязь интернальности и мотивации стремления к успеху в группе менее настойчивых студентов свидетельствует о преобладании внешней регуляции в структуре настойчивости.

Результаты, отражающие специфику связей регуляторно-динамических переменных настойчивости с личностными характеристиками студентов, открывают перспективы обсуждения вопроса о природе различных переменных настойчивости. Агрессивность, тревожность, ригидность и др. значительно влияют

на психологические особенности настойчивости как системного образования личности.

Во взаимосвязях переменных мотивационно-смысловой подсистемы настойчивости и личностных характеристик в группе менее настойчивых студентов выявлено 9 значимых корреляционных связей, а в группе более настойчивых – 4. Для менее настойчивых студентов среди значимых положительных – связи между переменными настойчивости «общественно-значимые цели» и «лично-значимые цели» с одной стороны и личностными характеристиками студентов «агрессивность» и «мотивация стремления к успеху» с другой; между переменной настойчивости «эгоцентричность» и личностными характеристиками «агрессивность» и «мотивация стремления к успеху»; между переменной «осмысленность» и личностной характеристикой «фрустрация». Статистически несвязанными с личностными характеристиками оказались социцентричность и осведомленность. В установочно-целевом компоненте имеется четыре положительных связи: общественно-значимые и личные цели положительно коррелируют с агрессивностью. Переменные продуктивного компонента отрицательно связаны с тревожностью. Для более настойчивых студентов имеется отрицательно значимая связь между тревожностью, фрустрацией и переменными продуктивного компонента – предметностью и субъектностью. Корреляция между фрустрацией и осмысленностью у менее настойчивых студентов свидетельствует о том, что они реагируют на фрустрацию скорее рефлексией, а не действием. Более настойчивые студенты быстрее реагируют на отсутствие желаемого результата. Общим в соотношениях мотивационных переменных настойчивости и личностных характеристик у обеих групп испытуемых является наличие отрицательных корреляций между переменными результативного компонента с одной стороны и тревожностью и фрустрацией с другой. Близкие показатели корреляции предметности и субъектности с тревожностью сближают две выделенные нами группы студентов. Мотивационно-смысловые характеристики настойчивости, как наиболее подвижные и изменчивые, зависят, главным образом, от социального окружения.

В факторной структуре настойчивости у менее настойчивых студентов выделены факторы: проблемный (обе переменные рефлексивно-оценочного компонента, астеничность, эргичность, а также ригидность, фрустрация, тревожность), мотивационно-смысловой (обе переменные установочно-целевого, мотивационного, эргичность, экстернальность, также мотивация к успеху и агрессивность), продуктивный (обе переменные продуктивного компонента), когнитивно-смысловой (осмысленность, мотивация стремления к успеху), эмоционально-когнитивный (стеничность и осведомленность). Эти факторы указывают на то, что проявления настойчивого поведения определяются внешней регуляцией, осуществляются в условиях группового одобрения и зависят от внешних обстоятельств (условий).

Факторную структуру настойчивости у более настойчивых студентов составляют следующие факторы: целевой (обе переменные установочно-целевого, мотивационного, продуктивного компонентов и стеничность), проблемный (обе переменные рефлексивно-оценочного, динамического и осмысленность), тревожно-астенический (тревожность, фрустрация, ригидность и астеничность), экстернально-социоцентрический (осведомленность, экстернальность, социоцентричность), агрессивности (агрессивность и мотивация к успеху). Настойчивое поведение побуждается внешней социоцентрической мотивацией, регулируется экстернальной регуляцией и направлено на предметный результат, определяется противоречивыми смысловыми и эмоциональными характеристиками.

Литература:

Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И. Крупнова: Сборник научных статей, посвященный 70-летию А.И. Крупнова. – М.: РУДН, 2009. – 439 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМИ-ЛИНГВИСТАМИ

А.А. Воробьева

Россия, Москва, РУДН

В настоящее время поиск факторов, свойств или особенностей личности, связанных с успешностью той или иной деятельности, является одной из наиболее актуальных проблем психологических исследований. Выявление подобных характеристик может помочь как в личной профессиональной ориентации, так и в достижении более высоких результатов за счет выбора подходящей деятельности или же развития необходимых для определенной деятельности качеств. Учебная деятельность при этом является по сути своей неизбежной, и часто от ее успешности будет зависеть, насколько хорошо сложится дальнейшая профессиональная деятельность личности. Нам представляется актуальным и практически значимым исследовать связи между учебной успешностью по разным дисциплинам и, с одной стороны, с любознательностью, рассматриваемой в рамках отечественного системно-функционального подхода А.И. Крупнова (Крупнов, 2006), и, с другой стороны, с факторами зарубежной модели личности «Большая пятерка» (Лаак, Бругман, 2003).

В выборку нашего исследования было включено 207 российских студентов первого и второго курсов Института иностранных языков РУДН направления «Лингвистика» (166 девушек и 41 юноша) в возрасте от 17 до 25 лет. Для диагностики любознательности использовался бланковый тест, разработанный А.И. Крупновым (Крупнов, 2007), для диагностики свойств пятифакторной модели личности адаптированный опросник «Большая пятерка» (Бирюков, Васильев, 1997). Показателем академической успешности студентов был итоговый (средний) балл по дисциплинам, которые мы разделили на пять групп: 1) английский язык (обязательный «первый» иностранный язык для всех студентов); 2) второй иностранный язык; 3) специальные дисциплины (русский язык и культура речи, введение в

языкознание, индоевропейские языки, стилистика русского языка, сравнительно-историческое и типологическое языкознание и др.); 4) общеобразовательные дисциплины (история Отечества, культурология, социология, философия, политология, правоведение, экономика и др.); 5) психолого-педагогические дисциплины (психология, педагогика и методика преподавания иностранных языков и культур). Для статистической обработки данных использовался ранговый корреляционный анализ Спирмена.

Между переменными любознательности и показателями успеваемости испытуемых было получено 14 значимых корреляций из 80 возможных.

Успеваемость по второму иностранному языку наиболее тесно связана с выраженностью переменных любознательности: положительно – с переменными *субъектность* ($r=0.167$), *стеничность* ($r=0.174$), *интернальность* ($r=0.190$) и отрицательно – с переменными *аэргичность* ($r=-0.179$), *операциональные* ($r=-0.180$) и *личностные трудности* ($r=-0.211$). Переменные, имеющие положительные связи с успешностью по данной дисциплине, относятся к так называемому «фактору успешности», а отрицательные связи – относятся к «фактору трудностей» любознательности (Каргина, 2005; Стакина, 2006; Шляхта, 2009). Следовательно, более успешны в освоении второго иностранного языка студенты, у которых сильнее развиты переменные любознательности, способствующие ее успешной реализации, и, наоборот, на низком уровне представлены переменные, тормозящие проявления любознательности. Мы полагаем, причиной этому является то, что второй иностранный язык является дисциплиной, в которой, вероятно, любознательность реализуется наиболее полно (в ИИЯ студенты сами выбирают второй иностранный язык).

Успеваемость по психолого-педагогическим дисциплинам обнаружила положительные связи с переменной *стеничность* ($r=0.195$) и отрицательные – с переменными *осведомленность* ($r=-0.150$), *аэргичность* ($r=-0.191$) и *экстернальность* ($r=-0.192$). То есть студенты более успешные в освоении психологии и педагогики по сравнению с менее успешными, умеют радоваться своим успехам в сфере познания, не склонны к внешнему локусу

контроля, имеют меньше несущественных представлений о любознательности, испытывают меньше проблем с реализацией познавательного поведения.

Для успеваемости по специальным дисциплинам были обнаружены значимые отрицательные корреляции с переменными *социоцентричность* ($r=-0.145$), *осведомленность* ($r=-0.152$) и *аэргичность* ($r=-0.235$). Здесь интересна связь с выраженностью социоцентрических мотивов: чем выше выражены мотивы такого рода в познавательной деятельности, тем относительно ниже успешность по таким дисциплинам как введение в языкознание, индоевропейские языки, введение в спецфилологию, теоретическая грамматика, теоретическая фонетика, стилистика русского языка и т.д., т.е. дисциплинам, предположительно интересным студентам. Мы полагаем, это может быть связано с тем, что перечисленные дисциплины могут быть интересны для более интровертированных студентов.

Успеваемость по английскому языку значимо отрицательно связана только с переменной *экстернальность* ($r=-0.164$). Соответственно, студенты с более высокими показателями успешности по основному изучаемому иностранному языку в меньшей степени склонны к внешнему локусу контроля в познавательной деятельности и, наоборот, при внешней обусловленности любознательного отношения к профильной дисциплине можно отметить более низкие результаты ее освоения.

Успеваемость по общеобразовательным дисциплинам не обнаружила ни одной значимой корреляции с переменными любознательности, что соответствует в целом более низкому интересу к ним студентов.

Следовательно, с разными показателями успеваемости теснее всего связаны такие переменные любознательности как *стеничность* (положительные связи), *осведомленность*, *аэргичность*, *экстернальность* (отрицательные связи).

Между факторами модели «Большая пятерка» и показателями успеваемости испытуемых было получено 8 значимых корреляций из 25 возможных.

Успеваемость по второму иностранному языку положительно связана с *экстраверсией* ($r=0.240$) и *добросовестностью* ($r=0.328$) и отрицательно – с *нейротизмом*

($r=-0.158$). Второй иностранный язык в целом показывает наибольшее количество связей с личностными свойствами, в том числе любознательностью, что может быть связано относительной новизной и трудностью дисциплины, а так же тем фактом, что она является следствием активного выбора и интереса студента.

Успешность освоения психолого-педагогических дисциплин обнаружила положительные связи с *открытостью опыту* ($r=0.152$) и *добросовестностью* ($r=0.195$). Для успеваемости по специальным дисциплинам были обнаружены значимые положительные корреляции с *экстраверсией* ($r=0.139$) и *добросовестностью* ($r=0.236$); заметим, что специализированные и «новые» дисциплины (психолого-педагогические) показывают наибольшее количество связей как с факторами модели «Большая пятерка», так и с переменными любознательности.

Успеваемость по общеобразовательным дисциплинам обнаружила лишь одну значимую положительную корреляцию с суперчертой *добросовестность* ($r=0.167$), являющейся наиболее частым коррелятом успешности.

Успеваемость по английскому языку не обнаружила ни одной значимой корреляции с факторами модели «Большая пятерка», что, вероятно, связано с указанными выше особенностями данного курса.

Итак, для отдельных групп дисциплин существуют специфические корреляции с факторами «Большой пятерки», связанные с особенностью деятельности по освоению тех или иных курсов, однако практически для всех *добросовестность* является «универсальным» коррелятом успеваемости.

Таким образом, свойства познавательной сферы личности, а именно любознательность и открытость опыту, обнаруживают связи с учебной успешностью в тех областях, которые являются наиболее интересными для испытуемых. Отсутствие любознательного поведения негативно связано с успешностью освоения практически всех групп дисциплин, что дает возможность считать данное свойство достаточно важным для прогнозирования успешности. Факторы «Большой пятерки» при этом показывают больше связей между успешностью и волевой сферой (добросовестность) и сферой активности личности (экстраверсия).

Литература:

Бирюков С.Д., Васильев О.П. Психогенетическое исследование свойств темперамента и личностных характеристик: анализ структуры изучаемых переменных // Труды Института психологии РАН. Т. 2 / Отв. ред. Брушлинский А.В., Бодров В.А. - М.: ИП РАН, 1997. С. 23-51.

Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. - М.: МГУДТ, 2007.

Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия: «Психология и педагогика». - № 1 (3). - 2006. - С.63-73.

Лаак Я. тер, Бругман Г. Vig 5: Как измерить человеческую индивидуальность: Оценки и описания. - М.: Книжный дом «Университет», 2003.— 112 с.

Новикова И.А., Стакина Ю.М. Любознательность как фактор успешности учебной деятельности студентов // Вестник РУДН. - Серия: Психология и педагогика. - 2004. - №2. - С. 114-120.

Новикова И. А., Каргина Н. В. Личностные черты и успешность обучения студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. - № 3. - 2009. - С. 27-32.

Каргина Н. В. Сравнительное исследование любознательности, настойчивости и общительности студентов: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 2005.

Стакина Ю.М. Индивидуально-типические особенности любознательности и специфика их проявлений в учебной деятельности студентов: Дисс.... канд. психол. наук. — М.: РУДН, 2006. — 196с.

Шляхта Д.А. Индивидуально-типические особенности активности личности в коммуникативной, волевой и познавательной сферах: Дисс.... канд. психол. наук. - М., 2009.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ

К.В. Гончарова, Е.В. Маликова

Россия, Бийск, Алтайская государственная
академия образования имени В.М. Шукшина

Чаще всего при характеристике отношений между людьми упоминаются потребности и мотивы, которые определяют специфику выстраивания общей стратегии взаимодействия.

Вместе с тем, стратегия отношения к другим, на наш взгляд, определяется не только динамическими факторами (мотивами, потребностями, интересами, ценностями), но и факторами конституционными (Р. Кеттелл), к которым относятся личностные черты. Эти факторы более постоянны, и именно они в некоторой степени определяют проявление динамических факторов, в том числе и тип отношения к людям.

Для современной науки изучение феномена «личностные факторы» актуально тем, что позволяет с новых позиций посмотреть на особенности отношения к людям при постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности.

Методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири позволила выявить преобладающие у педагогов типы отношения к людям. Среди восьми типов отношения к людям наиболее ярко представлены четыре, такие как авторитарный (12 педагогов – 27% от общей выборки), дружелюбный (10 педагогов – 22% от общей выборки), агрессивный и подчиняемый (по 8 человек – 17% от общей выборки).

Остальные типы отношения к людям представлены незначительно: эгоистичный (3 педагога – 7%), зависимый и альтруистичный (по 2 педагога – 4%), подозрительный (1 педагог – 2%).

В дальнейшем наше исследование по изучению личностных факторов педагогов по методике «Многофакторный личностный опросник 16PF» Р. Кеттела проводилось в группах преобладающих типов отношения к людям, т.е. дружелюбном, подчиняемом, авторитарном и агрессивном.

Личностный профиль педагогов с *дружелюбным типом отношения к людям* представлен наиболее высокими значениями факторов F (сургенсия), Н (пармия), М (аутия). С содержательной стороны это характеризует педагогов с дружелюбным типом отношения к людям как жизнерадостных, эмоционально-веселых, энергичных и искренних в отношении людей, которые верят в удачу, имеют много друзей и часто становятся групповыми энтузиастами (фактор F). У них развитое воображение, высокий творческий потенциал и богатый внутренний мир, они проявляют интерес к различным видам искусства, решают философские задачи, зачастую погружены в себя (фактор М). При этом легки в

общении, не бояться публичных выступлений, умеют противостоять усталости и выдерживать эмоциональные нагрузки при контактах с людьми (фактор Н). Высокие показатели перечисленных выше факторов сочетаются с низкими показателями факторов N (безыскусственность), L (алакмя), Q2 (социабельность). На основе их анализа педагоги данного профиля характеризуются как чувствительные и сентиментальные, не умеющие холодно и рационально мыслить (фактор N), доверчивые и откровенные, не способные к конкуренции, достаточно уживчивые и благожелательные в отношении к другим (фактор L). Поэтому они зависимы от группы, нуждаются в советах со стороны, предпочитают выполнять работу и принимать решение вместе с другими, ориентируясь при этом на социальное одобрение (фактор Q2).

Иначе говоря, для данной выборки свойственны факторы, характеризующие педагогов как жизнерадостных, искренних в отношении людей, с развитым воображением, умеющих противостоять усталости и выдерживать эмоциональные нагрузки при контактах с людьми.

Личностный профиль педагогов с *авторитарным типом отношения к людям* представлен факторами G (сила «Сверх-Я»), С (сила «Я»), Е (доминантность). Анализ содержательной стороны данных факторов, указывает на то, что педагогам с авторитарным типом отношения к людям характерны настойчивость в достижении поставленных целей, точность и деловая направленность, добросовестность и развитое чувство ответственности (фактор G), которые сочетаются с эмоциональной устойчивостью, т.е. работоспособностью и выдержанностью, спокойствием и позитивным настроем (фактор С). Кроме этого, таким специалистам свойственны активность и энергичность, стремление к самоутверждению, самостоятельность и независимость, как суждений, и так и поступков, они готовы отстаивать свои лидерские позиции (фактор Е). Данный факт подтверждается низким значением факторов I (харрия) и М (праксерния), указывающими на стойкость, практичность, самоуверенность, расчетливость и здравомыслие в выстраивании своего поведения педагогами, которые, как правило, не склонны к длительным эмоциональным переживаниям, легко справляются с

неудачами и жизненными трудностями, верят в себя и проявляют жизнерадостность, о чем свидетельствуют низкие значения О (гипертимия) и А (сизотимия) факторов.

Можно сказать о взаимодополняемости этих факторов, являющихся действительно важными для педагогов, которые в рамках реализации своей профессиональной деятельности должны иметь стойкий характер, здравый и холодный рассудок, практичность и настойчивость в решении не всегда простых задач.

Рассматривая личностный профиль педагогов с *агрессивным типом отношения к людям*, видно, что преобладающими личностными факторами этой группы являются доминантность (Е), протенсия (L), фрустрированность (Q4), низкий интеллект (В), харрия (I), праксерния (М). Ведущие личностные факторы характеризуют данную выборку педагогов как склонных к доминированию, властности, самоуверенности, напористости, неуступчивости, их упрямство может доходить до агрессивности, а агрессивность до асоциального поведения. Педагоги с доминирующим агрессивным типом отношения к людям конфликтны и очень своенравны, а так же грубы и враждебны, им свойственна подозрительность (фактор L), большое самомнение, эгоцентризм, жёсткость. Они очень прямолинейны, откровенны, строги в оценке других, требуют от окружающих нести ответственность за свои ошибки иногда в достаточно резкой форме. Так же им свойственна фрустрированность (фактор Q4), что проявляется в таких особенностях поведения как напряженность, возбужденность, беспокойство, неумение выстраивать комфортные отношения с другими. Исходя из личностных факторов, можно говорить о том, что таким педагогам не свойственна мягкосердечность, нежность и мечтательность, их интересы обычно направлены на себя и не каким образом не соотносятся с интересами окружающих их людей.

Таким образом, педагогам с агрессивным типом отношения к людям присущи самоуверенность и напористость, враждебность и подозрительность, жёсткость, возбужденность и беспокойство.

Что касается выборки педагогов с *подчиняемым типом отношения к людям*, то им характерны такие личностные черты как сизотемия (А), сила «Я» (G), гипертимия (О), фрустрированность (Q4), тректия (Н), алаксия (L),

безискусственность (N), социальность (Q2). Как правило, педагоги с подчиняемым типом отношения к людям непринуждённые, добрые (фактор А), готовые к сотрудничеству, внимательные к другим, для них характерно чувство долга, соблюдение моральных стандартов и правил. Так же они склонны к чувству вины, самобичеванию (фактор L), обеспокоенности. Они полны страха, тревоги, впечатлительности, неуверенности в себе, склонны уступать всем и во всём, всегда ставят себя на последнее место, осуждают себя, приписывают себе вину (фактор O), поэтому они стремятся найти опору в ком-либо более сильном. В поведении им свойственно напряжение, возбуждённость, беспокойство, что говорит о фрустрированности (фактор Q4). Зависимость от группы говорит о недостаточной самостоятельности, привязанности к группе. Таким педагогам характерна наивность, простота в общении (фактор N), они очень робки и доверчивы, застенчивы, кротки, скромны, уступчивы, легко смущаются. Часто не имеют собственного мнения, всегда послушно и честно выполняют свои обязанности, что не всегда по достоинству оценивается окружающими, поскольку данный тип поведения считается нормой, а безукоризненное выполнение как своих, так и чужих обязанностей принимается за «правило».

Итак, для работников образования с подчиняемым типом отношения к людям свойственны факторы, характеризующие их как добрых, внимательных к другим, обязательных, но вместе с тем робких, обеспокоенных, напряжённых и беспокойных.

Таким образом, описанные профили наглядно демонстрируют различия в проявлении личностных факторов педагогов в зависимости от типа отношения к людям.

СТАНОВЛЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПСИХОЛОГОВ

Л.А. Дмитриева

Россия, Москва, РУДН

Наше исследование посвящено профессионально важным качествам (ПВК) психологов. В результате контент анализа мы пришли к выводу, что наиболее значимыми являются 5 качеств:

аутентичность, эмпатия, стремление к самопониманию, самопознанию, креативность, интуиция (Дмитриева Л.А., 2004).

В трудах отечественных и зарубежных специалистов креативность как ПВК дополняют творческое воображение, фантазия, изобретательность, спонтанность, находчивость.

А. Маслоу замечает: «Чем сложнее проблемы, тем больше творчества необходимо применить для их решения» (Маслоу А., 1999, с. 284). По мнению О. Ранка «Творческая личность становится созидателем себя. Человек, способный отказаться от искусства и использовать свою творческую мощь для созидания своей личности, сможет заставить творческий импульс служить непосредственно себе» (Эволюция психотерапии, 1998, с.262).

Рассмотрим становление креативности психологов. В эмпирическом исследовании участвовали 135 человек, в том числе 45 студентов младших курсов, 30 – старших курсов, 30 молодых специалистов и 30 опытных психологов.

В личностной креативности студентов младших курсов, как и старших, выше других показателей – склонность к риску и любознательность. Воображение занимает самые низкие позиции. Общая личностная креативность приближена к стандартным значениям. У студентов младших курсов личностная и социальная креативность вошли в третий фактор вместе с эмоциональным интеллектом (в основном – самомотивацией эмоций), а также показателями романтической, гностической и эстетической эмоциональной направленности, при этом личностная креативность связана с романтической и эстетической направленностью. У студентов магистратуры пятый фактор – личностная креативность включает, помимо большинства переменных личностной креативности, низкий уровень социальной желательности Я и высокий уровень самообвинения. Фактор указывает на формирование креативности как выхода из трудных ситуаций. У работающих психологов, как и у студентов, выше других показателей склонность к риску и любознательность, воображение занимает низкие позиции. У опытных специалистов все показатели выше, чем у молодых. В показателях личностной креативности значимых различий между изучаемыми группами не обнаружено. Все показатели несколько снижаются у молодых специалистов, затем возрастают у опытных психологов до уровня,

превышающего первоначальный, отмеченный на младших курсах. Показатель сложности имеет тенденцию к значимости ($p=0,07$) возрастания у опытных специалистов по сравнению с молодыми. Личностная креативность молодых специалистов и все ее переменные образует отдельный пятый фактор. У опытных психологов в четвертом факторе все показатели личностной креативности, кроме сложности, а также независимость и низкий уровень социальной желательности Я, то есть присутствует свободное творческое самовыражение.

У студентов младших курсов уровень социальной креативности чуть выше среднего. У студентов магистратуры она возрастает выше среднего уровня и входит в шестой фактор, объединяющий социальную креативность и большинство видов эмоциональной направленности. Творческое самовыражение в обществе связано с самоутверждением, удовлетворением от преодоления трудностей, с получением радости от процесса работы и новых знаний. У практикующих психологов социальная креативность возрастает и остается выше среднего уровня. Но в начале профессиональной деятельности она несколько снижается по сравнению со студентами магистратуры, а у опытных психологов значительно увеличивается и входит в восьмой фактор – эмоциональный интеллект с показателями социальной креативности, практической, пугностической и гностической направленности, эргичности и самоуверенности, что говорит о глубокой внутренней проработке личности и принятии единства, как основания, на котором строится продуктивная творческая деятельность в интересах общества.

В значимом росте социальной креативности можно выделить 2 этапа – студенческий и практический (на старших курсах и на этапе опытных специалистов). Первый обусловлен адаптацией в студенческом коллективе в свете новых знаний, второй – профессиональной реализацией творческого потенциала в деятельности, как ПВК психолога, при формировании завершенности целостной личности.

У студентов младших и старших курсов выявились минимальные значения по шкале креативность самоактуализирующейся личности. У младших курсов она вошла в восьмой фактор – жизнерадостность. Этот фактор объединяет

показатель степени принятия личностью ценностей самоактуализирующейся личности с другими показателями самоактуализации: познавательными потребностями, креативностью, а также с жизнерадостностью. В динамике мы видим, что креативность незначительно снижается от младших курсов к магистратуре, где войдя в первый фактор отрицательно коррелирует с открытостью, затем значимо возрастает от студентов магистратуры к опытным психологам и, в целом, к психологам-практикам, хотя различия между молодыми и опытными специалистами не достигают уровня значимости. У молодых специалистов в первый фактор самоактуализации вошли большинство ее показателей, и креативность в связи с умением управлять своими эмоциями. У опытных психологов первый фактор в основном представлен показателями творческой самоактуализации в связи с эмоциональной зрелостью личности, самоценностью, активной позицией в общении, оптимизмом и умением управлять своими эмоциями.

С позитивными аспектами личной и социальной креативности в общей выборке коррелируют самоактуализация и эмоциональный интеллект, практический, гностический и эстетический типы эмоциональной направленности. Позитивное самоотношение прямо связано с гармоническими переменными креативности. Личностная зрелость связана с социальной креативностью. Все это говорит о креативной, осознанной и продуктивной личности психологов, по мере увеличения зрелости все больше проявляющей свое творчество в общественной деятельности.

В целом для психологов креативность вошла во второй фактор самоактуализации, вместе с умением ориентироваться во времени, независимостью от внешнего воздействия, ценностными ориентациями, гибкостью поведения, сензитивностью к себе, спонтанностью, самоуважением, самопринятием, контактностью, и общей самоактуализацией. Четвертый фактор – личностная креативность. Он включает все шкалы личностной креативности и романтическую направленность, коррелирующую с ними. То есть, в целом, в креативности психологов выражена романтическая направленность, они являются любознательными, с развитым воображением, способны пойти на риск и разобраться в сложных

проблемах. Агармоничная общительность разместилась между личностным и саморазвивающим творчеством в третьем факторе, что говорит о вероятности творческой работы над собой в поисках выхода из трудных ситуаций.

У психологов в общей выборке личностная креативность связана с креативностью в самоактуализации. У студентов связей между тремя видами исследуемой креативности нет. У молодых специалистов креативность самоактуализации связана с личностной и социальной креативностью, у опытных психологов – личностная коррелирует с социальной.

Итак, креативность на младших курсах проявляется как интерес к творческой деятельности, выбор и отстаивание собственных целей (эмоционально-волевой аспект); у студентов магистратуры акцентирован период внешней тишины и внутренней творческой работы над собой (ментально-волевой аспект); для молодых специалистов характерна свободная самореализация в творческой деятельности (волевой, эмоциональный и ментальный аспекты); у опытных психологов наблюдается объединение разных аспектов, экспериментальное творчество (воображение, а также интенсивная работа мышления, эмоциональность и воля).

Мы видим, как развивается личность, проходя через самоконтроль, закрытость, молчаливость, к зрелости, жизнерадостности и независимости в творческой самореализации.

Наше исследование может быть использовано в самореализации психологов, саморазвитии любой личности.

Литература:

Дмитриева Л.А. Профессионально-значимые качества психолога-консультанта // Психолого-педагогические и эколого-психологические особенности формирования и развития личности в современном обществе: Материалы Межвузовских психологических чтений студентов, аспирантов и молодых ученых. 18 апреля 2006 г. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – С. 53-55.

Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

Эволюция психотерапии. Т.3. «Let it be...» /Пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 304 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОРГАНИЗОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ - ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

А.Ф. Дроздов, Е.В. Жихарева

Россия, Бийск, Алтайская государственная
академия образования имени В.М. Шукшина

Жизнедеятельность человека на каждом возрастном этапе сопряжена с определенными факторами и зависит от ряда условий, в том числе, от сформированности и выраженности его организованности.

Организованность – это способность человека эффективно распределять силы и время. Организованность позволяет человеку прийти к запланированному результату за определенный отрезок времени. Это качество позволяет контролировать и управлять самим собой и своей жизнью, а значит, быть независимым от обстоятельств.

Организованность – инструмент, с помощью которого человек воплощает свои намерения и накапливает индивидуальную силу. Ведь набор индивидуальной силы происходит при гармоничном решении ситуаций и поставленных задач. И не просто за счёт решения, а за счёт своевременного решения.

Организованность является одним из важнейших инструментальных свойств личности, определяющим успешность протекания и результативность любой человеческой деятельности. Ставшая устойчивым качеством личности, она позволяет человеку успешно справляться с предъявляемыми к нему окружающей действительностью требованиями, согласовывать их с собственными потребностями и интересами.

В подростковом возрасте организованность не является в полной мере устоявшимся личностным свойством, что приводит к нестабильности организованного поведения, снижению успешности и эффективности деятельности.

При изучении данного качества рассматривались различные аспекты проявления организованности как системного личностного свойства.

Учеными разработан целостно-функциональный подход к исследованию личностных свойств, согласно которому, каждое свойство состоит из личностных и индивидуальных характеристик, функционально связанных между собой (А.И. Крупнов, С.И. Кудинов).

Личностные характеристики включают в себя мотивационный, когнитивный и продуктивный компоненты. В качестве индивидуальных признаков рассматриваются динамические, эмоциональные и регуляторные переменные.

По мнению авторов, любое личностное свойство – это сложное системное образование, включающее в себя мотивационно-смысловые и регуляторно-динамические компоненты, соединяющие в себе совокупность основных психических функций, а также личностные и индивидуальные характеристики субъекта (А.И. Крупнов, 1994; С.И. Кудинов, 2010).

Индивидуальные признаки организованности (динамические, эмоциональные, регуляторные) имеют скорее природные предпосылки развития, то есть зависят от типа темперамента и свойств нервной системы. Переменные этих компонентов четко делятся на гармоничные (эргичность, стеничность, интернальность) и агармоничные (аэргичность, астеничность, экстернальность). Гармоничные переменные проявляются в силе, устойчивости, многообразии стремлений, в то время как агармоничные свидетельствуют о неустойчивости, слабости, отказе от своих намерений.

Личностные характеристики (ценностные, мотивационные, когнитивные, продуктивные) зависят от социальной среды, они более пластичны и изменчивы. В социальных характеристиках биполярность переменных не является четко выраженной, то есть гармоничные и агармоничные переменные не исключают, а скорее взаимополняют друг друга.

Исходя из этого, логично предположить, что организованное поведение подростков, воспитывающихся в различных социальных условиях, имеет определенную специфику.

Все это определяет противоречие между требованиями практики и недостаточной изученностью данного вопроса в теоретико-прикладных исследованиях и, обуславливает

актуальность настоящей работы, постановку цели, объекта и предмета исследования.

Особенности проявления организованности подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, определяются преобладанием ряда переменных в целостной структуре рассматриваемого свойства.

Анализ эмпирических данных показал, что в данной выборке респондентов наиболее высокие показатели зафиксированы по терминальным и инструментальным ценностям.

Высокие показатели по ценностному компоненту свидетельствуют о выраженности ценностей, как общественного характера, так и личностного. В силу чего, организованность подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, в большей степени направлена на достижение общественного признания, обретение верных друзей, получение знаний и опыта, успешность в учебной деятельности, поддержание своего здоровья, обретение самостоятельности и независимости, удовлетворение своих желаний и стремления быть любимым.

Это объясняется, скорее всего, желанием подростка быть взрослым, обрести самостоятельность и индивидуальность, самоутвердиться в среде сверстников, стремлением занять значимую позицию в социуме, но в то же время потребностью в интимно-личностном общении.

Не являются доминирующими, но все же преобладают в особенностях проявления организованности подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, переменные: эргичность, интернальность, социоцентризм, эгоцентризм, осмысленность, предметно-коммуникативная и субъективно-личностная продуктивность.

Организованность респондентов данной выборки характеризуется стремлением к поставленной цели, доведением начатого дела до конца, при этом они надеются на собственные силы и стремятся добиваться результатов самостоятельно. Им свойственно четкое представление необходимости проявления рассматриваемого свойства в жизни и деятельности. Они понимают организованность, как качество, обеспечивающее упорядоченность и планомерность в работе, способность

рационально использовать время и умение соблюдать порядок во всем.

Наряду с этим, при проявлении организованности данные подростки руководствуются мотивами как общественного, так и личного характера: стремясь заслужить одобрение окружающих людей, отстаивать точку зрения коллектива, разобраться самому в каком-то вопросе и помочь другому, они желают проявить свои способности, расширить свой кругозор и самоопределиться в жизни и деятельности.

Предметно-коммуникативная и субъективно-личностная переменные продуктивного компонента выражены практически на одном уровне, что говорит о том, что организованность не только позволяет респондентам выполнять малоинтересные дела, решать поставленные коллективом задачи, но и реализует стремление повысить самооценку и развить свой творческий потенциал. Такие показатели могут быть обусловлены социальными условиями, в которых находятся подростки в детском доме. К ним предъявляются определенные требования в соблюдении дисциплины и порядка, они постоянно находятся в контакте с коллективом.

Низкие показатели в данной выборке получены по переменным эмоционального компонента, аэргичности, экстернальности и осведомленности.

При проявлении организованного поведения подросткам, воспитывающимся в условиях детского дома, не свойственна яркая выраженность как позитивных, так и негативных эмоций. Они испытывают некоторую тревогу и беспокойство при необходимости самостоятельно четко организовать какую-нибудь деятельность и удовлетворение, когда собственная организованность позволяет сделать дела в сроки.

Проявляя организованное поведение, данные подростки редко руководствуются внешним локусом контроля поведения, то есть не переносят на других людей или внешние обстоятельства собственные неудачи. Благодаря этому их организованность редко является неустойчивой и непоследовательной, им не свойственно срывать запланированные мероприятия из-за заранее не учтенных мелочей или постоянно испытывать недостаток времени в жизни и в делах. Вместе с тем, они не рассматривают организованность,

как черту личности, которую сложно развить и усовершенствовать.

Таким образом, специфику организованности подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, в большей мере определяют ценности общественного и личностного характера.

Литература:

Крупнов, А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности [Текст] / А.И. Крупнов // Системные исследования свойств личности. - 1994. - С. 9-23.

Кудинов, С.И. Психологическая структура организованности у учащихся с минимальными мозговыми дисфункциями [Текст] / С.И. Кудинов // Вектор науки ТГУ. - №2 (12). - 2010. - С. 141-145.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОРГАНИЗОВАННОСТИ
ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ
И В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА**

Е.В. Жихарева, Е.В. Маликова

Россия, Бийск, Алтайская государственная
академия образования имени В.М. Шукшина

По разным оценкам специалистов, в России сейчас насчитывается около полумиллиона детей-сирот, около 10% из них – сироты, родители которых умерли. Остальные – социальные сироты, то есть дети, лишённые семьи при живых родителях.

Психологические исследования и обобщение опыта работы детских домов и школ-интернатов свидетельствуют, что общее физическое и психическое развитие детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличается от развития их ровесников, растущих в семьях.

Как известно, подростковый возраст – последний период пребывания детей в учреждении интернатного типа. В этот момент они готовятся к самостоятельной жизни, к вступлению в новый, чуждый для них мир. Именно в подростничестве складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу. В данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. На особенности становления

личности в целом существенно влияет организованность, сообразуя и координируя работу системы личностных качеств, способствуя плодотворному протеканию процессов саморазвития и самосовершенствования.

В основу эмпирического исследования легла концепция многомерно-функционального исследования свойств личности (А.И. Крупнов, С.И. Кудинов). Опираясь на средние значения переменных в иерархической структуре организованности, как целостного, поликомпонентного личностного образования, был проведен сравнительный анализ выраженности и доминирования ее признаков в группах подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях.

К высоким показателям организованности подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, согласно анализу средних значений можно отнести переменные ценностного компонента. Таким образом, организованное поведение данных подростков в большей степени направлено на достижение общественного признания, обретение верных друзей, получение знаний и опыта, успешность в учебной деятельности, поддержание своего здоровья, обретение самостоятельности и независимости, удовлетворение своих желаний и стремления быть любимым.

К высоким показателям организованности подростков, воспитывающихся в условиях семьи – можно отнести обе переменные ценностного компонента, стеничность, интернальность, эгоцентризм, осмысленность и субъективно-личностную продуктивность. Таким образом, мы можем констатировать отличия по пяти показателям. Специфику организованности респондентов данной выборки наряду с вышеописанными показателями (терминальными и инструментальными ценностями) определяют четкое представление необходимости проявления организованности в своей жизни и деятельности; мотивы собственного благополучия, включающие в себя желание проявить свои возможности и способности, расширить кругозор, самоопределиться в жизни и деятельности, достичь более высоких результатов и социального статуса; стремление развить творческий потенциал, желание самостоятельно добиваться результатов и положительные эмоции при достижении поставленных целей.

К средним показателям организованного поведения подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, относятся эргичность, интернальность, социоцентризм, эгоцентризм, осмысленность, предметно-коммуникативная и субъективно-личностная продуктивность. Организованность респондентов данной выборки характеризуется стремлением к поставленной цели, доведением начатого дела до конца, при этом они надеются на собственные силы и стремятся добиваться результатов самостоятельно. Им свойственно менее четкое, чем подросткам, воспитывающимся в условиях семьи, представление необходимости проявления рассматриваемого свойства в жизни и деятельности. Наряду с этим, при проявлении организованности данные подростки руководствуются мотивами как общественного, так и личного характера: они стремятся не только проявить свои способности, расширить свой кругозор и самоопределиться в жизни и деятельности, но и заслужить одобрение окружающих людей, отстаивать точку зрения коллектива, разобраться самому в каком-то вопросе и помочь другому. Организованность не только позволяет респондентам выполнять малоинтересные дела, решать поставленные коллективом задачи, но и реализует стремление повысить самооценку и развить свой творческий потенциал.

В отличие от выборки подростков-воспитанников детского дома, в выборке подростков, воспитывающихся в условиях семьи, средние показатели были получены по эргичности, социоцентризму и предметно-коммуникативной продуктивности. Предметно-коммуникативный компонент в обеих выборках имеет практически одинаковое значение. Полученные результаты говорят о том, что подростки, воспитывающиеся в условиях семьи, склонны заранее обдумывать и планировать свою деятельность, устанавливая наперед сроки выполнения того или иного задания, четко выделять среди накопившихся дел главное и второстепенное, предпочитают сохранять порядок на своем учебном месте и не боятся брать на себя подготовку и организацию новых дел. Их организованное поведение также определяется потребностью поддержать хорошие отношения с одноклассниками, быть необходимым другим людям и чувством ответственности за общее дело, что способствует продуктивному использованию времени и более четкому планированию и

организации совместной деятельности, а также достижению большей успешности учебной деятельности и улучшению имиджа в группе.

У подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, к низким показателям организованности относятся эргичность, стеничность, астеничность, экстернальность и осведомленность. Это говорит о том, что при проявлении организованного поведения данным подросткам не свойственна яркая выраженность как позитивных, так и негативных эмоций; они редко руководствуются внешним локусом контроля, не переносят на других людей или внешние обстоятельства собственные неудачи и не рассматривают организованность, как неизменную черту личности. Благодаря этому их организованность редко является неустойчивой и непоследовательной, им не свойственно постоянно испытывать недостаток времени в жизни и в делах.

У подростков, воспитывающихся в условиях семьи, согласно анализу средних значений низкими показателями являются эргичность, астеничность, экстернальность и осведомленность. Тем самым можно констатировать совпадение с предыдущей выборкой по четырем переменным: эргичность, астеничность, экстернальность, осведомленность. Показатели астеничности полностью совпадают в обеих выборках.

Для подтверждения значимости полученных различий эмпирические данные были подвергнуты математической обработке с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Эргичность и осведомленность подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, превышают параметры подростков, воспитывающихся в условиях семьи, на 0,01% уровне значимости. Это говорит о том, что их организованное поведение является более целенаправленным и последовательным в заданном направлении, они склонны доводить начатое дело до конца даже при потере интереса к нему, их понимание организованности является менее общим и научным, для них более характерно многообразие сведений об отдельных функциях организованности.

У подростков, воспитывающихся в условиях семьи, стеничность и эгоцентризм превышают параметры подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, на 0,05% уровне

значимости, а осведомленность на 0,01% уровне значимости. Исходя из этого, можно сделать вывод, что подростки, воспитывающиеся в семье, имеют более четкое представление о необходимости проявления организованности в жизни и деятельности, понимание организованности, как качества, обеспечивающего способность рационально использовать время и программировать собственное поведение. Их организованное поведение обусловлено желанием проявить свои возможности и способности, развить упорство и волю, расширить кругозор, самоопределиваться в жизни и деятельности, достичь более высоких результатов и социального статуса. Данные подростки переживают прилив положительных эмоций при одобрении и поддержке своего организованного поведения. Благодаря всему этому они с радостью и энтузиазмом берутся за планирование и организацию какой-нибудь деятельности, испытывают чувство радости и гордости за достигнутые результаты.

Таким образом, полученные данные указывают на различия в проявлении организованности подростков, воспитывающихся в условиях детского дома и в условиях семьи.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ И ДОМИНИРУЮЩИХ СТРАТЕГИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ МАЛОГО И СРЕДНЕГО БИЗНЕСА

М.В. Закриничная, С.С. Кудинов
Россия, Москва, РУДН

На одном из совещаний в РАО академик Д.И. Фельдштейн отметил, что в психологии до сих пор остаются недостаточно изученными многие сферы современной жизнедеятельности людей, процессуальные характеристики, формы изменений, механизмы и движущие силы развития человека. Поэтому при всей масштабности проводимых ныне исследований имеется насущная потребность организации еще более развернутого научного поиска, направленного на определение путей, условий образования и самообразования современного человека.

Являясь, одной из наиболее острых и актуальных проблема образования и самообразования обусловлена рядом биологических, социальных и личностных факторов. К последним с полным правом можно отнести базовые свойства личности, т.е. такие личностные образования, которые являясь началом, фундаментом развития личности, обеспечивают ее развитие и саморазвитие реализуясь во всех сферах социальной активности, в поведении, деятельности, общении, творчестве и т.д.

На современном этапе выделен целый ряд указанных свойств, так К.А. Абульханова-Славская отмечает инициативность и ответственность, Н.И.Рейнвальд выделяет трудолюбие, коллективизм, ответственность, любознательность, А.И. Крупнов инициативность, настойчивость, любознательность, трудолюбие, общительность, организованность при этом автор отмечает, что список подобных свойств может быть продолжен. В наших исследованиях акцентируется внимание на общительности, любознательности, ответственности, организованности. Рассматривая данные свойства можно отметить, что у некоторых авторов те или иные качества совпадают, повторяются, что убедительно свидетельствует о значимости последних. Прежде всего, это относится к общительности, ответственности, инициативности, патриотизму, коллективизму и т.д.

Для раскрытия психологической природы и механизмов функционирования базовых свойств личности необходим системный, комплексный подход. Данный подход был разработан профессором А.И.Крупновым и реализуется в течение последних двадцати лет его учениками. Суть данного подхода состоит в том, что каждое свойство личности включает в себя когнитивный, мотивационный, рефлексивно-оценочный, операционально-динамический, эмоциональный, регуляторно – волевой компоненты. Каждый, из которых в свою очередь содержит по два биполярных полюса, что позволяет качественно наполнить и характеристику интегральных переменных личности. Так интегральная переменная активности преломляется через когнитивные и операционально-динамические характеристики. Континуум саморегуляции представлен набором различных регуляторно-волевых и эмоциональных признаков, интегральная переменная направленности проявляется в любом конкретном

свойстве личности через мотивационные и обобщенно смысловые характеристики.

Исследование базовых свойств личности с позиций целостно-функционального подхода позволяет не только подробно изучить многомерно-функциональное строение того или иного свойства, но и в сжатые сроки разработать развернутые программы его развития и личности в целом. В настоящем исследовании была предпринята попытка выявления зависимости общительности как базового компонента коммуникативной компетентности и индивидуального стиля общения и поведения руководителей малого и среднего бизнеса.

В эмпирическом исследовании приняли участие 47 руководителей малого и среднего бизнеса. Сфера бизнеса связана с оказанием услуг. У каждого испытуемого находилось в подчинении от 10 до 50 человек. Среди испытуемых 27 женщин и 20 мужчин в возрасте от 27 до 35 лет. Опыт работы в качестве руководителя от 3 до 7 лет.

Исследование включало три этапа. На первом проводилось анкетирование испытуемых с целью выявления удовлетворенности своей деятельностью и экспертного оценивания качества выполняемой ими деятельности. Основным критерием для оценки экспертов являлось отношение к подчиненным, организованность и предприимчивость. В качестве экспертов выступили два подчиненных и вышестоящий руководитель. На втором этапе использовалась базовая методика изучения общительности «тест суждений общительности» А.И. Крупнова и тест вопросник Лири для изучения доминирующих стратегий поведения. По результатам анкетирования проводился окончательный отбор испытуемых. Для дальнейшего исследования привлекали только тех респондентов, которые были удовлетворены своей деятельностью и оценивали себя как успешных руководителей. Из дальнейшего исследования исключались все респонденты, оценившие свою деятельность как неуспешную. И на третьем этапе сопоставлялись результаты успешности выполняемой деятельности (экспертная оценка) с данными общительности и доминирующим типом взаимоотношений.

В ходе проведения исследования первого этапа были получены следующие результаты.

Таблица 1.

Результаты самооценки и экспертной оценки уровня профессионализма респондентов в % отношении, n - 47

Уровень профессионализма	высокий	средний	низкий
Самооценка	26%	71%	3%
Экспертная оценка	19%	52%	29%

Как видно из данной таблицы при оценке своего профессионализма 26% респондентов отметили у себя уровень профессионализма как высокий. Они удовлетворены полностью своей работой, владеют полными знаниями о технологическом процессе их бизнеса, легко и непринужденно ведут себя с подчиненными и вышестоящим руководителем. Быстро реагируют на нештатные ситуации, считают, что готовы и могут руководить большим структурным подразделением. Около 6% из этих испытуемых считают, что состоялись как руководители и поэтому готовы уже сегодня встать во главе своей или подобной организации.

Большинство респондентов оценили уровень своего профессионализма как средний 71%. При этом испытуемые отмечали, что в целом владеют всеми необходимыми для их уровня руководителей знаниями и умениями. Однако, в отдельных вопросах не хватает опыта. Наиболее сложным для себя выделили трудность межличностного взаимодействия при нестандартных ситуациях. Например, многие отмечали, что не знают как себя вести, если клиент либо партнер недоволен их действиями и эмоционально бурно при этом реагирует. Почти половина из них испытывали в подобных ситуациях страх, тревожность, раздражительность, вспыльчивость, гнев и т.д.

И, наконец, только три процента испытуемых диагностировали у себя низкий уровень профессионализма, несмотря на то, что эти испытуемые отмечали удовлетворенность своей деятельностью. Среди стандартных ответов можно выделить следующие: не обладаю достаточным опытом и знаниями в

управлении, боюсь нестандартных ситуаций, не могу настоять на своем, чтобы заставить подчиненного сделать то, что мне нужно, не могу разграничить деловые и дружеские отношения с подчиненными, от руководителя всегда жду только наказания и т.д. Из представленных ответов нетрудно увидеть, что в основе низкой самооценки своего профессионализма находятся личностные качества респондентов.

Интересно, что несколько иная картина просматривается при анализе экспертных оценок. Исходя из представленной таблицы, высокий и средний уровень профессионализма эксперты оценили у меньшего количества респондентов, в то время как низкий зафиксирован в девять раз больше. Примечателен факт, что при оценивании респондентов их руководитель в большей степени концентрировал внимание на их организованности и предприимчивости, тогда как подчиненные в качестве основы выделяли отношение к ним, т.е. подчиненным.

На следующем этапе исследования у испытуемых был выявлен уровень общительности и доминирующих типов межличностного взаимодействия. После обработки результатов эмпирики у всех респондентов были сопоставлены данные по общительности в зависимости от выраженности гармонических и агармонических переменных, что позволило всех испытуемых отнести к различным уровням развития данного свойства. Далее уровни проявления общительности были сопоставлены с различными типами доминирующих отношений, таблица 2.

Таблица 2.

Выраженность уровней общительности в % отношении у респондентов с различными доминирующими типами отношений

Типы отношений к окружающему	Уровни общительности		
	Высокий	Средний	Низкий
I. Авторитарный	7%	36%	57%
II. Эгоистический	12%	43%	45%
III. Агрессивный	2%	13%	85%
VI. Зависимый	8%	4%	88%
V. Дружелюбный	10%	85%	5%

Таблицы свидетельствуют, о доминировании отношений только по пяти типам. Причем респонденты демонстрируют два, а то и три типа отношений. Однако, чаще всего проявляется один из них. Скорее всего различные типы отношений у одного и того же субъекта связан с выполнением различных социальных ролей.

На последнем этапе исследования были сопоставлены уровни профессионализма по результатам экспертной оценки с уровнями общительности и доминирующими типами отношений. Результаты сопоставительного анализа позволили отметить, что для руководителей с высоким уровнем профессионализма характерен авторитарный и дружелюбный типы отношений в совокупности со средним уровнем общительности. Данное соотношение, скорее всего, обусловлено тем, что как эксперты руководители хотят в большей степени в руководителе видеть авторитарного лидера, в то время как эксперты подчиненные дружелюбного коллегу. Относительно общительности их мнения совпадают, на что указывают и результаты эмпирического исследования профессионал руководитель должен быть общительным в определенной мере, что соответствует среднему уровню общительности.

Для руководителей с низким профессиональным уровнем характерен агрессивный, эгоистический и зависимый типы отношений. Являясь непривлекательными по содержанию, данные стили не способствуют эффективности управленческой деятельности, провоцируют конфликты, вызывают у окружающих обиду и раздражение. Что касается общительности, то для этих руководителей характерен низкий уровень развития данного качества.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить определенную зависимость общительности как базового свойства личности с профессиональной компетентностью руководителей

Литература:

Абульханова, К.А. Время личности и время жизни/ - РАН, Ин-т психологии. – СПб.: Алетейя, 2001. - 300 с.

Казанцева О.А. Индивидуально-типические особенности ответственности/ О.А. Казанцева// Известия самарского научного центра

РАН Специальный выпуск: Актуальные проблемы психологии.-2006.- №3.- С.26-32.

Крупнов А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности//Системные исследования свойств личности.- М.: УДН, 1994.- С.9-23.

Кудинов С.И. Психологические проблемы формирования свойств личности//Формирование и развитие личности: Сборник материалов психолого-педагогических чтений. М.: Институт молодежи, 1994.-С.5-8.

Кудинов С.И. Полоролевые аспекты любознательности подростков//Психологический журнал.-1988.-Том19.-№1.-С26-37.

Костакова И.В. Общительность как условие самореализации личности студентов психологов/ Сибирский педагогический журнал.- №11.- Новосибирск: НГПУ, 2007.-С.346-353.

Рейнвальд, Н.И. Психологические проблемы изучения и формирования личности студента как будущего специалиста// Студент на пороге XX века: Монография/ Отв. ред. Н.И. Рейнвальд. - М.: Изд-во УДН, 1990.- С.16-31.

Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М.: Высшая школа. 1994. – 129с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СЕРБОВ-БИЛИНГВОВ И КОРЕННЫХ СЕРБОВ

С. Здилар

Россия, Москва, РУДН

В формировании системы ценностей и ценностных ориентаций подрастающего поколения, объединяющих граждан любого государства, членов любой общественной группы и являющихся цементирующим ядром их бытия и жизнедеятельности, образованию и воспитанию принадлежит, пожалуй, ведущая роль.

В современную эпоху повышается значимость личностного фактора в общественной жизни. Человеческие качества, концентрированно выраженные в ценностных ориентациях личности, в значительной степени формируются под влиянием образования, зависят от его характера и направленности. Формирование ценностных ориентаций личности – процесс

многофакторный, основными участниками которого являются социальная среда, ее институты, семья и учреждения образования.

В данной работе сравниваются морально-ценностные ориентации студентов-сербов, живущих в России и в Сербии. Сербь, живущие в Москве и принявшие участие в данном исследовании, являются билингвами и живут в России с дошкольного возраста (с 4-6 лет). Анализируя различия в особенностях ценностных и смысложизненных ориентаций между сербами, проживающими на исторической родине, и сербами-билингвами, основную часть жизни проведшими на территории государства с иной культурой, мы можем определить, какое воздействие культурная среда оказывает на формирование ценностных ориентаций современной молодежи, а именно: имеются ли некие точки соприкосновения между сербами, проживающими на исторической родине, и сербами-билингвами; сохранилась ли национальная идентичность последних в процессе адаптации к иной культурной среде? Результаты данного исследования пополнят базу эмпирических фактов относительно проблемы сохранения национальной идентичности в инокультурной среде.

В психологии ценности понимаются как абстрактные цели, необходимые человеку для ориентации в значимости тех или иных событий и предметов, как регуляторы поведения индивида и группы, как основа мотивации. Ценности вырабатываются человечеством путем обобщения происходящих типичных ситуаций и оформляются в виде значимых принципов, ориентирующих жизнь человека, - так называемых общечеловеческих ценностей (Мещеряков, Зинченко, 2009).

Ценностные ориентации - это отражение ценностей в сознании конкретной личности, это объекты, явления, их свойства, а также абстрактные идеи, воплощающие в себе общественные идеалы и выступающие как эталоны должного (Мещеряков, Зинченко, 2009). Система ценностных ориентаций является генерализующим началом, ведущей подструктурой личности, охватывающей все сферы человеческой психики - от потребностей до идеалов. Процесс формирования ценностей начинается еще в период дошкольного детства и продолжается на протяжении всей жизни человека. Важно, что в процессе развития человек не

вырабатывает собственных ценностей, а лишь «выбирает» из широкого спектра общечеловеческих ценностей те, которые соответствуют его индивидуальности, выстраивая их в определенную иерархию. По мнению Д.А.Леонтьева, ценностные ориентации являются стабильным источником смыслообразования и мотивообразования, берущим свое начало в социокультурном целом, к которому принадлежит субъект. Именно ценностные ориентации наряду с мотивами формируют представление субъекта о смысле жизни, выступающее как средство осмысления и постижения действительности, как непосредственное побуждение к действию (Леонтьев, 2009).

Для изучения ценностных ориентаций применялась методика Ш.Шварца. Эта методика была проверена на валидность, которая подтвердилась во время исследования русскоязычного населения. Опросник представляется из себя шкалу, которая должна измерить ценности, их 10 типов. Ш.Шварц выделяет 10 типов ценностей: власть, конформность, гедонизм, традиции, безопасность, достижение, стимуляция, самостоятельность, универсализм и доброта.

Данная методика включает в себя исследование ценностей на двух уровнях: уровень нормативных идеалов (т.н. «идеальные» ценности (ценности в идеале)) и уровень индивидуальных приоритетов (ценности, проявляющиеся в повседневном реальном поведении). В первой части опросника респонденту предлагается ответить на вопрос: «Какие ценности важны для меня как руководящие принципы моей жизни, и какие ценности менее важны для меня?» Вторая часть - об уровне его индивидуальных приоритетов.

В состав *выборки для проведения исследования* вошли 30 сербских студентов-билингвов из Москвы (15 девушек и 15 юношей) и 30 студентов-сербов, проживающих на исторической родине (15 девушек и 15 юношей), всего 60 человек. Возраст респондентов составил 18-20 лет.

Согласно данным полученным по результатам исследования ценностных ориентаций по методике Шварца, относительная выраженность показателей различных *нормативных идеалов* совпадает, независимо от места проживания и пола опрошенных студентов. Наибольшее влияние на личность студентов оказывают

социальные ценности универсализма, безопасности, самостоятельности и доброты. Таким образом, современные сербские студенты, проживающие в Москве и в Белграде, ориентированы на понимание, терпимость, защиту благополучия природы и всех людей, особенно - своих близких, на безопасность и стабильность общества и взаимоотношений, а также на самостоятельность мышления и выбора способов действия в творчестве и исследовательской активности. По-видимому, современные молодые люди и девушки не чувствуют себя достаточно защищенными в стремительно меняющемся и непредсказуемом мире, а потому у них в наибольшей степени актуализированы ценности, соответствующие потребностям выживания, и лишь при условии их реализации значимость приобретают потребности в автономности и независимости.

Средние значения показателей *индивидуальных ценностных ориентаций* сербских студентов-билингвов из Москвы и студентов-сербов, проживающих на исторической родине, указывают на то, что индивидуальной приоритетной ценностью для них является ценность достижения, а следовательно, студенты-сербы нацелены на личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами. Этот результат позволяет нам предположить, что по-видимому, в повседневной жизни респонденты чувствуют себя достаточно безопасно, что позволяет им активно действовать в процессе реализации других потребностей, более высокого уровня.

Литература

Леонтьев Д.А. Психодиагностическая серия. Москва: Смысл, 2009г. 18 стр.

Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Сост. И общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 672 с.

**ИЗУЧЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ И ТРУДОЛЮБИЯ
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ГРУПП
ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА
РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ**

Г.Н. Каменева

Россия, Москва, РУДН

А.В. Перелыгина

Литва, Вильнюс, РУДН

В докладе представлены результаты эмпирического исследования уровня креативности и уровня трудолюбия у различных творческих групп, занимающихся в Интернациональном культурном центре Российского университета дружбы народов. Представленное исследование позволяет увидеть различия творческих способностей в зависимости от показателей трудолюбия у студентов, занимающихся хореографией, вокалом и сценической речью. Именно взаимосвязь уровней трудолюбия и креативность в разных творческих группах заинтересовало нас, поскольку является мало изученной.

В нашем исследовании приняли участие 60 испытуемых, из них – 20 студентов, занимающиеся хореографией (коллективы «Ритмы дружбы», «Адель», «Амарэн», «Глория», «Легенды гор»). 20 студентов, занимающиеся вокалом (коллективы «Радуга», «Академический вокал», «Преображение»). 20 студентов, занимающиеся актёрском мастерством (коллективы «Художественное слово», «КВН»). Каждому испытуемому, во всех группах, были предъявлены для заполнения тест невербальной креативности, тест вербальной креативности и тест трудолюбие. После чего все данные были обработаны, обобщены и сделаны выводы.

В ходе исследования были использованы следующие методики: тест вербальной креативности С.Медника, тест невербальной креативности Торенса и бланковый тест «Трудолюбие» А.И.Крупнова.

В тесте вербальной креативности предлагаются тройки слов, к которым необходимо подобрать еще одно слово так, чтобы оно сочеталось с каждым из трех предложенных слов. Тестовая

методика невербальной креативности несколько схожа, респондентам был представлен бланк с недорисованными картинками. Им необходимо было дорисовать их. После завершения рисунка необходимо дать ему название, которое следует подписать в строке под рисунком.

Тест на изучение трудолюбия А.И. Крупнова состоит из 8 блоков – компонентов свойств личности. В методике каждый компонент содержит по 14 утверждений, соответствующие гармоническим и агармоническим переменным трудолюбия (Крупнов, 2009).

Согласно полученным данным, наиболее низкий уровень как вербальной, так и невербальной креативности показала группа *студентов, занимающихся вокалом*. Общий уровень трудолюбия у данной группы также более низок, чем у других творческих групп. Данную особенность можно назвать взаимосвязанной. Психологи считают, что у каждого человека обладающего здоровой психикой есть творческий потенциал и креативные способности. Единственное условие их реализации – необходимость их развития уже с раннего возраста, а для плодотворного развития необходимо прикладывать терпение и труд (Алиева, 2009). Исходя из этого, уровень трудолюбия напрямую зависит от уровня творческих способностей. Активное проявление трудолюбия в той или иной деятельности способствует высокому уровню творческих способностей. Таким образом, нами была подтверждена одна из гипотез, что уровень проявления трудолюбия связан с уровнем творческих способностей.

В результате исследования было выявлено, что уровень вербальной креативности преобладает у *студентов, занимающихся сценической речью*. Вербальные творческие способности весьма характерны представителям данного направления, поскольку они наиболее часто сталкиваются в своём творчестве с необходимостью заучивать литературные тексты, что способствует расширению собственного словарного запаса, также им свойственно авторское проявление вербального творчества при написании текстов, речей и сценариев. Опираясь на характеристики свойств личности актёров и анализируя полученные данные по трудолюбию, так же можно отметить, что для студентов, занимающихся актёрским мастерством характерны

в проявления агармонических переменных трудолюбия, способствующие торможению в проявлении трудолюбия. Они так же отличаются эгоцентричностью и эмоциональностью, некой несобранностью и неорганизованностью в проявлении трудолюбия. Их деятельность протекает весьма в нестабильной обстановке, которая периодически меняется в зависимости от играемой актёром «роли» (Галин, 1996). По мнению большинства психологов, актёры более нацелены на индивидуальное развитие, чем на групповое (Альтшуллер, Верткин, 1994). Все перечисленные особенности подтверждают правдоподобность и логичность результатов уровня трудолюбия у данной группы студентов.

Студенты, занимающиеся хореографией, показали наиболее высокий невербальный творческий потенциал. В хореографии реже приходится сталкиваться с проявлением словестной креативности, а наиболее чаще наглядно-образной. Что бы придумать новые танцевальные па, поставить танец, различные фигуры для танца, хореографам и людям, которые занимаются танцами необходимо проявлять именно невербальную-наглядно-образную креативность. Во-первых, это необходимо, что бы представить, в своём воображении, а впоследствии перенести на сцену рисунок танца и непосредственно сам танец. Трудолюбие у данной творческой группы наиболее ярко выражено, чем у остальных вышеперечисленных. Стоит отметить, что танцорам присущи гармонические переменные, способствующие проявлению трудолюбия. Эти показатели напрямую связаны с общей характеристикой людей, занимающихся танцами. Они более сплочены, их работа нацелена на достижение общего группового результата, они более стрессоустойчивы, а также физически выносливы.

Изучение уровня креативности и трудолюбия у творческих личностей на этом не исчерпывается и может развиваться. Однако нами были рассмотрены данные психологические особенности в совокупности у танцоров-любителей, у певцов-любителей и актёров-любителей.

Литература:

Алиева К.Р. Психология формирования творческого потенциала личности.- СПб.: 2009.

Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Жизненная стратегия творческой личности. Минск, Беларусь, 1994

Анисимова Ю.Н., Шляхта Н.Ф. Психологические особенности трудолюбия студентов// Вестник Российского университета дружбы народов: Психология и педагогика. - 2012. - №3. - С.93-97

Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.

Галин А.Л. Психологические особенности творческого поведения. М., 1996

Каменева Г.Н., Анисимова Ю.Н. Психологические особенности проявления трудолюбия студентов// Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. - М.: Изд-во РУДН, 2011. - Ч. 2. - С. 30 – 33.

Крупнов А.И. Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И. Крупнова. Сборник научных статей, посвященный 70-летию А.И. Крупнова. – М.: РУДН, 2009. – С. 175-185.

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ИМПЛИЦИТНОЙ ПАМЯТИ И ИМПЛИЦИТНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВОЗРАСТНОМ АСПЕКТЕ

Н.Г. Кетиладзе

Россия, Москва, РУДН

Несмотря на целый ряд теоретических и эмпирических исследований, посвященных отдельно проблемам имплицитной памяти и имплицитного интеллекта, экспериментальных работ по изучению особенностей взаимосвязи имплицитного интеллекта и памяти нам найти не удалось. Также нет исследований данной проблемы, где бы разрабатывался возрастной аспект данной проблемы.

Мы задаемся целью выявить индивидуальные особенности имплицитной памяти и имплицитного интеллекта школьников и студентов. Ранее нами были проанализированы различия по имплицитным теориям интеллекта и имплицитной памяти на двух этапах онтогенетического развития, как одном из аспектов вопроса об индивидуальных особенностях. (Кетиладзе, 2014)

Для нахождения специфики связи имплицитного интеллекта и имплицитной памяти мы воспользовались методом ранговой корреляции r_s Спирмена.

Выборка составила 60 человек: 30 – школьники (16-18 лет) и 30 – студенты (21-23 года).

Для выявления имплицитных теорий интеллекта (или субъективных категоризаций), стихийно сложившихся представлений субъекта знаний о возможности развития своей личности и своего интеллекта в процессе обучения, (которые, как показывают исследования американской ученой К.Двек и отечественных ученых Т.В. Корниловой, С.Д.Смирнова, участвуют в развитии внутренней мотивации учения) нами была выбран опросник имплицитных теорий К.Двек - С.Д. Смирнова.

На имплицитную (скрытую, неявную) память нами были выбраны 2 теста на узнавание: 1) абстрактных и конкретных понятий 2) бессмысленных слогов.

Таблица 1.
Корреляционные связи между имплицитным интеллектом и имплицитной памятью у школьников

	Тест на имплицитный интеллект	опросник К.Двек-Смирнова			
		Шк 1: наращиваемый интеллект	Шк 2: обогащаемая личность	Шк 3: принятие целей обучения	Шк 4: самооценка обучения
Методики на имплицитную память	Критерии				
Тест на имплицитную память (конкретные и абстрактные слова)	Кол-во правильных	-0,074124	0,056728	0,532921	0,464555
	Ошибки	0,074124	-0,056728	-0,532921	-0,464555
Тест на имплицитную память (образование из слога осмысленного слова)	Кол-во правильных	0,023657	0,089234	0,553745	0,605384
	Ошибки	-0,023657	-0,089234	-0,553745	-0,605384

Как можно заметить из таблицы 1 между шкалой «принятие имплицитной теории цели обучения, наращивания мастерства» опросника К.Двек-Смирнова и критерием «кол-во правильно узнаваемых конкретных и абстрактных понятий» ($0,53 p < 0,05$) теста на имплицитную память у школьников существует значимая положительная связь, т.е. большим значениям по критерию

«принятие целей обучения» соответствуют большие значения по имплицитной памяти.

Также данная шкала значимо связана с критерием «кол-во правильно узнанных слогов» теста на имплицитную память (0,55 $p < 0,05$). Таким образом, школьники, принимающие цель обучения: нацеленные на приобретение мастерства в процессе обучения и общения с другими людьми - эффективнее используют возможности своей имплицитной памяти. Также шкала «самооценка обучения» опросника К.Двек-Смирнова значимо связана с критерием «кол-во правильно узнанных конкретных и абстрактных понятий» (0,46 $p < 0,05$) и критерием «кол-во правильно узнанных слогов» (0,61 $p < 0,05$) тестов на имплицитную память, т.е. школьники, которые имеют имплицитные представления о ценности и эффективности прилагаемых ими в учении усилий, отличаются лучшими способностями к использованию возможностей имплицитного уровня своей памяти.

Таблица 2.

Корреляционные связи между имплицитным интеллектом и имплицитной памятью у студентов

Методики на имплицитную память	Тест на имплицитный интеллект	опросник К.Двек-Смирнова			
		Шк 1: наращиваемый интеллект	Шк 2: обогащаемая личность	Шк 3: принятие целей обучения	Шк 4: самооценка обучения
Тест на имплицитную память (конкретные и абстрактные слова)	Кол-во правильных	-0,259086	-0,166935	0,066550	0,396175
	Ошибки	0,259086	0,166935	-0,066550	-0,396175
Тест на имплицитную память (образование из слога осмысленного слова)	Кол-во правильных	-0,250145	0,079451	0,047786	0,205123
	Ошибки	0,250145	-0,079451	-0,047786	-0,205123

У студентов наблюдается отличная от школьников картина корреляционных связей имплицитного интеллекта и имплицитной памяти (см. Таблица 2). Как видно из таблицы, шкала «самооценка обучения» опросника К.Двек-Смирнова значимо связана с критерием «кол-во узнанных абстрактных и конкретных понятий» теста на имплицитную память ($0,4$ $p < 0,05$), т.е. студенты, высоко оценивающие правильность и эффективность прилагаемых усилий, продуктивнее используют неограниченные возможности своей имплицитной памяти.

Таким образом, можно сделать вывод: как школьники, так и студенты, высоко оценивающие эффективность прилагаемых ими в обучении усилий и правильность выбранного стиля обучения, продуктивнее используют неограниченные возможности своей имплицитной памяти. Также специфичным для школьников оказалось и то, что школьники, принимающие цель обучения: нацеленные на приобретение мастерства в процессе обучения и общения с другими людьми - эффективнее используют возможности своей имплицитной памяти отличаются лучшими способностями к использованию возможностей имплицитного уровня своей памяти от тех школьников, которые принимают имплицитную теорию о цели на результат: для них главное – позитивная оценка и избегание неудач, а не наращивание мастерства.

Литература:

Кетиладзе Н.Г. Имплицитные теории интеллекта и имплицитная память школьников и студентов: сходства и различия. Москва: РУДН, 2014 (этот же сборник)

**ПОЗИЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ
(НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ)**

Д.И. Кузнецов

Россия, Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова

Профессиональная деятельность психолога подразумевает высокие требования к психическому состоянию, необходимость постоянного профессионального и личностного развития,

необходимость противостояния профессиональным деструкциям, включая эмоциональное выгорание. Согласно нашей гипотезе, определенные характеристики структуры системы деятельностей личности могут способствовать личностному развитию, другие – вызывать внутриличностные конфликты. В связи с этим, считаю целесообразным проведение эмпирического исследования особенностей системы деятельностей профессиональных психологов, включающей профессиональную и внепрофессиональные деятельности, а также определение позиции профессиональной деятельности в системе.

В исследовании приняли участие 40 испытуемых, имеющих высшее психологическое образование или профессиональную переподготовку по психологии, работающие по специальности в различных отраслях: образование (дошкольное, среднее и высшее), здравоохранение, силовые структуры и других.

Возраст испытуемых от 23 до 65 лет. Из них мужчин 10, женщин 30. Стаж работы: до 3-х лет - 12, до 10 лет — 10, более 10 лет - 18.

Выборка формировалась на основе базы данных Первого форума практикующих психологов Магаданской области (23 ноября 2013 года) из числа согласившихся принять участие в исследовании.

Методы: анкета, включающая вопросы о поле, возрасте, сфере деятельности, стаже работы и т.п. Для изучения системы деятельностей личности использовался авторский метод структурированного интервью. В качестве индикаторов позитивного влияния системы деятельностей на личность использованы методы: Самоактуализационный тест САТ, Интегральная удовлетворенность трудом, Шкала субъективного благополучия (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002).

Представим отдельные результаты исследования.

Для проверки гипотезы: «Позиция профессиональной деятельности относительно других видов активности личности проявляется в удовлетворенности трудом, особенностях самоактуализации и субъективного благополучия» проведен количественный анализ анкетных данных и результатов стандартизованных методов. Использовались статистические методы: иерархический кластерный анализ методом средней связи,

U-критерий Манна-Уитни, критерий ϕ^* - угловое преобразование Фишера.

В результате кластерного анализа результатов стандартизованных методов выделено три основных группы: 1, 2 – испытуемые с показателями самоактуализации, субъективного благополучия и удовлетворенности трудом выше среднего и группа 3 – с этими же показателями ниже среднего. В первую группу вошли 12, во вторую 15, в третью – 7 человек. Количественный анализ анкетных данных, формализованных результатов интервью и результатов по шкалам стандартизованных методик позволили описать позицию профессиональной деятельности в каждой группе. В первой группе позиция профессиональной деятельности (учитывая высокие показатели по методике «Интегральная удовлетворенность трудом») высока. Представители этой группы является группой с гармоничной системой деятельностей: это, как правило, люди семейные, имеющие детей дошкольного возраста, регулярно взаимодействующие с родственниками. Они удовлетворены местом работы, условиями труда, взаимоотношениями с сотрудниками, руководством, трудом в целом, имеют высокую степень профессиональной ответственности. Активно проводят досуг, часто имеют более одного хобби, включая спорт. Во второй группе профессиональная деятельность не является важной сферой самореализации (учитывая результаты по методике «Интегральная удовлетворенность трудом»), и занимает подчиненное положение в иерархии деятельностей, в качестве ведущей выступает семья. Другой вариант – в профессиональной деятельности имеются проблемные зоны, но учитывая показатели самоактуализации и субъективного благополучия выше среднего, можно считать, что внепрофессиональные сферы деятельности (например, семья) компенсируют неудовлетворенность разными аспектами в сфере труда. В третьей группе позиция профессиональной деятельности противоречива. Представители этой группы имеют более высокий интерес к работе и удовлетворенность своими достижениями, чем вторая группа, но реже, чем первая группа, удовлетворены трудом, взаимоотношениями с коллегами, руководством, условиями труда, имеют более низкую профессиональную ответственность. Можно

предположить, что представители этой группы имеют потребность в профессиональной самореализации, которая в настоящее время по каким-то причинам фрустрирована. Фрустрация профессионального интереса не компенсируется другими сферами деятельности, и приводит к низкой самоактуализации, субъективному благополучию и низкой самооценке состояния здоровья. Конфликтное отношение к работе подтверждается противоречивостью оценок работы по разным параметрам (важности, интересу, эмоциям, и т.д.). В данной группе чаще, чем в других, встречается включение в качестве отдельных деятельностей общение с друзьями, знакомыми. Также несколько респондентов не вошло ни в одну из групп, и представляют отдельные случаи.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась. Позиция профессиональной деятельности относительно других видов активности личности проявляется в удовлетворенности трудом, особенностях самоактуализации и субъективного благополучия. Эти критерии достаточно эффективно дифференцируют позиции профессиональной деятельности относительно других видов активности. Выявлено, что конфликтная система деятельностей с противоречивой позицией профессиональной деятельности в системе характерна для молодых специалистов на этапе профессиональной адаптации. Таким образом, процесс адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности включает не только трудности практического освоения профессиональных задач и адаптации в коллективе, но и трудности интеграции новой деятельности в существующую систему деятельностей личности.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

М.О. Кузьмичева

Россия, Тула, ТГПУ им. Л.Н.Толстого

В настоящее время вопросы изучения детей с ЗПР приобретают важное социально-психологическое, психолого-педагогическое, нравственно-этическое значение, что обусловлено

ростом числа детей названной категории. Однако, большинство экспериментально-психологических исследований детей с ЗПР направлены в большей степени на рассмотрение особенностей их познавательной деятельности, тогда как данные об особенностях эмоциональной сферы данной категории детей вообще, и о специфике проявления у них тревожности, в частности, в литературе немногочисленны. Так как тревожность многие исследователи относят к эмоциональным явлениям, следует рассмотреть особенности эмоциональной сферы у младших школьников с ЗПР различного генеза.

При ЗПР *конституционального генеза* эмоциональная сфера детей во многом напоминает нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста, хотя при этом отмечается качественное своеобразие эмоциональных черт личности: преобладание эмоциональных реакций в поведении, игровые интересы, повышенный фон настроения, непосредственность, поверхностность, нестойкость переживаний, внушаемость, недостаточная самостоятельность. Эти особенности эмоциональной сферы в условиях школьного обучения затрудняют социальную адаптацию, и как указывает ряд исследователей (Т.Е. Сухарева, 1974; В.В. Ковалев, 1993; К.С. Лебединская, 1980), неблагоприятные условия жизни могут способствовать патологическому формированию личности по неустойчивому типу. Исходя из вышеперечисленных особенностей, можно предположить, что дети с ЗПР конституционального генеза не склонны к проявлению тревожности, или точнее говоря, у данной группы детей нет обусловленных структурой дефекта предпосылок для формирования тревожности как личностного качества.

При *соматической задержке*, обусловленной длительной астенией, возникшей вследствие хронических заболеваний или пороков развития, тормозится развитие активных форм деятельности и появляется целый ряд невротических наслоений: робость, боязливость, капризность, неуверенность в своих силах, а эти личностные особенности могут способствовать становлению тревожности.

При *психогенной задержке* раннее возникновение и длительное воздействие психотравмирующего фактора вызывает

стойкие сдвиги нервно-психической сферы ребенка, обуславливает патологическое развитие личности. В условиях безнадзорности она может начать формироваться по неустойчивому типу: неумение тормозить свои желания, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности; жестокость, либо грубая авторитарность обуславливает невротическое формирование личности, которое проявляется в отсутствии самостоятельности, робости, боязливости, а следовательно и тревожности.

При ЗПР *церебрально-органического генеза* механизм недоразвития связан, прежде всего, с поражением нервной системы, дефицитностью корковых систем, незрелостью регуляторных функций. Для этого вида инфантилизма характерно отсутствие типичной для здорового ребенка живости и яркости эмоций, наблюдается слабая заинтересованность в оценке. При исследовании клинико-психологической картины органического инфантилизма было отмечено, что дети чаще всего испытывают и нарушения настроения. У детей с повышенным эйфорическим настроением преобладают импульсивность и психомоторная расторможенность, которые могут маскироваться под детскую непосредственность и жизнерадостность. Для детей с пониженным фоном настроения характерна склонность к робости, боязливости, наличие страхов, что может послужить базой для формирования личностной тревожности.

Обратившись к конкретным проблемам тревожности младших школьников с ЗПР, можно отметить следующие работы:

Л.Н. Костиной (1992), которая изучала особенности эмоциональной сферы в учебном процессе детей младшего школьного возраста, был сделан вывод, что дети с ЗПР проявляют большую тревожность к школе и учению, чем нормально развивающиеся сверстники. Младшие школьники с ЗПР, обладая неустойчивой эмоциональной сферой, плохо развиты компенсаторными и психозащитными возможностями, недостаточно защищены от воздействия неприятных ситуаций, в результате чего появляются страх, боязнь, тревожность.

Д.Н. Исаев и П.Г. Елисеев (1999) указывают, что тревожность у младших школьников с ЗПР является в

значительной степени ситуативной и не обладает сформировавшимся, выраженным «личностным ядром».

М.Ч. Расцевская (1986) показала, что у младших школьников с ЗПР наблюдается недостаточность положительных переживаний, они недостаточно жизнерадостны. У них часто проявляются эмоции страха и гнева, также дети слишком пугливы, так как у них менее развита сила процессов возбуждения и подвижность нервных процессов, от которых зависит выносливость и быстрота реакции в тревожных ситуациях. *М.Ч.Расцевская* сделала вывод о том, что младшие школьники с ЗПР очень редко испытывают состояние эмоционального благополучия.

Е.Л. Винникова и Е.С. Слепович (1999) говорят о том, что детей с ЗПР беспокоит и негативное отношение к себе со стороны учителей, и их особое положение в школе. У них обнаруживается переживание безысходности своего положения, отсутствия позитивных перспектив, появляется установка на аддитивные формы поведения как способ ухода от переживания своей неполноценности. Исследователи отмечают, что младшие школьники с ЗПР тяжело переживают низкое их принятие ближайшим окружением, что приводит к внутриличностному конфликту в процессе самовосприятия, к негативным установкам по отношению к себе. Данные личностные особенности детей с ЗПР будут сопровождаться повышенной личностной тревожностью.

Согласно данным *И.Ю. Кулагиной* (1987), младшие школьники с ЗПР, испытывают ситуативную тревожность, сопровождающуюся понижением результативности деятельности.

Л.В. Кузнецова и Б.И. Айзенберг (1992) указывают, что у младших школьников с ЗПР, рост личностного самосознания может вызвать новый всплеск социальной дезадаптированности. В начале обучения у детей с ЗПР наблюдается крайне неблагоприятное сочетание черт неустойчивости психических процессов с высокой тревожностью и агрессивностью.

На основе приведенного анализа, можно констатировать, что исследователи в рамках специальной психологии, рассматривая проблему тревожности у младших школьников с ЗПР, чаще всего указывают на повышенную тревожность данной категории детей.

Кроме того, выявлено, что у детей с задержкой психического развития конституционального генеза нет обусловленных структурой дефекта предпосылок для формирования тревожности как личностного качества. При соматической задержке, психогенной задержке и ЗПР церебральноорганического генеза существуют личностные особенности, которые могут послужить базой для формирования тревожности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что организация коррекционно-психологических условий обучения и воспитания, должна опираться на создание комфортной эмоциональной среды, способствующей развитию у младших школьников с ЗПР навыков общения, умений строить отношения в коллективе, снижению тревожности, что приводит к повышению школьной и социальной адаптации и коррекции личности в целом.

Литература:

Айзенберг Б.И., Кузнецова Л.В. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития: Психотерапия в дефектологии.- М., 1992. – 143с.

Винникова Е.Л., Слепович Е.С. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития. // Дефектология. 1999. №1. - С.18-24.

Исаев Д.Н., Елисеев П.Г. Опыт применения тестов тревожности и невротизма в изучении детей с задержкой психического развития. // Дефектология. 1999. №4. - С.27-31.

Ковалев Г.А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – С. 13-23.

Костина Л.Н. Особенности эмоциональной сферы в учебном процессе детей младшего школьного возраста (с нормальным и задержанным психическим развитием): Автореф. дис. .. канд. психол. наук. - СПб., 1992. - 28с.

Кулагина И.Ю. Эмоциональные реакции детей с задержкой психического развития в оценочной ситуации. // Дефектология. 1987. №3. - С.9-15.

Лебединская К.С. Клиническая характеристика задержки психического развития // Обзорный бюллетень Министерства просвещения и АПН СССР. Задержка психического развития и пути ее преодоления / Под ред. Т.А. Власовой. - Москва, 1980. – 312с.

Расцевская М.Ч. Особенности эмоционально-волевой сферы детей 6-10-летнего возраста с разным уровнем умственного развития. // Сравнительная динамика развития детей: Сборник научных трудов. -

Рига, 1986. С.49-61.

Сухарева Т.Е. Лекции по психиатрии детского возраста. Избр. главы. - М.: Медицина, 1974. - 320с.

САМОПРИНЯТИЕ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

С.А. Лебедева

Россия, Тула, ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Исследование уровня самопринятия у подростков с задержкой психического развития (ЗПР), а также возможностей формирования его высоких показателей, является необходимым условием оказания помощи таким подросткам в преодолении сложностей личностного становления, а также мерой профилактики психологического неблагополучия и социальной дезадаптации.

В связи с этим на базе ГОУ ТО «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VII вида» г. Тулы было проведено исследование, направленное на определение уровня самопринятия у подростков с ЗПР. В нем приняли участие 7 подростков с ЗПР в возрасте от 12 до 14 лет, среди которых 4 мальчика и 3 девочки.

В исследовании использовалась методика косвенного измерения системы самооценок (КИСС). Выбор диагностического инструментария связан с тем, что использование косвенной (проективной) процедуры позволяет избежать феноменов социальной желательности в самопрезентации, вскрывает не вполне вербализуемые или неосознаваемые аспекты самопринятия.

Методика КИСС путем подсчета коэффициентов ранговой корреляции между ранжировками «нравится» и «похожесть на себя» в различных сочетаниях позволяет определить шкалу ценностей испытуемого по некоторым качествам, шкалу реальных самооценок испытуемого по данным качествам и уровень самопринятия испытуемого.

С учетом целей исследования, полученные результаты анализировались только по параметру общего самопринятия. Для

этого подсчитывался коэффициент ранговой корреляции между ранжировкой «нравится» и ранжировкой «похожесть на себя».

Показатели общего самопринятия считались нормальными при значении коэффициента корреляции от 0,35 до 0,65. Значения коэффициента выше 0,65 рассматривались как показатели высокого уровня самопринятия, меньше 0,35 – как показатели низкого уровня самопринятия, отрицательные значения – как очень низкого уровня самопринятия.

Количественный анализ результатов показал, что у 4 обследованных подростков (57% от выборки; из них 3 мальчика и 1 девочка) коэффициент корреляции имеет отрицательные значения: от (- 0,62) до (- 0,15). У оставшихся 3 подростков (43% от выборки; из них 1 мальчик и 2 девочки) значение коэффициентов находится в промежутке между 0,04 и 0,24.

Качественный анализ показывает, что 4 обследованных подростков (57% от выборки, из них 3 мальчика и 1 девочка) имеют очень низкий уровень самопринятия. 3 подростка (43% от выборки, из них 1 мальчик и 2 девочки) имеют низкий уровень самопринятия. Уровень самопринятия приближается к норме только у 1 подростка (девочка), однако не достигает ее.

Таким образом, значений, соответствующих норме, коэффициент ранговой корреляции не имеет ни у одного из подростков данной группы: у 100% подростков с ЗПР выявлен недостаточный уровень самопринятия. Такие показатели могут быть свидетельством явного неприятия себя как личности, недовольства собой и негативного отношения к себе, которые по результатам исследования присущи в той или иной степени всем подросткам с ЗПР из обследованной группы.

Полученные результаты позволяют сделать выводы о необходимости проведения специальной коррекционно-развивающей работы, которая помогла бы оптимизировать уровень самопринятия, повысить его количественные и улучшить его качественные показатели у подростков с задержкой психического развития.

Литература:

Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М.: Когито-Центр, 2009. 192 с.

Бодаев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика. СПб.: Речь. 2006. 440 с.

Психология самосознания / Авт.-сост. Т.Г. Волкова. М.: Директ-Медиа, 2013. 296 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ

Е.В. Маликова, Е.В. Жихарева

Россия, Бийск, Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина

Интерес к вопросу профилизации образовательной среды в настоящее время не утрачивает своей значимости, поскольку внедрение профильного обучения в систему образования позволяет школьникам не только осуществить обоснованный выбор будущей профессиональной деятельности, но и, начиная уже со школой ступени, формирует у них стойкую профессиональную мотивацию.

Отдавая предпочтение тому или иному профилю, школьники не всегда задумываются над тем, насколько выражены у них специальные способности именно к обучению на данном профильном направлении, насколько эффективно смогут они осваивать выбранную программу.

Именно эту проблему пытаются решать в рамках предпрофильной подготовки учителя, педагоги-психологи и родители. Как найти верное решение, чтобы с одной стороны учесть интересы ребенка, не навязывая ему точку зрения взрослого, а с другой – аспекты, которые самого ребенку не видны и не известны, но от которых будет зависеть успешность его дальнейшего обучения.

На наш взгляд, немаловажным в плане выбора профиля обучения является учет не только динамических факторов (мотивов, потребностей, интересов, ценностей), но и факторов конституционных, к которым относятся личностные черты учащихся.

В соответствии с этой базовой идеей исследования стало изучение личностных факторов учащихся профильных классов, в частности физико-математического и филологического.

У учащихся физико-математического класса доминируют такие личностные факторы как G (сила «Сверх-Я»), C (сила «Я»), E (доминантность), указывающие на настойчивость школьников в достижении поставленных целей, их эмоциональную устойчивость, активность и энергичность. Низкие значения имеют факторы I (харрия), M (праксерния), O (гипертимия) и A (сизотимия), которые указывают на стойкость, самоуверенность, расчетливость и здравомыслие в выстраивании своего поведения.

Можно сказать о взаимодополняемости этих факторов, являющихся действительно важными для «физиков-математиков», которые в рамках изучения точных наук должны иметь стойкий характер, здравый и холодный рассудок, практичность и настойчивость в решении не всегда имеющих логику задач.

Наиболее значимыми для учащихся филологического класса являются факторы F (сургенсия), H (пармия), M (аутия), характеризующие учащихся-филологов как жизнерадостных, искренних в отношении людей, с развитым воображением, умеющих противостоять усталости и выдерживать эмоциональные нагрузки при контактах с людьми. Низкие показатели выявлены в факторах N (безыскусственность), L (алаксмя), Q2 (социабельность) свидетельствуют о чувствительности и сентиментальности, доверчивости и откровенности этих школьников.

На наш взгляд, данные черты являются важными для гуманитариев, к которым относят филологов, зачастую называемых «лириками». Им, действительно, свойственны яркие фантазии, богатая внутренняя составляющая, стремление к общению с окружающими, не в ущерб проявлению собственных способностей.

В сравнении личностные факторы учащихся выглядят следующим образом. Профиль «физиков» более угловат, им свойственны, как наиболее высокие, так и менее выраженные факторы. В то время как профиль «филологов» более волнообразный, у них не наблюдается ярко доминирующих или

наименее выраженных факторов. Крайних значений проявления факторов у учащихся не зафиксировано.

На основе количественного и качественного анализа содержания личностных факторов, нами рассмотрены блоки факторов: интеллектуальные особенности (факторы В, М, Q1); эмоционально-волевые особенности (факторы С, G, I, O, Q3, Q4); коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия (факторы А, Е, F, H, L, N, Q2).

Факторы блока интеллектуальных способностей (В, М, Q1) имеют отличие у школьников разных профилей.

Наибольшее отличие обнаружено по фактору М, значения которого полярны для физиков-математиков и филологов. У первых слабая степень развитости этого фактора (М – праксерния), указывающая на большую практичность и здравомыслие, излишнюю внимательность, узость интеллектуальных интересов и недостаток воображения (что проявляется в заострении внимания на точных науках). У вторых, наоборот, сильная степень развитости данного фактора (М – аутия), свидетельствующая о высоком творческом потенциале, развитом воображении и богатом внутреннем мире.

По факторам В и Q1 в обоих выборках получены высокие значения. Однако если фактор Q1 является совмещенным, т.е. имеет одинаковую выраженность и у физиков-математиков и у филологов, то фактор В доминирует у филологов. Иначе говоря, и первым и вторым в равной степени свойственны аналитичность мышления, желание быть хорошо информированными и спокойствие в восприятии новых взглядов (фактор Q1). Однако филологам, по сравнению с математиками, в большей степени свойственны абстрактность мышления и быстрая обучаемость, которые связаны с вербальной культурой и общей эрудицией (фактор В).

Яркие различия наблюдаются и в блоке эмоционально-волевых особенностей (С, G, I, O, Q3, Q4). Все факторы данного блока у учащихся филологического профиля имеют сильную степень развитости. В то время как у школьников физико-математического профиля факторы I и O характеризуются слабой степенью развитости.

Можно отметить, что несмотря на высокие показатели факторов С (сила «Я»), G (сила «Сверх-Я»), Q3 (контроль желаний) и Q4 (фрустрированность) в обеих выборках, у физиков-математиков наиболее ярко представлены факторы С, G, Q3, указывающие на их большую сдержанность, реалистичность, эмоциональную стабильность, точность и деловую направленность, целенаправленность и высокий локус контроля. Филологи более ранимы и впечатлительны, возможно, поэтому им свойственно излишнее возбуждение и напряжение (фактор Q4).

Факторы I и O являются полярными. Как уже отмечалось, у учащихся физико-математического профиля они имеют низкие значения (слабая степень развитости фактора) – I (харрия) и O (гипертимия), что говорит о практичности и хладнокровии, рассудочности и некоторой черствости «физиков». У филологов эти факторы имеют сильную степень развитости – I (премсия) и O (гипотимия), указывающие на их мягкость и романтизм, как правило, это артистичные натуры с художественным восприятием мира, способные к эмпатии и сочувствию, им свойственны ранимость и впечатлительность.

Блок коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия представлен факторами A, E, F, H, L, N, Q2, которые также имеют некоторую специфику проявления в зависимости от профиля обучения.

К качественным по данному блоку можно отнести отличия в факторах E (доминантность), F (сургенсия), H (пармия).

У учащихся физико-математического класса преобладает фактор E, который позволяет отметить большую выраженность у школьников данного профиля таких качеств как активность, энергичность, самостоятельность и независимость.

Учащимся филологического класса, где преобладают факторы F и H, в большей степени свойственны импульсивность и разговорчивость, жизнерадостность и искренность в отношениях, которые поддерживаются, несмотря на трудности, возникающие при этом.

Полярными в этом блоке являются факторы A, L, N, Q2. У учащихся физико-математического профиля фактор A (сизотимия) имеет низкое значение, в то время как факторы L (протенсия), N (искусственность), Q2 (самодостаточность) имеют высокие

значения. «Физикам» не свойственны эмоциональные переживания, они не проявляют ярко свои эмоции, осторожны, расчетливы и разумны в своих поступках, эгоцентричны, довольно холодны и сдержаны по отношению к другим, предпочитают самостоятельно решать поставленные задачи.

В выборке учащихся филологического профиля наблюдается иная картина: высокий показатель отмечен в факторе А (аффектотимия) и низкие показатели в факторах L (алаксия), N (безыскусственность), Q2 (социабельность). Учащимся-филологам характерны добросердечность и открытость, внимательность, доброта и непосредственность в отношениях, живой отклик на любые события, они доверчивы и откровенны, очень часто нуждаются в поддержке.

Таким образом, изложенные выше данные указывают на различия в проявлении личностных факторов учащихся профильных классов.

СТИЛИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ И ПАРАСПОРТСМЕНОВ

К.И. Марцих

Россия, Москва, РУДН

На протяжении жизни всякому человеку приходится преодолевать разного рода жизненные трудности. Ричард Лазарус, автор теории стресса и копинга, описал осознанные стратегии совладания со стрессом и другим порождающими тревогу событиями, как рациональные способы преодоления жизненных трудностей. Использование совладающих стратегий помогает человеку поддерживать психосоциальную адаптацию во время стресса. Каждому человеку свойственен свой индивидуальный стиль совладающего поведения, который определяется сочетанием стратегий совладания. Р. Лазарус выделяет восемь типов таких стратегий:

1) Конфронтация. Разрешение проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий. Часто стратегия конфронтации рассматривается как неадаптивная, однако при умеренном

использовании она обеспечивает способность личности к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать собственные интересы;

2) Дистанцирование. Преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т. п.;

3) Самоконтроль. Преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию;

4) Поиск социальной поддержки. Разрешение проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Характерны ориентированность на взаимодействие с др. людьми, ожидание поддержки, внимания, совета, сочувствия, конкретной действенной помощи;

5) Принятие ответственности. Признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. Выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике и самобичеванию, переживанию чувства вины и хронической неудовлетворенности собой;

6) Бегство-избегание. Преодоление личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т. п. При отчетливом предпочтении стратегии избегания могут наблюдаться инфантильные формы поведения в стрессовых ситуациях;

7) Планирование решения проблемы. Преодоление проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с

учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов;

8) Положительная переоценка. Преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Характерна ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием.

В нашем исследовании нас интересовало: существуют ли различия в стилях совладания спортсменов параспортсменов. Мы предположили, что возможно люди, имеющие тяжелый физический недуг являются носителями специфического стиля совладающего поведения отличающегося от стиля совладания здоровых людей.

Для того чтобы сопоставить стили совладающего поведения спортсменов и параспортсменов мы исследовали их стратегии совладания при помощи методики Р. Лазаруса.

Нашими испытуемыми были две молодежные команды: женская футбольная команда (15 девушек-спортсменок в возрасте от 18 до 24 лет) и женская волейбольная команда (15 девушек - параспортсменок, занимающуюся волейболом сидя, в возрасте от 18 до 24 лет).

Таблица 1
Средние значения стратегий совладания девушек-параспортсменок и девушек-спортсменок

	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
параспортсмены	7.2	7.3	11.3	8.2(4)	6.0	8.2	13.9	13.3
спортсмены	7.3	6.1	11.2	7.8(5)	6.5	9.4	12.9	13.4

Полученные результаты исследования, указывают на то, что участницам обеих команд свойственны схожие стили

совладающего поведения. Наибольшие абсолютные решения приходится на стратегии «Планирование решения проблемы», «Положительная переоценка» и «Самоконтроль». Т.е. мы видим, что физически здоровые девушки-спортсменки и девушки параспортсменки, имеющие тяжелый физический недуг используют практически одинаковые стили совладающего поведения. На основании этого мы можем утверждать, что девушки-параспортсменки являются носителями столь же здорового, эффективного стиля совладания, что и девушки-спортсменки. Интересным представляется еще один результат. Величина стратегии «Избегание» у девушек - спортсменок выше, чем у девушек-параспортсменок. Т.е. при общем здоровом стиле совладания у обеих групп испытуемых, группу параспортсменок можно считать более адаптивной, т.к. в общей структуре совладающего поведения абсолютная величина пассивной, неадаптивной стратегии совладания у них меньше.

Литература:

Иванов А.А. Психология чемпиона. Работа спортсмена над собой.

Ильин Е.П. Мастера психологии - Психология спорта

Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения,

Шолохова М.А. Технологии социализации молодежи, находящейся в трудной жизненной ситуации. Методические рекомендации.

ВИДЫ СТРЕССА: ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ

А.В. Михеева

Россия, Москва, РУДН

В настоящее время в психологической науке и практике наблюдается значительное повышение интереса к изучению психических состояний, в том числе феномена психологического стресса. Проведенный анализ литературы выявил существование незначительного количества работ, посвященных исследованию многочисленных видов стресса (Л.А. Китаева-Смык, В.А. Лабунская, М. А. Новиков, Э. Л. Носенко, В. М. Снетков, Л. Б. Филонов, Ю. Л. Ханин, В. S. Dohrenwend, W. Griffit, D. C. Leighton, D. Mechanic).

С одной стороны, в работах ученых стресс как явление рассматривается и подвергается всестороннему анализу, делаются попытки систематизировать и классифицировать его по всевозможным признакам. С другой стороны, на сегодняшний день пока не существует единой системы, логичной и завершенной, которая была бы признана большинством исследователей и которая могла бы служить теоретическим фундаментом в дальнейших научных изысканиях.

Очевидно, что необходимость в такой системе существует. Актуализация социально-психологической проблематики стресса указывает на необходимость всесторонне исследовать различные типы этого феномена. Классификация стресса может быть основана на различных принципах: на анализе факторов и условий, приводящих к стрессу; на учете интенсивности воздействий; на анализе поведения индивида в состоянии стресса; на анализе ответных реакций при стрессе; на анализе роли эмоционального фактора в состоянии напряженности и т.д.

На сегодняшний день существует несколько наиболее распространенных классификаций видов стресса.

Рассмотрим и проанализируем их. Согласно наиболее широко известной классификации, которой придерживаются многие исследователи стресса – Суворова В.В., Кокс Т. – различают стресс острый, хронический, физический, эмоциональный и социальный.

Вторая по популярности классификация (автор - Wong P.T.) предлагает разделять стресс на внутриличностный, межличностный, личностный, семейный, рабочий, экологический, финансовый и общественный.

Третья классификация (автор – Бодров В.А.). Исследователь выделяет следующие виды стресса: психологический, физиологический, профессиональный, финансовый, экологический, природный, общественный.

В приведенных классификациях главным недостатком является то, что используются разные критерии для выделения отдельных видов стресса. Факторы, лежащие в основе этих классификаций, являются разноплановыми. Перечень видов стресса не является исчерпывающим. Внутри каждого пункта возможно выделение подпунктов. Также представляется

возможным значительное расширение многообразия видов и подвидов стресса за счет увеличения углов зрения, под которыми может быть рассмотрено данное явление.

В связи с этим на основе имеющегося материала автор статьи разработал свою собственную классификацию.

Рассмотрим данную классификацию. Существуют следующие виды стресса:

По природе стресса: физиологический / физический; психологический / эмоциональный.

Физиологический стресс имеет два аспекта. Во-первых, он возникает от физической перегрузки организма и (или) воздействия на него вредных факторов окружающей среды (температура, удушье, кровопотеря, сильные запахи, недостаточная освещенность, повышенный уровень шума). Во-вторых, он возникает как нетипичная реакция физической (физиологической) природы человека на конфликтную ситуацию. Эта реакция проявляется изменением физического состояния человека: бессонница, хроническая усталость, обострение хронических заболеваний, головокружение, потеря аппетита и др.

Психологический стресс является следствием нарушения психологической устойчивости личности по целому ряду причин: оскорбленного самолюбия, неприятностей на работе и многого другого. Кроме того, такой стресс может быть результатом психологического перегрузки человека: выполнение слишком большой работы и ответственности за качество сложной и длительной работы. Психологический стресс характеризуется эмоциональным напряжением, эмоциональной нестабильной реакцией на раздражитель.

Психологический стресс бывает следующих видов: По психоэмоциональной окраске: положительный / позитивный (эустресс); отрицательный / негативный (дистресс).

Понятие «эустресс» имеет два значения — «стресс, вызванный положительными эмоциями» (Жмуров) и «несильный стресс, мобилизующий организм» (Тюпышева, 2006).

Эустресс проявляется как положительное мобилизующее воздействие на психику и организм человека, которое повышает концентрацию внимания, улучшает реакцию и психическую активность в целом (Вознесенская, 2006). При эустрессе

происходит активизация познавательных процессов и процессов самосознания, осмысления действительности, памяти. Также он позитивно сказывается на адаптационных свойствах организма.

Термин «дистресс» был впервые употреблен Селье для разделения между собой неблагоприятного развития стрессовой реакции и обычного, нормального, необходимого уровня напряжения систем и равновесий человеческого организма.

Дистресс – патологический стресс, который негативно влияет на психику и здоровье человека, ухудшает психическую деятельность, деформирует поведение, порой приводя к абсолютной дезорганизации. Ему сопутствует гиперактивация нейрогуморальных систем, что может стать болезнетворным источником для всех систем и органов в организме. Дистресс может послужить причиной возникновения или обострения невротических, психосоматических и физиологических заболеваний. Формирование того или иного вида стресса находится в зависимости от всех факторов стрессовой ситуации: здоровья, как психического так и физического, личностных особенностей, привычного способа жизни и реагирования на стресс, механизма индивидуальной психологической защиты, степени психологической и социальной поддержки.

По соответствующим ведущим средовым факторам, вызывающим возникновение стресса: семейный; рабочий (профессиональный, организационный); финансовый; информационный; социальный; экологический.

Семейный стресс включает все трудности по поддержанию семьи и отношений в ней – работа по дому, супружеские проблемы, конфликты между поколениями, жизнь с молодежью, болезнь и смерть в семье, алкоголизм, развод и т. п.

Рабочий стресс обычно связан с тяжелой рабочей нагрузкой, отсутствием самоконтроля за результатом работы, ролевой неопределенностью и ролевым конфликтом. Плохое обеспечение безопасности работы, несправедливые оценки труда, нарушение его организации может стать источником стресса.

Профессиональный стресс обусловлен нехваткой знаний, умений и навыков. Разделяется на следующие виды: учебный стресс, стресс медицинских работников, стресс руководителя, спортивный стресс. (Щербатых, 2006)

Организационный стресс связан с преодолением несовершенства организационных условий труда, с высокими нагрузками при выполнении профессиональных обязанностей на рабочем месте в конкретной организационной структуре, а также с поиском новых неординарных решений при форс-мажорных обстоятельствах. (Купер, Дэйв, О'Драйсколл, 2007)

Финансовый стресс может быть спровоцирован невозможностью оплатить счета, не обеспечением расходов доходами, затруднениями в получении долга, несоответствием уровня зарплаты результатам работы, возникновением дополнительных и финансово необеспеченных расходов и другими обстоятельствами.

Информационный стресс – состояние информационной перегрузки, когда индивид не справляется с поставленной задачей или не успевает принимать правильные решения в условиях жестких временных ограничений. Напряженность может усилиться, если принятие решения сопровождается высокой степенью ответственности, в случаях неопределенности, при недостатке необходимой информации, слишком частом или неожиданном изменении информационных параметров. (Бодров, 2000)

Социальный стресс относится к проблемам, которые испытывают большие группы людей – экономический спад, бедность, банкротство, расовое напряжение и дискриминация.

Экологический стресс обуславливается воздействием экстремальных условий окружающей среды, ожиданием такого воздействия или его последствий – загрязнение воздуха и воды, суровые погодные условия, недоброжелательные соседи, толкотня, высокий уровень шума и т. п.

По отношению источника возникновения стресса к личности: внутриличностный; межличностный; личностный.

Внутриличностный стресс отражает конфликт внутри самой личности: несбывшиеся ожидания, нереализованные потребности, бессмысленность и бесцельность поступков, болезненные воспоминания, неадекватность оценки событий и т.п.

Межличностный стресс вызван сложностями во взаимодействии с другими людьми: субъективной оценкой

трудности межличностного взаимодействия, наличием актуальных конфликтов или угрозой их возникновения.

Личностный стресс имеет отношение к тому, что делает индивид и что происходит с ним, когда он не выполняет, нарушает определенные предписанные социальные роли, такие, как роль родителя, мужа, служащего и т. п. Он проявляется в связи с такими явлениями как нарушение здоровья, плохие привычки, сексуальные трудности, скука, старение, уход на пенсию.

По областям проявления: аутогенный; социогенный; профессиогенный; техногенный.

Аутогенный стресс – это стресс, спровоцированный индивидуальными внутренними реакциями на происходящее вокруг. Некоторые черты характера или психологические особенности могут быть одними из причин возникновения стресса, либо усиливать действие других причин. К ним относят чрезмерную мнительность, заниженную самооценку или чувство неполноценности, слабую адаптационную способность, неадекватную интерпретацию поведения других.

К социогенному стрессу относятся неблагоприятные ситуации, произошедшие в социальной действительности: межличностные конфликты, препятствия к достижению цели или выполнению трудовых обязательств, нестабильный микроклимат в коллективе.

Профессиогенный стресс вызывается непосредственными условиями труда: особенностью ритма трудовой деятельности в течение рабочего дня, недели, месяца; работой средств и оборудования, которое используется ежедневно.

К техногенному стрессу относятся условия окружающего пространства на работе и перемещений до работы. Например, шумовое загрязнение города, многолюдность на остановках и в транспорте, движение транспорта, пробки, смог.

По критерию времени и силы: длительный (хронический); кратковременный (острый). (Ветчанина, 2003)

Длительный стресс - постепенная мобилизация и расходование и «поверхностных», и «глубоких» адаптационных резервов.

Кратковременный стресс – это как бы всестороннее проявление начала длительного стресса. При действии стрессоров,

вызывающих длительный стресс (а длительно может выдержать только сравнительно несильные нагрузки), начало развития стресса бывает стертым, с определенным числом проявлений адаптационных процессов. Поэтому кратковременный стресс можно рассматривать как усиленную модель начала длительного стресса. Для кратковременного стресса характерно бурное расходование «поверхностных» адаптационных резервов и наряду с этим начало мобилизации «глубоких». Если «поверхностных» резервов недостаточно для ответа на экстремальные требования среды, а темп мобилизации «глубоких» недостаточен для возмещения расходуемых адаптационных резервов, то особь может погибнуть при совершенно неизрасходованных «глубоких» адаптационных резервах.

В зависимости от скорости и интенсивности включения адаптационного механизма: срочный (немедленный) стресс; долговременный стресс. (Меерсон, Пшенникова, 1988)

Срочный (немедленный) стресс возникает моментально, оперирует секундами – он направлен на быстрый выход из опасной ситуации, его механизм – возбуждение симпатoadреналовой системы.

Долговременный стресс включается позднее, оперирует часами, он направлен на длительное сопротивление стрессору, в основе его механизма - включение в реакцию гормонов гипофиза и коры надпочечников.

По виду вызвавшего стрессора. Имеющиеся стрессовые факторы можно разбить на следующие группы:

Стрессоры активной деятельности. Их воздействие на организм осуществляется в процессе выполнения человеком какого-либо целенаправленного акта. Они способны не только нарушить течение деятельности, но также усилить и мобилизовать ее. Это могут быть: а) экстремальные стрессоры - участие в боевых действиях и всех других ситуациях, связанных с риском; б) производственные стрессоры - работа с большой долей ответственности, с дефицитом времени и т.д.; в) стрессоры психосоциальной мотивации - разного рода соревнования и конкурсы.

Стрессоры оценок. Им свойственна эмоциональная окраска настоящей или предстоящей деятельности. Стрессоры оценок

могут действовать на человека задолго или непосредственно перед осуществлением деятельности, сразу после окончания или через большой промежуток времени после совершения действия. Так, многие взрослые помнят обидные клички, которые давали им учителя в школе. Сюда входят также: а) старт-стрессоры и стрессоры памяти - предстоящие состязания, защита диплома, выступление в концерте, внезапное воспоминание о пережитом горе; б) стрессоры побед и поражений - успехи в карьере, искусстве, спорте; любовь, женитьба, рождение ребенка; поражения, неуспехи, непризнания в деятельности, болезнь близкого человека; в) стрессоры зрелищ - спортивные зрелища, фильмы, театральные представления, изобразительное искусство и т. д.

Стрессоры рассогласования деятельности: а) стрессоры разобщения: конфликтные ситуации, угроза, неожиданное значимое известие и т.д.; б) стрессоры ограничений - психосоциальных и физиологических: заболевания, ограничивающие обычные сферы деятельности, изоляция, дискомфорт, сексуальная дисгармония, голод, жажда и т.д..

Физические и природные стрессоры: мускульные нагрузки, хирургические вмешательства, медицинские процедуры, травмы, темнота, яркий свет, сильный неприятный звук, вибрация, качка, высота, холод, жара, землетрясения и т.д.

Приведенная классификация, возможно, не является идеальной – вероятно, можно ее и расширить, и углубить. Однако автор постарался всесторонне рассмотреть такое широкое и комплексное явление, как стресс, логично и удобно систематизировав его по максимальному количеству критериев. При этом автор не исключает, что в будущем приведенная классификация будет усовершенствована.

Литература:

Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. - М., 2006.

Бодров В. А. Роль личностных особенностей в развитии психологического стресса // Психические состояния. Хрестоматия. – СПб., 2000.

Бодров В.А. Информационный стресс. – М., 2000.

Ветчанина Е. Г. Психологические состояния беременных женщин в условиях острого и хронического стресса и особенности их психокоррекции : Дис. канд. психол. наук : Томск, 2003.

Вознесенская Т.Г. // Русский медицинский журнал. Т.14. №9. – М., 2006.

Жмуров В.А. Большой толковый словарь терминов по психиатрии <http://zhmurov.com>

Кокс Т. Стресс.- М., 1981.

Кэри Л. Купер, Филипп Дж. Дэйв, Майкл П. О'Драйсколл Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение. – М., 2007.

Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб., 2007.

Меерсон Ф.З., Пиенникова М.Г. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. - М., 1988.

Стресс жизни: Сборник./ Составители: Л. М. Попова, И. В. Соколов. (О. Грегор. Как противостоять стрессу. Селье Г. Стресс без болезней.) – СПб., 2000.

Суворова В.В. Психофизиология стресса. - М., 1975.

Тюпышева Э. Эмоциональный стресс и профилактика его последствий // Заря. № 117- Архангельск, 2006.

Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб., 2006.

Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека. – М., 1976.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОСТАВЛЕНИЮ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ И ГАРМОНИЗАЦИИ ОРГАНИЗОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ АРАБСКИХ (ПАЛЕСТИНСКИХ) СТУДЕНТОВ

Т. Орсоо

Монголия, Москва, РУДН

Сравнительные комплексные исследования организованности личности арабских (палестинских) и монгольских студентов в зависимости от их этнической и половой принадлежности были проведены с применением методики А.И. Крупнова Бланковый тест организованности. Арабская

(палестинская) выборка составила 109 студентов (55 юношей и 54 девушки), проживающих и обучающихся в вузах на территории Палестины.

В результате проведенного исследования была выявлена специфика свойства арабских (палестинских) студентов; также выявлены особенности организованности личности, присущие только девушкам и только юношам из этой же этнической группы.

После подведения итогов первичной диагностики компонентов организованности, до проведения каких-либо мероприятий по развитию и совершенствованию свойства с арабскими студентами рекомендуется проведение индивидуальных консультаций, направленных на осознание и понимание респондентами собственных особенностей в проявлении свойства, особенно негативных сторон, мешающих их успешности в процессе организации своего поведения и деятельности.

Практическая часть работы будет направлена на организацию индивидуальной или групповой работы по развитию и гармонизации организованности: выполнение конкретных заданий и упражнений, работа на дом, анализ и ведение дневников самонаблюдений, анализ записей, проведение психологических консультаций, периодическая повторная диагностика динамики развития свойства.

Выявленные элементы структуры организованности арабских студентов, наиболее дестабилизирующие их организованность - это невыраженность показателей переменных установочно-целевого и высокие – рефлексивно-оценочного компонентов (особенно, показатели личностных трудностей). Выявленное может свидетельствовать об отсутствии целеполагающей составляющей свойства, а также отражает отсутствие опыта, слабость во владении приемами, способами реализации организованного поведения. Очевидно также, что арабским студентам свойственна высокая тревожность, связанная, возможно, с низкой самооценкой или неуверенностью в себе.

Работа с арабскими студентами должна быть направлена в первую очередь на развитие у них понимания о необходимости *четкой постановки целей*, что стимулировало бы волевое самовоспитание и развитие организованности их личности в

целом. Здесь надо научить их избегать непомерно абстрактных целей: «выработать волну», «стать лучше» и т.п. Самое главное, чтобы они в постановке целей были реалистами, учитывали реальные возможности – временные и физические. Начинать нужно с небольших и не очень трудных заданий, главное получить ощущение радости. Постепенно усложнять цели. Если цель очень большая, можно разделить ее на этапы достижения. Можно научить их награждать (поощрять) себя за каждую маленькую победу.

Работа с арабскими студентами будет заключаться в обучении их различным приемам организации деятельности: планирование мероприятий, умение выделять главное от второстепенного, составление поэтапных временных графиков, осуществление постоянного контроля за их выполнением и т.д. К примеру, составленный в письменном виде план работы, размещенный в постоянной визуальной доступности с разбивкой на логические составляющие, с указанием вида и качества работы, конкретных сроков выполнения каждой части позволит более осмысленно подходить к выполнению работы и достигать намеченного. Важно научить молодых людей иметь запасные варианты для возможного изменения обстоятельств. При составлении плана работ необходимо принять во внимание свой темперамент: флегматику нужно время для разминки, но он способен выполнять однообразную работу достаточно долгое время; сангвиник быстро включается в работу, но для поддержания высокой работоспособности ему нужно периодически менять виды деятельности. Кстати, прием периодического переключения внимания с одного вида деятельности на другой (умственную на физическую); чередование сложной работы, требующей внимания, с более простой, выполняемой чисто автоматически, может быть полезной для арабских студентов. Рекомендуется приучать при выполнении дела сосредотачивать мысли и внимание не просто на возможный результат, а на сам процесс работы, что, кстати, как раз, свойственно арабским студентам. Успеху дела может способствовать введение в деятельность элементов игры, соревнования.

Далее, необходима работа с *эмоциональным компонентом* организованного поведения. Заниженная самооценка, будучи склонной к закреплению, чревата. При столкновении с определенными трудностями такой человек, не находя в себе сил преодолеть их, начинает считать себя неудачником, что заставляет его отказываться от своих важных для его жизни планов, что отнюдь не способствует его успешности. Для преодоления неуверенности, заниженной самооценки можно применить, к примеру, метод составления списка и тщательный анализ своих сильных сторон. Опора на положительные черты и их развитие – важное условие успешности в работе над собой: поверив в наличие у себя таких качеств, человек поверит в свои силы. Важно дать понять молодым людям, что причина возможных неудач может заключаться не в их слабых способностях или личности, а в отсутствии навыков для определенной деятельности, неумении правильно рационально организовать ее. Неудача – это тоже опыт, возможность оценить свои реальные возможности, наметить другие цели.

Для снятия излишней гипертревожности, являющейся парализующей личностный фактор, можно порекомендовать в момент тревоги заняться каким-то интересным делом. Общеизвестно, что люди, увлеченные, имеющие хобби, меньше страдают от стрессов и депрессий. Помощь могут оказать занятия аутотренингом (техники внушения, самовнушения веры в свои силы, настрой на определенный вид работы и т.д.). Тревожностям и стрессам сопутствует, в первую очередь, мышечное напряжение. Поэтому, для снятия тревожности, беспокойства, помогут комплексы упражнений на расслабление и напряжение мышц.

Наиболее характерным «слабым местом» в структуре организованности *арабских девушек*, как было выявлено, является, упомянутая «декларированность» целей – они обозначены, но в структуре свойства у них не занимают приоритетное место. У *арабских юношей* по результатам проведенного исследования выявлено больше всего пробелов в их попытках организовать свою деятельность и поведение. Рекомендации по коррекционной работе с арабской группой, в основном, относятся именно к работе с арабскими юношами.

Также с арабскими юношами было бы целесообразно заняться развитием волевых навыков.

Можно волю тренировать, научиться осознанно применять волевое усилие, выработать в себе волевою привычку. В привычке сочетается доведенный до автоматизма способ действия, что, в свою очередь, сокращает время для его выполнения, с выработанной потребностью использовать именно этот способ. К примеру, если молодой человек будет развивать в себе привычку доводить любое начатое дело до конца, при временной остановке он будет ощущать психологический дискомфорт, ему захочется довести дело до конца. Лучше всего тренировать свою волю не бессмысленными, вредными для здоровья и психики заданиями («не есть два дня» и т.п.), а постановкой и выполнением конкретных выполнимых полезных задач.

Таким образом, исследование особенностей проявления и целостной структуры организованности арабских студентов предоставило возможность наметить основные направления практической работы по составлению программ развития и гармонизации свойства, как для всей арабской группы, так и отдельно для девушек и юношей.

Литература:

Крупнов А.И., Барабаш О.Б., Поляруж В.М. Рекомендации и упражнения по саморегуляции и самокоррекции свойств личности. Учебно-метод. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 1995. – 32 с.

Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности: Монография. – М.: РУДН, 2007. – 131 с.

Остапец С.В. Системная диагностика и развитие организованности личности: дисс. ... канд. психол. наук. – М.: РУДН, 2008. – 145 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
САМОРЕАЛИЗАЦИИ АФРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ
ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

В.В. Панкратова

Россия, Москва, РУДН

Самореализация личности в условиях современного вуза из года в год приобретает совершенно иной более сложный характер,

поскольку и условия обучения меняются, обретая скорее европейскую направленность, нежели специфическую для той или иной страны, и требования образовательной системы в отношении самих студентов возрастают. Таким образом, студенчество играет особо важную роль в жизни человека, ведь данный период можно рассматривать и как возможность развития имеющихся навыков и талантов, и как подготовку к труду, к семейной жизни, и к выполнению гражданских обязанностей (Абрамова Г.С., Ермолаева М.В., Мухина В.С. и др.).

В рамках полисистемного подхода (Кудинов С.И.) нами было проведено исследование, направленное на изучение специфических особенностей самореализации иностранных студентов первого курса. В исследовании приняло участие 59 человек: 15 девушек и 44 юноши, приехавших на обучение в Россию из таких стран Африки, как Нигерия, Гвинея, Мали, Кот-д'Ивуар, Танзания, Замбия и Алжир. Данные, полученные с помощью теста суждений С.И. Кудинова, подверглись факторному анализу. В итоге нами было получено пять факторов (см. таблица 1).

Первый фактор представлен наибольшим числом переменных, которые относятся к установочно-целевому, мотивационному, динамическому, прогностическому и организационному компонентам.

Таким образом, самореализация африканских студентов, прежде всего, выражается в стремлении проявить свои способности и навыки для улучшения отношений в коллективе (Социально-корпоративные ценности), что сопровождается энергичностью (Активность), где основной побудительной силой является желание изменить мир вокруг себя в лучшую сторону (Социоцентричность). Также иностранные студенты склонны к выполнению сугубо личностных целей и задач в ходе самореализации (Субъективно-индивидуальные ценности), где при реализации своего потенциала для них характерно проявлять высокий уровень самоконтроля и организованности (Интернальность). Наличие всех выше перечисленных переменных повышает конструктивность, которая выражается в положительной результативности процесса самореализации, а

также высокой степени удовлетворенности от полученного результата.

Таблица 1

**Факторная структура самореализации
иностранных студентов из Африки**

Название фактора	Переменные	Факторная нагрузка	% дисперсии
<i>Социально-направленная активность</i>	Социально-корпоративные ценности	,787	30,9
	Активность	,759	
	Социоцентричность	,746	
	Субъективно-индивидуальные ценности	,715	
	Конструктивность	,666	
	Интернальность	,535	
<i>Пассивно-деструктивное поведение</i>	Инертность	,860	24,9
	Пессимизм	,836	
	Деструктивность	,675	
<i>Творческая направленность</i>	Оптимизм	,760	9,8
	Креативность	,659	
<i>Консервативность</i>	Консервативность	,805	4,9
<i>Барьеры</i>	Социальные барьеры	,832	4,5
	Личностные барьеры	,630	

Фактор «Пассивно-деструктивное поведение» представлен агармоническими переменными и характеризуется низкой активностью студентов (Инертность), угнетенным настроением (Пессимистичность), что снижает возможность достижения поставленных целей и в конечном итоге повышает чувство неудовлетворенности от полученного результата (Деструктивность).

Позитивный психоэмоциональный настрой (Оптимистичность) и творческое начало (Креативность) составляют третий фактор, следовательно, студенты, проявляя креативность в самореализации, испытывают положительные эмоции, смотрят в будущее с оптимизмом и не боятся начинать

делать что-либо новое. Четвертый фактор включает в себя только одну переменную – Консервативность. Это говорит о том, что при самореализации иностранные студенты-первокурсники гораздо в меньшей степени стремятся использовать стереотипные интеллектуальные, поведенческие и коммуникативные схемы.

В отдельный фактор вошли барьеры – социальные и личностные, при этом первая переменная имеет больший факторный вес, нежели вторая. Таким образом, наличие преград, с которыми может столкнуться студент-иностранец, находясь в обществе, будь то низкая информированность индивида, недостаток опыта и знаний, неблагоприятные внешние условия (в том числе климатические условия), повышают те сложности, которые связаны с личностными особенностями индивида, такими как скованность, ригидность, тревожность, неуверенность и др.

Можно констатировать, что структурная организация самореализации африканских студентов представлена в большей мере гармоническими переменными, нежели агармоническими. Таким образом, самореализация выражается как в стремлении к достижению социально значимых целей, так и личностно значимых, при этом студенты проявляют активность и усердие в реализации собственного потенциала, организованность и ответственность, что в конечном итоге ведет к успешному результату и чувству удовлетворения от проделанной работы.

Литература:

Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. 6-е изд. – М.: Академический проект: Альма Матер, 2006.

Ермолаева М.В. Основы возрастной психологии и акмеологии: Учебное пособие. – М.: Ось-89, 2003.

Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 9-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004.

Кудинов С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности // Сибирский педагогический журнал. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. - С. 337-346.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ЕЕ НАПРАВЛЕННОСТИ

Т.В. Пантелева

Россия, Рязань, Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина

Одним из приоритетных направлений исследований в современной психологии является изучение особенностей развития личности человека, внешних и внутренних факторов, определяющих ее существование.

Как обобщённую характеристику внутреннего мира личности, ее характера, отношений к существующим явлениям социальной жизни, как избирательное отношение человека к действительности, влияющее на его деятельность, рассматривают направленность (Мясищев, 1970). Направленность формируется в процессе воспитания и представляет собой высший уровень структуры личности, включающий убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, влечения, ценностные ориентации (Платонов, 1996), систему личностных смыслов, которыми и определяется смысл жизни и деятельности человека.

При этом система ценностных ориентаций и личностных смыслов, которая отражает субъективную значимость всех предметов, вещей и явлений для человека, отвечает за направленность личностной активности, представляет собой центральное ядро структуры личности, являясь высшим уровнем регуляции социального поведения личности.

Ценностно-смысловая сфера личности представляет собой сложную иерархическую систему, отвечающую за образование смыслов и целей человеческого существования, а также за пути их усвоения человеком. Если цели человека носят спонтанный характер, это приводит к дисгармонии всей системы ценностей, при этом внешняя активность человека может сойти с целенаправленного пути и приобрести хаотичную форму, а отсутствие определенности в системе личностных смыслов может не позволить человеку удерживать свою намеченную позицию в системе социальных отношений.

Феномен смысла жизни как важнейшей составляющей направленности личности в отечественной психологии изучали Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Вайзер Г.А., Вилюнас В.К., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Леонтьев Д.А., Насиновская Е.Е., Платонов К.К., Рубинштейн С.Л., Степанова Л.А., Столин В.В., Чудновский В.Э. и другие.

Понятие личностного смысла было введено А.Н. Леонтьевым, который, понимая под смыслом содержание, сущность, суть, значение чего-либо, ощущение значения, целостности, связности, некоего порядка, жизненный смысл определял как объективную характеристику места и роли объектов, явлений и событий действительности и действий субъекта в контексте его жизни. Жизненный смысл объективен, поскольку не зависит от его осознания, при этом он индивидуален и неповторим. По А.Н. Леонтьеву, между понятием смысла жизни и его осознанием человеком существуют пять вариантов отношений: неосознанная удовлетворенность – жизнь, протекающая гладко, без рефлексии и приносящая чувство удовлетворения без раздумий об ее смысле; неосознанная неудовлетворенность – переживание фрустрации, пустоты, неудовлетворенности без осознания причин этого; осознанная неудовлетворенность – переживание чувства отсутствия смысла и активной, осознанной, целенаправленной поиск его; осознанная удовлетворенность – способность дать себе отчет о смысле своей жизни, соответствующем реальной направленности жизни и вызывающем положительные эмоции; вытеснение смысла жизни, когда адекватное осознание объективной ее направленности несет в себе угрозу для самоуважения (Леонтьев, 1975).

Понятие смысла тесно связано с понятием цели, которая относится к намерению, задаче, функции и является предметом стремления. Данные понятия взаимно дополняют друг друга, поскольку цель всегда несет в себе отголосок смысла, а смысл чего-либо может быть достигнут посредством целей.

Также понятие жизненного смысла непосредственно связано с понятием ценностей, которое имеет множество трактовок. Систему ценностных ориентаций можно определить через понятие направленности личности, понимая под этим некое ведущее звено, которое полностью охватывает психическую активность субъекта,

от потребностей до идеалов как центральную подструктуру личности. Направленность личности представляет собой сумму частично не зависящих от исходных ситуаций ведущих мотивов, необходимых для ориентировки человека в деятельности. По мнению М. Рокича, ценности представляют собой устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования (Рокич, 1973).

Механизм становления личностных ценностей представляет собой интериоризацию личностью социальных ценностей. Анализ научной литературы позволяет говорить, что осознание некоторого предмета как общественной ценности способствует его переходу в личностную ценность, которая является регулятором индивидуального поведения. В связи с этим ценностные ориентации носят двойственный и динамический характер: они социальные, так как исторически обусловлены, и индивидуальные, поскольку в них сосредоточен опыт конкретного субъекта. Если их существование не поддерживается, если они не создаются, не реализуются и не актуализируются, то они постепенно угасают.

Ценностные ориентации представляют собой связующее звено, «мост» между личностью, ее субъективным внутренним миром и объективной действительностью, обществом, социальной средой (Здравомыслов, 1986), являясь тем самым важнейшим индикатором личностного роста. Система ценностных ориентаций представляет собой важнейшую характеристику личности и является показателем ее сформированности. Степень развитости ценностных ориентаций, особенности их становления позволяет судить об уровне развития личности.

Таким образом, ценностно-смысловая сфера личности является одним из основных компонентов ее направленности. Ценностные ориентации и смыслы усваиваются человеком в обществе, но человек как активный субъект способен самостоятельно воздействовать на их формирование путем отбора, принятия или отвержения ценностей и идеалов, существующих в социальной среде.

Литература:

Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. - М. Политиздат, 1986.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.

Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение, № 1, 1998.

Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблемы общей и специальной психологии. // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: Тезисы 1 Всесоюзного симпозиума. - Л., 1970. - С. 17-18.

Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М., 1996.

Рокич М. Природа человеческих ценностей. - Нью-Йорк: Фри пресс, 1973.

**МЕДИАКУЛЬТУРА И ПРОБЛЕМА
ПОДЛИННОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

Т.С. Пилишвили

Россия, Москва, РУДН

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ МК-1095.2014.6 «Феномен активности личности и особенности ее проявления в современном информационном мире»

Современная наука рассматривает общество, возникшее в конце XX в. под влиянием средств массовой информации, как медиакультурное в связи с высоким уровнем влияния СМИ на общественное мнение и ценности большого числа людей. Г. Рейнгольд справедливо отмечает, что портативные средства связи становятся нательными дистанционно управляемыми устройствами физического мира. В этом контексте подтверждается идея о том, что индивид в XXI в. носит на своей коже все человечество. Уже сейчас жители промышленно развитых стран обладают переносными или нательными устройствами, которые позволяют им подключать предметы, места и людей к тому, что содержится и происходит в сети (Рейнгольд Г., 2006).

Сегодня Интернет выступает не только как средство телекоммуникационной связи, но и как способ политико-правового, а также социально-психологического влияния. В сети возникает особое сжатое время и пространство, характеризующиеся вовлечением в него массы людей как активных участников процесса общения, поскольку преимущество Интернета как раз и состоит в наличии постоянной обратной связи между людьми в ситуации «здесь и сейчас». Таким образом, в жизнь общества начинает вовлекаться значительное число граждан, ранее пассивно относящихся к вопросам государственной власти, обеспечения безопасности, качества жизни.

С позиции У. Бэка, в сегодняшнем обществе, называемым им обществом риска, появляются два типа последствий в связи с размытием границы, отделяющей «предсказуемый» риск от неконтролируемой угрозы. Во-первых, происходит разрушение социальных опор, когда социальная безопасность сводится лишь к технике безопасности. Условием адекватной метрики риска является одновременный учет, компенсация и предотвращение последствий не только собственно технических, но и социально-психологических компонентов безопасности.

Если совершенствовать систему информационной безопасности только с технической стороны, то это не снизит риск, так как в данном случае не учитывается фактор принятия ответственного решения конкретным лицом. Во-вторых, возникает противоречие между высокоразвитой бюрократией, решающей проблемы информационной безопасности и «открытой легализацией прежде невиданных, гигантских угроз, без всякой возможности справиться с их последствиями» (Бэк У., 2000, С. 167).

Одной из таких серьезнейших психологических угроз субъективному благополучию личности в медиакультурном пространстве является тот факт, что экстремальные ситуации социогенного характера становятся частью повседневного опыта людей. Даже если человек не сталкивается с ними непосредственно, они входят в его субъективный опыт через СМИ. Символическая или прямая встреча со смертью неизбежным образом приводит к активации защитных механизмов личности.

Эта встреча формирует у людей готовность к защите собственной картины мира против угрозы смерти через принятие эскапистского или эгоцентрического отношения к жизни, которое может проявляться в стремлении следовать общепринятым культурным нормам, агрессивно отстаивать их при столкновении с альтернативными системами принципов и правил.

В контексте кардинального изменения отношения к смерти в виртуальной среде, где сама идея конечности жизни претерпевает существенные преобразования, становится принципиально значимым исследование витальной-авитальной активности личности. Парадоксальным образом виртуальная среда выступает как более устойчивая и прогнозируемая по сравнению с повседневной реальностью, которая в условиях общества риска становится нестабильной, слабо предсказуемой, неконтролируемой и поэтому слабо рефлексивной субъектом.

В медиакультурном пространстве противодействие экстремальным ситуациям социогенного характера должно состоять не только в разрешении вопросов, связанных с изучением непосредственных психологических последствий случившихся ЧС, но и в усилиях специалистов, направленных на выявление оптимальных форм трансляции информации об экстремальных ситуациях в СМИ с целью снижения их потенциальных негативных последствий на население, уменьшения сотравматизации, становящейся обыденным переживанием.

Настораживает и то, что привыкание к экстремальным ситуациям социогенного характера в обществе становится причиной эмоционального притупления личности. В данном контексте возникает проблема подлинной активности субъекта как обладающего спонтанностью и самодетерминацией. Демонстрация видеосюжетов об экстремальных ситуациях разной степени подробности и содержания существенным образом определяет степень выраженности готовности субъекта к агрессивному поведению, а также принятие (легитимизацию) и лояльность к девиантному поведению, наблюдаемому в СМИ.

Психологическое сопровождение в современных условиях должно ориентироваться на усиление в повседневной реальности самости субъекта. Этот процесс может быть осуществлен посредством большего осознания самости субъекта в виртуальном

пространстве через целенаправленное формирование его активности.

Предполагается, что психологическое просвещение должно представлять собой информирование людей о том, что наблюдение за экстремальной ситуацией социогенного характера способно вызвать агрессию, подавленность, тревожность, неуверенность в собственной возможности быть автором своей жизни, фатализм, чувство безвыходности и оправдание пассивности. Необходимо усиление рефлексии пользователей Интернета относительно того, для чего осуществляется поисковая активность в сети, каково психологическое содержание информации, с какой целью она демонстрируется, каким образом меняет внутреннее состояние зрителя, погруженного в виртуальную среду, функционирующую согласно эффекту «presence».

Несмотря на интенсивный рост количества пользователей Интернета в мире, необходимо отметить низкий уровень подлинной активности в сети, означающий собственную динамику субъекта в его преобразовании и поддержании жизненно значимых связей с окружающим миром, способность к самостоятельной силе реагирования. Активность как становление субъектности в медиакультурной среде характеризуется в большей степени обусловленностью производимых действий, спецификой внутреннего состояния самого субъекта.

Подлинная активность субъекта в медиакультурной среде на содержательно-когнитивном уровне предполагает адекватное комплексное понимание границ собственного «Я», означает способность осуществлять осознанную поисковую активность, направленную на поддержание психологического здоровья личности, а не ее разрушение. На уровне деятельностно-мотивационного компонента активности личности в медиакультурной среде предполагаются усилия по удовлетворению потребности человека в получении конкретной информации, касающейся первичного мотива поисковой активности без сдвигов мотива на цель в ходе деятельности в Интернете. На уровне оценочно-поведенческого компонента активности особую значимость приобретают конструктивные механизмы совладания, продуктивные стратегии переработки

полученной информации, касающейся экстремальной ситуации социогенного характера. На уровне личностно-результативного компонента требуется проработка пользователем вопроса, касающегося психологической безопасности и субъективной удовлетворенности от поисковой активности, а также полученной в ее результате информации, в определенной степени изменяющей картину мира субъекта.

Проблема построения жизненной стратегии личности как наиболее общей формы организации собственной жизни, актуализации ресурсов, саморазвития и воплощения субъекта также становится актуальной в ситуации ее редукции в медиакультурном пространстве, ориентирующем человека на иллюзорное удовлетворение навязанной извне потребности «здесь и сейчас» без необходимости построения более широкой временной перспективы по причине неоднозначности даже самого ближайшего будущего. Эти вызовы медиакультуры в отношении подлинной активности субъекта как автора собственного жизненного пути становятся принципиальными для психологической науки и практики в XXI в., поскольку ответы на них позволят улучшить качество жизни, а также существенным образом повысить субъективное благополучие людей.

Литература:

Бэк У. Общество риска: на пути к новому модерну. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.

Рейнгольд Г. Умная толпа: новая социальная революция. – Изд-во: ФАИР-ПРЕСС, 2006 – 152 с.

**РОЛЬ НЕМЕЦКИХ ПЕДАГОГОВ-ДИДАКТОВ
В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ**

М.А. Рушина, Э.С. Никифорова

Россия, Москва, РУДН

Проблема личности в поликультурном пространстве в наше время является довольно-таки актуальной. В современном мире очень важно развитие уважения, терпимости ко всем национальностям. Делать это следует начиная со школьного возраста. Для этого необходимо разрабатывать педагогические

концепции, которые смогут заложить «фундамент» взаимоуважения по отношению к самым разным народам. Развитие мирового историко-педагогического процесса показывает, что на всех этапах человеческого общества проблема воспитания независимо от культурной, социальной, национальной принадлежности занимала огромное место в наследии выдающихся педагогов.

В данной работе представлено соотношение педагогических теорий двух немецких педагогов И.А. Гербарта и А. Дистервега.

И.А. Гербарт и А. Дистервег великие немецкие педагоги - дидакты XVIII-XIX века. Разработанные ими теории различны по своему содержанию, но в идеи поликультурности они имеют некоторую схожесть.

Поликультурный потенциал педагогической системы А. Дистервега содержится в следующих положениях его учения: цель общечеловеческого воспитания - «Благородная человечность в национальном выражении и индивидуальной (оригинальной) форме» направлена на формирование всесторонне развитой личности, принадлежащей к определенному народу, и в то же время осознающей себя гражданином мира; принцип культуросообразности означает учет в воспитании условий места и времени, в которых развивается человек, обеспечивает осознание учащимися себя как культурно-исторических субъектов, являющихся носителями и выразителями культурных ценностей своего народа; создание в образовательном процессе условий, в которых проявляется органичное единство компонентов национальной культуры и достижений общечеловеческой цивилизации».

Стоит отметить, что демократические взгляды А. Дистервега на цель, задачи, содержание и методы работы школы, на роль учителя в процессе обучения и воспитания содержат значительный потенциал для обоснования современного поликультурного образования. В борьбе против сословности и национализма, конфессионального характера школы А. Дистервег выдвинул идею общечеловеческого и патриотического воспитания.

Если А. Дистервег использовал демократические методы по привлечению детей к вопросам поликультурности, уникальности каждого народа, уважению к разным нациям, то И.А. Гербарт

использовал более жестокие методы. Как известно он использовал в своем обучении «кнут», а не «пряник» как А. Дистервег. И.А. Герbart писал о том, что можно применять к ребенку физическое наказание, но, безусловно, в меру. Следовательно, мы можем судить о разнице обучения детей представленное у этих двух немецких деятелей. Но все-таки смысл был общий.

Ведь А. Дистервег выступал за: превращение школы в государственное общеобразовательное учреждение, создание единой всеобщей школы, уничтожение конфессионального принципа обучения, повышение уровня образования детей широких народных масс, воспитание у школьников любви к родному краю, создание необходимых условий для повышения уровня общей и специальной педагогической подготовки учителя для работы в народной школе. И.А. Герbart также солидарен в некоторых из этих вопросов. Например, он также был за любовь к родному краю, бережному отношению к своей Родине.

И.А. Герbart всегда провозглашал целью своего метода обучения - формирование добродетельного человека. Рассматривая эту цель как вечную и неизменную, он имел в виду воспитание людей, которые будут уметь приспособиться к существующим отношениям, которые будут уважать установленный правопорядок. Следовательно, в процессе обучения нужно проявлять толерантность, терпимость, если это необходимо. В случае, когда сформировался класс детей разных культур, национальностей нужно проявить уважение как к ним самим, так и к их обычаям и традициям.

А. Дистервег также провозглашал принцип равенства в получении универсального образования всеми людьми независимо от национальной принадлежности, имущественного и должностного положения, отношения к религии. Он считал, что лучшее средство подготовки молодого поколения к будущей гражданской деятельности – общность воспитания и совместное обучение. А. Дистервег показал, что подготовка растущей личности к жизни посредством поликультурного образования и введение ее в мировое цивилизационное пространство невозможно без сознательного овладения своей национальной культурой.

В этом И.А. Герbart и А. Дистервег были солидарны. В качестве примера приведем метод обучения, разработанный И.А.

Гербартом в Ольденбургской гимназии, в Германии. Данный метод называется «билингвальное обучение» и направлен он на подготовку учащихся к межкультурному профессионально-ориентированному общению на родном и иностранном языках. Эта идея заключается в воспитании личности, способной легко войти в мир разных культур. Данная школа даёт нам понимание того, как И.А. Герbart хотел, чтобы развивалось межкультурное общение. Ему симпатизировал тот факт, что детям не придется испытывать трудности при общении с одноклассниками разных национальностей. Следовательно, он был за развитие поликультурности.

В своем методе обучения И.А. Герbart использовал этические идеи, в числе которых – идея благожелательности и идея права. Что касается «благожелательности», то здесь необходимо понимать, как важно выстроить правильные гармоничные отношения между детьми разных культур. Нужно установить гармонию между волей одного ребенка и другого, независимо от того какая в нём течёт кровь. Если мы хотим, чтобы с нами поступали хорошо, то и самому нужно себя вести так же хорошо. Эта идея очень важна, так как разъясняет то, как себя нужно вести в коллективе любых детей. Идея «права» даёт представление о том, что все люди одинаковые, у них равнозначные права, независимо от пола, нации, расы, цвета кожи.

Отметим, что А. Дистервег также использовал вышеперечисленные идеи, так как без идеи права невозможно поликультурное образование, а идея благожелательности проявляется в цели образования Дистервега – то благородный человек. Но заметим, что у А. Дистервега есть и свои, уникальные идеи. Например, идеи общечеловеческого образования, которые должны быть нацелены на развитие национального самосознания народа, на воссоздание исторической духовной и преемственности между поколениями.

В заключении отметим, что сегодняшнюю поликультурную личность можно и следует воспитывать, опираясь на идеи и концепции таких выдающихся деятелей науки как И.А. Герbart и А. Дистервег.

Литература:

Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1940. Т.1.

Дистервег А. Начатки детского школьного учителя Адольфа Дистервега. СПб., 1875.

Дистервег А. Избранные педагогические сочинения М.: Учпедгиз, 1956.

Каменева Г.Н., Рушина М.А., Анисимова Ю.Н. Специфика связей переменных трудолюбия и социально-психологической адаптации у иностранных и российских студентов // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 3. С. 71-77

Пискунов А.И. История Педагогике и образования. М., 2001.

Подласый И.П. Педагогика. М., 1999. Часть 1.

ОСОБЕННОСТИ ТРУДОЛЮБИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Н.А. Сенина

Россия, Рязань, Рязанский государственный университет
им. С.А. Есенина

Изучение свойств личности, характеризующих индивидуальные особенности проявления той или иной деятельности, всегда привлекало внимание исследователей.

Одним из таких свойств принято считать трудолюбие, которое проявляется в активности, инициативности, добросовестности, увлеченности и удовлетворенности самим процессом труда. Именно трудолюбие позволяет человеку проявлять старательность, аккуратность, прилежность и достигать каких-либо результатов в процессе трудовой деятельности (Ведерникова Ю.Н., 2009).

В психологической литературе можно найти работы, посвященные изучению отдельных свойств трудолюбия: проблемы мотивации труда (Л.И. Божович, 1972, А.В. Ивашенко, 1987, А.К. Маркова, 1983); роли природных факторов в формировании свойств личности, значения познавательной активности человека для успешности трудовой и учебной деятельности (Э.А. Голубева, 1988, Н.С. Лейтес, 1950); роли эмоционального климата в формировании трудолюбия. Однако работ, посвященных изучению трудолюбия как системного, целостного свойства личности, немного (Рим Алави Абдулла Мухли, 1995, Г.Н. Каменева, 2005, Ю.Н. Анисимова, 2013).

По мнению Н. И. Рейнвальд, трудолюбие — одно из базовых свойств личности, проявляющееся в различных видах деятельности (Рейнвальд Н.И., 1987). С точки зрения А. И. Крупнова базовые свойства личности характеризуют ее активность в различных сферах жизнедеятельности, и их развитие так или иначе определяет психологическую структуру различных действий человека (моторных, волевых, интеллектуальных, действий общения) (Крупнов А.И., 1990).

С позиции системно-функционального подхода А.И. Крупнова, трудолюбие — это системное свойство личности, включающее в себя единство содержательно-смысловых (установочно-целевых, мотивационных, когнитивных и продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регуляторных и рефлексивно-оценочных) составляющих и заключающееся в высокой продуктивности и эффективности выполняемой работы. Среди этих составляющих можно выделить гармонические, которые облегчают реализацию свойства, и агармонические, препятствующие его проявлению и развитию. К гармоническим переменным относятся общественно значимые цели (в установочно-целевом компоненте), социоцентричность (в мотивационном компоненте), осмысленность (в когнитивном компоненте), предметность (в продуктивном компоненте), энергичность (в динамическом компоненте), стеничность (в эмоциональном компоненте), интернальность (в регуляторном компоненте). В качестве агармонических выступают лично значимые цели, эгоцентричность, осведомленность, субъектная сфера, аэнергичность, астеничность, экстернальность, операциональные и эмоционально-личностные трудности (в соответствующих компонентах). Низкие показатели гармонических переменных и высокие - агармонических представляют зону коррекции, и наоборот, высокие показатели гармонических переменных и низкие агармонических — активную зону (Крупнов А.И., 1988).

Нами в рамках данного подхода под руководством Н.А. Фоминой было проведено исследование трудолюбия 204 учащихся 10-11 классов средних общеобразовательных школ города Рязани в возрасте от 15 до 18 лет (из них 67 юношей и 137 девушек).

Трудолюбие изучалась с помощью Бланкового теста «Трудолюбие», разработанного А.И. Крупновым.

В результате анализа полученных данных были выявлены следующие особенности проявления трудолюбия у старшеклассников.

В содержательно-смысловом блоке их трудолюбия личностно-значимые цели преобладают над общественными (35 и 29 баллов), хотя обе переменные целевого компонента имеют высокий уровень выраженности, эгоцентрическая мотивация, также выраженная на высоком уровне, – над социоцентрической (34 и 28 баллов), адаптивность – над продуктивностью (33 и 31 балл), и осмысленность – над простой осведомленностью (33 и 15 баллов), показатели которой низки. Это свидетельствует о выраженном стремлении старшеклассников в процессе проявления трудолюбия удовлетворить свои желаний, планы и намерения, развиваться и самореализовываться, проявлять себя, свои возможности и способности, быть самостоятельными и независимыми, что отчасти ограничивает развитие у них данного свойства. Однако способствует этому процессу понимание ими его важности для успешной жизнедеятельности и необходимости развития, т.к. оно не является врожденным, генетически обусловленным свойством личности, не поддающимся изменению.

В инструментально-стилевом блоке трудолюбия старшеклассников доминирующими являются энергичность (ее среднее значение 27, а аэнергичности — 21 балл), высокая стеничность (ее среднее значение 30, а астеничности — 23 балла), интернальность (ее среднее значение 30, а экстернальности - 21). Процесс проявления ими трудолюбивого поведения сопровождается переживанием эмоций радости, гордости, оптимизма, удовольствия от предвосхищения положительного исхода деятельности с минимальным расходом времени и средств, интернальной саморегуляцией, стремлением и способностью полагаться на себя, свои силы, а не на случай, удачу, судьбу, везение, внешние условия и обстоятельства.

Таким образом, большинство старшеклассников отличают понимание важности и необходимости развития трудолюбия, связанное с ним сильное и устойчивое стремление к проявлению данного свойства, гамма положительных переживаний, хорошая

внутренняя саморегуляция при отсутствии зависимости в от внешних условий и обстоятельств. Все это благоприятно влияет на развитие трудолюбия у учащихся старших классов. А встречающиеся иногда операционные трудности, связанные с недостаточностью приемов и способов организации какой-либо деятельности, неумением планировать и распределять время, и эмоционально-личностные проблемы, вызванные неуверенностью, тревожностью и застенчивостью, а также стремление в процессе реализации трудолюбия прежде и чаще всего удовлетворять свои личные планы и желания, доминирование побуждений, ориентированных на себя, оказывает негативное влияние на развитие их трудолюбия.

Литература:

Ведерникова Ю.Н. Психологические особенности трудолюбия у юношей и девушек // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – С. 56-59.

Каменева Г.Н. Изучение индивидуальных различий в психологических проявлениях трудолюбия старших школьников // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2008. – №4. – С.58-62.

Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. – М.: РУДН, 1988. – С. 28-40.

Крупнов А.И. Психологическая структура действий человека. - М, 1990. - С. 5-10.

Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности. - М.: РУДН, 2007. - 131 с.

Рейнвальд Н.И. Психология личности.- М.: УДН, 1987. - 200 с.

ИМПЛИЦИТНЫЕ КОНЦЕПЦИИ КАК ФЕНОМЕН ОБЫДЕННОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Л.Л. Скворцова

Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет

Имплицитные концепции (имплицитные, от англ. implicit – невыраженный, скрытый, неявный) могут быть определены как индивидуальные проявления социально обусловленных

представлений о действительности. Формируясь под воздействием сложившегося в конкретном социуме понимания мира и человека в мире, данные представления оказывают значимое влияние на протекание и результативность деятельности.

Понятие «имплицитная теория личности» впервые было введено в 1954 году Дж. Брунером и Р. Тагиури. По их мнению, имплицитная теория личности может рассматриваться как одна из форм социального восприятия, включающая в себя представления индивида о структуре и механизмах функционирования личности, своей или другого человека. Значительный вклад в развитие понятия "имплицитные теории" внесли представители когнитивного направления, акцентирующие в своих работах идею о том, что люди в обычной жизни, равно как ученые в ходе научной работы, выдвигают гипотезы и формулируют теории, которые становятся объяснительной основой их мировосприятия. По своей структуре имплицитные теории близки к научным, в их основе лежат факты, взятые наивным исследователем из собственного опыта.

В настоящее время существуют два подхода к пониманию сущности имплицитных концепций: в широком смысле слова – это совокупность неявных представлений человека или группы людей о структуре и механизмах функционирования личностных образований; в узком смысле слова – это неявные представления о связях между чертами личности (Г.В. Иванченко, М.Ю. Казарян, Н.В. Кошелева, 2012).

Большинство исследователей сходятся во мнении, что основным источником возникновения и развития имплицитных теорий считается личный опыт, ведь человек приходит к определенным выводам в результате рефлексии собственных поступков, наблюдений за другими людьми и наивного экспериментирования.

Имплицитное знание возникает самостоятельно, оно не является результатом специального обучения. Формирование имплицитного знания происходит без чьей-либо помощи или при минимальной помощи со стороны (другие люди, СМИ), поэтому неявные знания труднообъяснимы, часто остаются невысказанными и их значение плохо осознается. Человек не может объяснить, как он их получил, но использует их в

повседневной жизни, профессиональной деятельности и общении (Стернберг Р., 2002).

В какой-то части имплицитная теория имеет индивидуальный характер и строится на основе уникального субъективного опыта, а в какой-то отражает накопленный культурно-исторический опыт и закреплена в структуре языка, в дискурсе. Это позволяет реконструировать общие для различных групп имплицитные теории (Васильева Н.В., 2007).

Рассматривая функции имплицитных концепций, исследователи отмечают, что они обуславливают формирование нравственных эталонов, идеалов, через призму которых индивид оценивает себя и других. В конечном счете, они обуславливают организацию жизни индивида и определяют его личность (Петренко В.Ф., 1988). Имплицитные концепции необходимы для восприятия и объяснения определенной части реальности, ориентации в окружающем мире, также могут служить основой для систем образования и формирования навыков.

Имплицитные концепции личности способствуют развитию уникальной для каждого человека системы значений, определяющей специфику целеполагания, перцептивных и поведенческих стратегий, и лежащей в основе системы саморегуляции (К. Двек, 1995).

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что имплицитные теории выполняют ряд жизненно важных функций - они систематизируют наши знания, лежат в основе восприятия и объяснения реальности, прогнозирования событий, обуславливают формирование нравственных эталонов, влияют на оценку поведения других людей и самооценку личности, играют значимую роль в регуляции поведения.

Важность научного исследования имплицитных концепций заключается в том, что они дают ключ доступа к объяснению внутренних механизмов личности человека и различных психологических явлений. Имплицитная картина мира, присущая субъекту, приобретает как бы самостоятельный онтологический статус на его реальный жизненный выбор тех или иных поступков, на все поведение в целом (Петренко В.Ф., 1988). В то же время, поскольку сферой применения имплицитной теории является и сам носитель теории, личность того, кому она принадлежит – это

«существенно повышает пристрастность носителя и затрудняет доступ к «объективной» информации, если в данном случае вообще возможна объективность» (Улыбина Е.В., 2001).

Таким образом, принципиально важной проблемой с точки зрения изучения имплицитных концепций является проблема экологически валидных методов исследования и адекватных предмету методических стратегий.

Литература:

Васильева Н.Л. Факторы развития в психоаналитической теории личности и имплицитных теориях // Вопросы психологии, 2007, – №6 ноябрь-декабрь 2007 . – с. 128-136.

Иванченко Г.В., Казарян М.Ю., Кошелева Н.В. Творчество, профессионализм, духовность: имплицитные концепции. М.: Смысл, 2012. - 192с.

Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. - 208 с.

Стернберг Р.Дж. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. / Е.В. Улыбина. - М.: Смысл, 2001. 264 с.

Dweck C. S., Chiu C., Hong Y. Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives // Psychological Inquiry. 1995. № 6. P. 267–285.

МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ СТРЕССОВЫМИ СОСТОЯНИЯМИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

М.М. Сухова

Россия, Москва, РУДН

Стресс многолик в своих проявлениях. Он играет важную роль в возникновении не только нарушений психической деятельности человека или ряда заболеваний внутренних органов. Известно, что стресс может спровоцировать практически любое заболевание. В связи с этим в настоящее время расширяется потребность как можно больше узнать о стрессе и способах его предотвращения и преодоления. Однако это не значит, что стресс является только злом, бедой, но и важнейшим инструментом

тренировки и закаливания, ибо стресс помогает повышения сопротивляемости организма, тренирует его запретные механизмы. Стресс является нашим верным союзником в непрерывающейся адаптации организма к любым изменениям в окружающей нас среде (Линдеман, 2000).

Г. Селье выдвинул и блестяще доказал гипотезу общего адаптационного синдрома (ОАС), от которой он пришел к универсальной концепции стресса. В начале целого ряда заболеваний больные испытывают общий дискомфорт, то, что называется «не по себе». Затем появляется слабость, раздражительность у детей – плаксивость. При инфекционных заболеваниях поднимается температура. Все эти признаки говорят о каких-то еще непонятных болезненных проявлениях, о неспецифической, однотипной защитной реакции организма, которую Г. Селье назвал общим адаптационным синдромом. И лишь потом, когда присоединяются другие симптомы (сыпь на теле, расстройство желудка, боли в тех или иных участках тела и т.д.), можно говорить о диагнозе, о специфичности симптомов заболевания (Селье, 1960).

В современной науке стресс понимается как неспецифическая реакция организма на ситуацию, которая требует большей или меньшей функциональной перестройки организма, соответствующей адаптации. (Ожегов, Шведова, 1995).

Хотя понятие «стресс» было введено в научный оборот только в XX веке, уже в далекой древности были сформулированы некоторые принципы поведения в ситуациях сильных эмоциональных переживаний.

Так, в одной из знаменитых притч о царе Соломоне говорится о том, как он обратился к придворному мудрецу с просьбой дать совет. Царь сказал, что очень многое выводит его из себя, и он не знает, как с этим справляться. В ответ мудрец передал царю кольцо, на котором была высечена фраза «Все пройдет». Каждый раз, гневаясь, Соломон смотрел на перстень и успокаивался. Но однажды он настолько разозлился, что надпись не помогла. Царь сорвал кольцо и отбросил его прочь, но потом заметил надпись на его обратной стороне. «И это тоже пройдет» - гласила она. Соломон прочел это и сумел перебороть свой гнев. С этой поры кольцо всегда было при нем (Лоренц, 1980).

Известно, что еще в античности философы-стоики советовали в ситуации аффекта ничего не делать, не досчитав про себя до десяти (Ждан, 2007).

В XVII веке Рене Декарт сформулировал свое учение о страстях. Декарт уверен в неограниченных возможностях человека в отношении воспитания страстей: «...люди даже со слабой душой могли бы приобрести неограниченную власть над всеми своими страстями, если бы приложили достаточно старания, чтобы их дисциплинировать и руководить ими» (Декарт, 1950). Средствами в борьбе с нежелательными страстями являются разум и воля. От разума зависит знание жизни, на котором основывается оценка предметов для нас, а от воли – возможность отделить мысль о предмете от движений животных духов, возникших от этого предмета и связать их с другой мыслью о нем. (Декарт, 1950). Отсюда и знаменитый принцип: *«Если вы не можете изменить ситуацию, попробуйте изменить свое отношение к ней»*, который широко используется во многих системах современной психотерапии.

Практические рекомендации, связанные возможностями регуляции и саморегуляции психоэмоциональных состояний, которые могут вести к негативным для человека последствиям, постепенно складывались в философии, психологии, медицине и даже в театральном искусстве (Симонов, 1962).

В арсенале современной психотерапии есть широкий арсенал средств по профилактике и управлению стрессом и другими сильными отрицательными эмоциональными состояниями. Методы работы с различного рода стрессовыми состояниями используются как в групповой, так и в индивидуальной психотерапии, а также в различных направлениях арттерапии. Остановимся на методах, которыми может овладеть каждый человек для профилактики и защиты от неблагоприятного воздействия стресса.

Немецкий психотерапевт И.Г. Шульц ввел в свою практику метод *аутогенных тренировок*, затем аутогенные тренировки стали широко применяться во всем мире, как метод лечения и профилактики неврозов, коррективы различных нарушений в организме. Она может, служить для целей психогигиены и

профилактики, и является средством управления состоянием человека в экстремальных условиях. (Линдеман, 2000).

В нашей стране признание эффективности аутогенных тренировок в качестве действенного лечебного и профилактического метода произошло на IV Всесоюзном съезде невропатологов и психиатров в 1963 году. Медицина к тому моменту подошла к внедрению психосоматических принципов регуляции физиологических функций человека в лечебную и психогигиеническую практику (Петров; 1990).

Одной из разновидностей *аутотренинга* является система психофизиологического саморегулирования (СПС) Х. Линдемана. По рекомендации Х. Линдемана, цели релаксации не могут быть многочисленными, поскольку в каждой конкретной стрессовой ситуации будут определенным образом мобилизовывать человека. [Игумнов, 2007].

Медитация (лат. – размышляю, обдумываю) – умственное действие, направленное на приведение психики человека в состоянии углубленной сосредоточенности. В психологическом аспекте медитация предполагает устранение эмоциональных «крайностей» и значительное снижение реактивности. Телесное состояние медитирующего характеризуется при этом расслабленностью, а его умонастроение – приподнятостью и некоторой отрешенностью (Спэрроу, Уолден, 2005).

Занятие психофизической релаксацией и аутотренингом будут более эффективны при дополнительном использовании так называемых «бессознательных» методов борьбы со стрессом, к которым относятся цветотерапия, аромотерапия, музыкотерапия и др. Так, психологами, исследующими влияние цвета на восприятие человека, было установлено, что цвет, вернее физическая волна, от него исходящая, определенным образом влияет на самочувствие человека и даже оказывает целебное действие (Щербатых, 2006).

Итак, вся наша жизнь так или иначе связана со стрессом. Главное – это не убегать, а решать возникшую проблему, поскольку бегство лишь оттягивает финал и не всегда приводит к положительному исходу.

Литература:

Декарт Р. Избранные произведения. – М.-Л.: Госполитиздат, 1950.

- Ждан А.Н.* История психологии. От античности до наших дней. – М.: Академпроект, 2007.
- Игуменов С.А.* Управление стрессом: современные психологические и медикаментозные подходы. – СПб.: Речь, 2007.
- Линдеман Х.* Аутогенная тренировка. – М.: Попурри, 2000.
- Лоренц К.* Кольцо царя Соломона. – М.: Знание, 1980.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1995.
- Петров Н.Н.* Аутогенная тренировка для вас. – М., Центр психологии и психотерапии, 1990г.
- Селье Г.* Очерки об адаптационном синдроме. – М., 1960.
- Селье Г.* Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982.
- Симонов П.В.* Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций. – М.: Изд-во АН СССР, 1962.
- Спэрроу Л., Уолден П.* Практическая энциклопедия йоги. – М.: Эксмо, 2005.
- Щербатых Ю.В.* Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006.

ПОНЯТИЯ «УСПЕХ» И «УСПЕШНОСТЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В.С. Тархова

Россия, Москва, РУДН

Представления об успехе задают направление развития личности, ее самореализации, ее деятельности в целом.

Во многих странах мира (США, Япония, Германия и др.) успешность является одной из наиболее значимых социальных установок человека, критерием оценки деятельности специалиста в любой области, универсальным мотивом самоактуализации.

Успех – сложный междисциплинарный феномен, требующий всестороннего исследования.

Углубленное изучение понятий «успех» и «успешность» обнаруживает их многогранность и неоднозначность. Особенно ярко это проявляется в рассмотрении данных феноменов в языковой картине мира личности.

Цель данной статьи – определить специфику значения и особенности употребления понятий «успех» и «успешность» в русском языке.

Следует отметить, что изучение содержания данных понятий в русской языковой картине мира осложняется отсутствием научных работ непосредственно по данной проблеме.

Тем не менее, исследователи отмечают, что общие представления об успехе и успешности имеют глубокие корни в русской лингвокультуре (Атюнина В.С., 2007).

Словарь В. Даля дает нам следующий ряд однокоренных слов, связанный с понятием «успех»: успевать (успеть что-либо, иметь успех, достигать желаемого); успешка, (удача, спорина в деле, в работе); успешник, -ница, (успешный делатель, у кого работа идет, спорится) (Даль В., 1998).

Таким образом, слово «успех» носит процессуальный характер, на что указывает глагол «успевать», который характеризуется движением, становлением, к тому же непрекращающимся, имеющим значение вновь и вновь возникающей цели, всегда только приближающейся (Михайлова О.В., 2009).

Словарь Ожегова С.И. предлагает несколько определений слова «успех»: удача в достижении чего-либо; общественное признание; хорошие результаты в работе, учёбе (Ожегов С.И., 1982).

Похожее значение понятия «успех» мы находим в словаре Ушакова Д.Н.: удача в задуманном деле, удачное достижение поставленной цели; признание такой удачи со стороны окружающих, общественное одобрение чего-н., чьих-н. достижений; внимание общества к кому-н., признание чьих-н. Достоинств (Ушаков Д.Н., 1935-1940).

Проанализировав определения понятия «успех», которые предлагают толковые словари русского языка, можно выделить характеристики данного феномена, которые встречаются и в современном понимании этого слова: с одной стороны, это достижение результата; обладание мастерством в определенном деле; с другой – оценка достижений и мастерства окружающими (близкими или социумом в целом), признание, приобретение некоего статуса.

Необходимо заметить, что «удача» является неотъемлемой составляющей «успеха», утвердившейся и имеющей глубокие корни в русском культурном контексте.

Понимание слова «удача» находит свое отражение в русских народных сказках, где присутствуют некие «высшие силы», с помощью которых герой получает желаемое благо – без усилий с его стороны, по счастливой случайности (например, Золотая рыбка и Емеля). Некоторые исследователи полагают, что такое отношение к «успеху-удаче» формирует амбивалентный характер русского человека: в высочайшей степени проявляющим жизненный оптимизм, спонтанность, «широту», но, с другой стороны, в такой же степени обнаруживающим пессимизм, покорность судьбе, интровертированность (Михайлова О.В., 2009).

Важным, на наш взгляд, для понимания феномена успешности представляется анализ работ В.П. Аникина, Т.И. Гавриловой и О.А. Седаковой, согласно которым слово «успешность» происходит от лексемы «успенье» (смерть, кончина) и в христианской традиции обозначает переход от одного состояния (физического, социального или материального) в другое (духовное) (Атюнина В.С., 2007). Применительно к современному пониманию данного феномена можно говорить об «успешности» как росте (карьерном, профессиональном) и совершенствовании (нравственном, ценностном).

Отметим, что термин «успешность» в нашем обиходе используется значительно реже понятия «успех» и на данный момент не имеет точного определения (Шумихина А.В., 2006). К примеру, «Большой толковый словарь русского языка» под ред. Кузнецова С.А. предлагает следующее общее определение слова «успешность» – характеристика чего-либо, заключающего в себе успех, сопровождающийся успехом (Атюнина В.С., 2007).

Таким образом, некоторые вопросы, связанные с определением значения понятий «успех» и «успешность» на данный момент остаются неуточненными. Дальнейшее их исследование необходимо для более глубокого понимания сути и содержания данных феноменов, уточнения категориального аппарата, а в более широком контексте – для понимания русского менталитета и ключевых моментов, из которых складывается отношение человека к успеху и успешности.

Интересным в данном направлении является изучение представлений о жизненной успешности у людей, принадлежащих к разным возрастным группам (разным поколениям).

Актуальность подобного исследования обусловлена тем, что жизненная успешность все чаще становится предметом изучения разных наук, что связано с важностью данного феномена для становления личности в нашем современном обществе. Россия находится сейчас на переходном этапе своего развития. Каждая семья существует как бы в нескольких временных «измерениях» одновременно: поколение, представители которого выросли при советской власти; их дети, воспитанные в период кризиса идеалов и хорошо помнящие распад СССР; современное поколение, которое не застало СССР и сейчас формирует собственные ценности. Естественно, что представители каждого поколения имеют свои ориентиры в жизни, свои представления о разных понятиях. К таким понятиям, среди прочих, относятся успех и успешность личности.

Литература:

Атюнина, В.С. Образ успешного человека в семантическом пространстве личности / Монография. - Хабаровск. - 2007. - 196 с.

Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. - СПб.:Норинт, 2004.-1536с.

Михайлова О.В. «Образование «человека успешного»: социокультурный анализ / Монография,. – Томск, 2009. – 123 с.

Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. проф. Н.Ю. Шведовой. - М.: Русский язык, 1982. - 816 с.

Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т.1 / В. Даль. - М.: Русский язык, 1998.- 692 с.

Толковый словарь Ушакова. / Д.Н. Ушаков, 1935-1940.

Шумихина А.В. Притязания личности как фактор успешности ее деятельности // Социально-гуманитарное знание: междисциплинарный подход. Материалы конференции. – Ростов-на-Дону: Институт управления, бизнеса и права, 2006. С. 261-266.

ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ю.С. Токачлыгиль

Россия, Москва, РУДН

В современной высшей школе наметилась тенденция интеграции образования и научного исследования, что отражается в содержании образовательных программ соответствующими обязательными и элективными компонентами, исследовательскими практиками, направленными на теоретическую и практическую подготовку обучающихся к научно-исследовательской деятельности; вовлечением талантливых обучающихся в плановые исследования научных школ кафедр и отдельных ученых.

В этой связи считаем актуальным изучить философско-психологические основы научно-исследовательской деятельности, а также значение данного вида деятельности в развитии личности современного студента бакалавриата, магистранта, аспиранта.

Так, на философском уровне важным для нашего исследования является учение К. Маркса и, прежде всего, его тезис о том, что *«не сознание определяет бытие, деятельность, а, наоборот, бытие, деятельность человека определяет его сознание»* (Гиппенрейтер Ю.Б., 2002, с. 99).

Проведенный анализ ряда определений категории «деятельность» в философской литературе позволил нам сделать следующие выводы:

1) человек и деятельность неотделимы друг от друга; деятельность присуща только человеку, все остальные живые существа реализуют действия и живут согласно рефлексам и инстинктам.

2) через деятельность человек преобразует среду и выражает свое отношение к окружающей действительности, таким образом, проявляя себя.

3) в процессе деятельности человек изменяется, происходит развитие индивида, его личностный рост.

Таким образом, согласно философским учениям в процессе осуществления деятельности происходит личностное развитие человека. Это философское положение нашло психологическую разработку в трудах многих ученых, например, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперина и др.

В данной работе за основу взята теория деятельности А.Н. Леонтьева, которая на наш взгляд наиболее верно отражает **структурные компоненты деятельности**, характерные для любых её видов: *особенная деятельность – действия – операция – психофизиологические функции*.

Рассмотрим структурные компоненты деятельности, выделенные А.Н. Леонтьевым в аспекте научно-исследовательской деятельности современных студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры.

Итак, обратимся к компоненту, который именуется собственно *деятельность*, или *особенная деятельность* – «это единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» (Леонтьев А.Н., 1975, с. 31).

По мнению А.Н. Леонтьева основной характеристикой деятельности является её предметность, «беспредметной деятельности» нет. Согласно этому тезису любая деятельности имеет свой предмет, следовательно, научно-исследовательская деятельность не является исключением. С нашей точки зрения предмет научно-исследовательской деятельности – исследование.

В свою очередь побудительными причинами деятельности человека являются *мотивы*.

Например, изучив мотивы студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью в рамках образовательной программы, констатируем, что они осуществляют данный вид деятельности не только ради желания получать знания и заниматься наукой, но и ради повышенной стипендии или положительной отметки, или поступления в магистратуру, или собственно говоря, для того чтобы получить красный диплом и

порадовать родителей и др. Мотивы магистрантов и аспирантов несколько иные – поиск нового научного знания, повышение профессионального уровня, получение ученой степени для дальнейшего карьерного продвижения и др.

Важно подчеркнуть, что именно мотив, побуждая к деятельности, определяет её направленность, т.е. определяет её *цели и задачи*.

Компонент *действие* является составляющей частью деятельности, которое направлено на достижение цели. Отсюда следует, что деятельность обусловлена мотивом, а действие – целью.

Цели могут быть общими и частными. Например, цель обучающегося принять участие в научной конференции. Для этого ему необходимо: 1) определить тему исследования; 2) организовать и провести исследование; 3) на основании полученных исследовательских результатов подготовить научную статью; 4) выбрать конференцию, соответствующую тематике научной работы; 5) оформить статью в соответствии с требованиями; 6) отправить статью в организационный комитет; 7) поехать в университет, в котором организуется конференция; 8) выступить на пленарном или секционном заседании.

Однако если обратить внимание на частные цели, то можно увидеть, что они тоже состоят из более мелких целей. К примеру, для того чтобы выбрать тему исследования, необходимо 1) просмотреть аналитические обзоры ведущих ученых; 2) выяснить темы ранее выполненных исследований; 3) выяснить гипотезы, которые были выдвинуты, но не доказаны и т.д.

Из приведенных примеров видно, что действие, направленное на то, чтобы принять участие в конференции, состоит из более мелких элементов – частных действий.

Операция, или способ осуществления действий определяется условиями, под которыми подразумеваются внешние обстоятельства, а также возможности субъекта, выполняющего действия. Следовательно, для достижения определенной цели могут быть использованы разные операции.

К примеру, целью студента бакалавриата и аспиранта является реализация психологического эксперимента. Для достижения данной цели студенту бакалавриата необходимо

выполнить следующие операции: изучить теоретические аспекты психологического эксперимента; с помощью научного руководителя составить программу эксперимента; под координацией научного руководителя приступить к реализации эксперимента и др. В то время как аспиранту, имеющему определенные исследовательские навыки, понадобится проделать другие операции: самостоятельно разработать программу эксперимента; разработать диагностические методики, провести эксперимент, обработать результаты и др.

Из приведенных примеров видно, что для выполнения одного и того же действия студенту бакалавриата и аспиранту понадобится осуществить разные операции в зависимости от возможностей.

К компоненту *психофизиологические функции* относятся способности человеческого организма, например, такие как память, сенсорика, ощущения, внимание, любознательность, способность к образованию и др.

Психофизиологические функции являются фундаментом для осуществления научно-исследовательской деятельности, которые формируют мотивы, обеспечивают постановку целей и задач, а также их реализацию.

Таким образом, рассмотрев научно-исследовательскую деятельность в аспекте теории деятельности А.Н. Леонтьева и возвращаясь к тезису К. Маркса можно констатировать, что деятельность направлена на структурирование сознания, которое изменяется после каждого акта деятельности, что безусловно, сказывается на личности в целом. Полагаем, что не исключением является и научно-исследовательская деятельность, в процессе которой, на наш взгляд, формируется сознание и развивается личность современного студента бакалавриата, магистранта, аспиранта.

Литература:

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: «ЧеРо» при участии издательства «Юрайт», 2002. – 336 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: Монография. – М.: Политиздат, 1975. – 430 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ Я-КОНЦЕПЦИИ

К.Н. Фатеева

Россия, Тула, ТГПУ им. Л.Н.Толстого

Термин «Я-концепция» появился в научном языке в связи с представлениями о дуальной природе человека как познающего субъекта и познаваемого объекта.

Я-концепция - это существующая в сознании человека система представлений, образов, оценок, относящихся к нему самому. Она включает представления о том, как он выглядит в глазах других людей, а также то, каким бы он хотел быть и как он должен себя вести.

Проанализировав различные теоретические источники, в которых даётся определение Я-концепции можно выделить следующие её признаки:

Целостность Я-концепции. В Я-концепции все разрозненные знания человека о себе формируются в обобщённую структуру, компоненты которой взаимосвязаны, согласованы, отличаются последовательностью, преемственностью и относительной устойчивостью. Я-концепция играет важнейшую роль в формировании целостной личности.

Осознанность Я-концепции. Я-концепция в большей или меньшей степени осознанная система. Имея и неосознанные компоненты, она, тем не менее, будет раскрыта лишь настолько, насколько позволяет уровень самосознания и рефлексии человека.

Динамичность или относительная устойчивость Я-концепции. Я - концепция изменяется с течением времени под влиянием различных обстоятельств и жизненных ситуаций. Самовоспитание также предполагает изменение Я-концепции.

Неповторимость Я-концепции. В некоторых источниках указывается на то, что Я-концепция переживается как неповторимая система.

В литературе нет единой схемы описания сложного строения Я-концепции. Традиционно выделяют когнитивную, оценочную и поведенческую составляющие Я-концепции.

Когнитивная составляющая Я-концепции (образ Я). Представления индивида о самом себе: о своем уме, теле, способностях, чертах характера, то есть набор характеристик, которыми, как ему кажется, он обладает. Представления индивида о самом себе, как правило, кажутся убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными.

Оценочная составляющая Я-концепции. Это то, как индивид оценивает свои характеристики, то есть субъективное отношение человека к самому себе: принятие или непринятие своих качеств, высокий или низкий уровень самоуважения, адекватная или неадекватная самооценка.

Поведенческая составляющая Я-концепции. Это то, как человек в действительности поступает, в том числе, те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой, а также поступки и реакции, которые человек считает «присущими ему», «достойными себя», выражающими его Я.

Одним из первых исследователей, занимавшихся изучением проблемы Я, был американский психолог *У. Джемс* который разделил «глобальное Я» (личность) на два аспекта: 1) эмпирический объект (Я-как-объект), 2) познающий элемент в нашем сознании (Я-сознающее).

Новый взгляд на Я был предложен представителями символического интеракционизма. В 1912 г. социологом *Ч. Х. Кули* была сформулирована теория «зеркального Я», согласно которой представление человека о самом себе складывается под влиянием мнений окружающих и включает три компонента: представление о том, каким я кажусь другому, представление о том, как другой меня оценивает, самооценка.

Современное состояние теоретических представлений о «Я-концепции» в значительной степени достигнуто благодаря *К. Роджерсу*, который выделяет реальное и идеальное Я.

В реальной Я-концепции важно представление личности о себе, о том, «какой я есть».

Идеальная Я-концепция – это представление личности о себе в соответствии с желаниями.

Роджерс выделяет четыре параметра Я: реальное представление о себе; о своей социальной роли; о собственном физическом состоянии и здоровье; о своих целях.

Обобщая эти параметры, Роджерс утверждает, что «Я-концепция – это динамическое образование, которое складывается из представления о собственных характеристиках и способностях индивида, о возможностях взаимодействия его с другими людьми и с окружающим миром, о целях и идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность».

К. Роджерс выделил две функции Я-концепции: 1. Я-концепция выступает как наиболее важная детерминанта ответных реакций на окружение индивида. 2. Я-концепцией предопределяется восприятие значений, приписываемых социальному окружению.

Достаточно полное отражение Я-концепция получила в книге Р. Бернса (1986) «Развитие Я-концепции и воспитание». Р. Бернс выделяет модусы Я-концепции:

- Реальное Я - установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус.

- Зеркальное (социальное) Я - установки, связанные с представлениями индивида о том, как его видят другие.

- Идеальное Я - установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать.

Каждая из этих модальностей включает ряд аспектов - физическое Я, социальное Я, умственное Я, эмоциональное Я.

Рассматривая Я с различных точек зрения, можно выделить различные образы Я. М. Розенберг выделял: «настоящее Я», «динамическое Я», «фактическое Я», «вероятное Я», «идеализированное Я».

Выделяются также «презентируемое Я» («я-маска»), «экзистенциональное Я», «фантастическое Я».

В зависимости от того, на каком уровне проявляется активность человека, в Я-концепции выделяют: 1) на уровне «организм-среда» - физический Я - образ; 2) на уровне социального индивида - социальные идентичности, связанные с потребностью человека в принадлежности к общности; 3) на уровне личности - дифференцирующий образ Я.

Последние 2 уровня описываются так же, как две составляющие Я-концепции по *В. В. Столину* (1984): 1) «присоединяющая» - объединение индивида с другими людьми; 2) «дифференцирующая», способствующая выделению индивида по сравнению с другими.

В современной российской литературе анализ Я-концепции был проведен *В.С. Агаповым* (2001), который выделяет 6 основных подходов к определению Я – концепции: 1) Я-концепция – это уникальность нейроструктурных основ индивидуального Я человека; 2) то, чем я обладаю; 3) то, «каким меня хотят видеть», совокупность всех представлений о себе, сопряженная с их оценкой; 4) «совокупность установок, направленных на самого себя»; 5) «система образов Я» в которой Я – образы постоянно меняются; 6) система самовосприятий составленная из восприятий свойств Я и восприятий Я другими людьми и с различными аспектами жизни.

В своих работах автор исходит из понимания Я-концепции как продукта отражения системы отношений личности к себе и внешнему миру, природой которой является оценивающая деятельность сознания.

Таким образом, Я-концепция формируется под воздействием различных внешних влияний, которые испытывает индивид. Она играет, по существу, тройную роль: она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий.

Литература:

Агапов В.С., Сущностная характеристика Я-концепции / Под общ. ред. А.В. Ивашенко. М.: МОСУ, МГСА, РПО, 2001. 40 с.

Асмолов А. Г., Психология личности: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.

Бернс Р., Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.

Крылов А.А., Психология. 2-е изд. - М.: Проспект, 2005. 744 с.

Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок / пер. с англ. под ред. А. Б. Толстова. М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. 320 с.

Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1984.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРУДОВОГО И НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В БЕЛОРУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Н.Э. Шабанова

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова

Духовно-нравственное возрождение общества, приобщение подрастающего поколения к всеобщим гуманистическим ценностям – актуальные задачи настоящего времени, которые не могут быть успешно решены без глубокого познания духовного богатства своего народа. Процесс усвоения сокровищ народной культуры должен начинаться как можно раньше через приобщение детей к устному народному творчеству.

Изучая устное народное творчество, ребенок знакомится с культурой своего народа, получает первые представления о ней, устанавливает преемственность между прошлым и настоящим.

В белорусской народной педагогике центральное место всегда занимали труд и трудовое воспитание подрастающего поколения, являясь важнейшими составляющими в ряду этнокультурных и этнопедагогических ценностей белорусского народа. Трудолюбие в белорусской народной педагогике рассматривается как величайшая нравственная ценность, лежащая в основе всех других жизненных ценностей человека.

Приобщение подрастающего поколения к труду как к этнокультурной ценности рассматривается многими учеными-педагогами современности (Ф.В. Абитова, Л.Г. Андреева, А.Х. Байрамкулова, Г.Н. Волков, С.Я. Карасова, Б.К. Магарамова, А.П. Орлова и др.) как одно из необходимых условий духовного возрождения общества.

Однако главным механизмом сохранения и трансляции этнокультурных ценностей является народная педагогика.

С научно точки зрения мы согласны с мнением этнопедагога А.П. Орловой о том, что народная педагогика – совокупность и взаимозависимость идей, взглядов суждений, убеждений, навыков и приемов народа по вопросам воспитания, отраженных в народном творчестве. Народная педагогика находится в

постоянном развитии и обновлении и отражает на каждом этапе исторического развития объективную реальность.

В диссертационных исследованиях белорусских авторов, посвященных формированию личности детей дошкольного возраста, также акцентируется внимание на народной педагогике и её важнейшем средстве – фольклоре в работах педагогов (О.Н. Анциперович, Л.Н. Воронцовская, А.А. Гримоть, А.П. Орлова) и фольклористов (О.М. Алехнович, Г.А. Барташевич). Большое внимание уделяется нравственному воспитанию детей дошкольного возраста (А.Э. Шамхалова, 2006; О.В. Леонова, 1996), трудовому воспитанию подрастающего поколения (С.Я. Карасова, 2005; М.И. Дедюкина, 2004).

Проблема нравственного и трудового воспитания детей была предметом пристального внимания многих классиков зарубежной и отечественной педагогики: Д.И. Водинского, И.Ф. Гербарта, Я.А. Коменского, Дж. Локка, А.С. Макаренко, И.П. Песталоцци, Н.И. Пирогова, Ж.Ж. Руссо, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, И.Ф. Харламова и др.

Особое значение в белорусской народной педагогике придавалось трудовому воспитанию. Исследователь В.С. Кукушкин отмечает: «...Народ видел свое счастье в труде, воспитывал в труде, для труда, через труд. Трудолюбие, добросовестность, старательность, которые отмечались в наших предках, рождались не просто в процессе выполнения трудовых функций, а являлись итогом их богатой духовно-нравственной жизни». В белорусской народной педагогике данное мнение находит подтверждение в устном народном творчестве, в частности в пословицах и поговорках: «Усе жывое трудзіцца», «Праца не паганіць чалавека, а корміць, поіць і вучыць», «Малая пчолка, але і тая працуе», «Хто змоладу не працуе, той на старасці жабруе», «Работа – не забота: забота, калі няма работы», «Дзе шчырая праца, там густа, а дзе лянота – там пуста».

Результатом трудового воспитания в белорусской народной педагогике было не только формирование у подрастающего поколения уважительного отношения к труду, необходимых умений и навыков, но и формирование у детей отрицательного отношения к безответственности, неорганизованности, нечестности, лени, тунеядству. Трудовое воспитание лежало в

основе и нравственного воспитания. Воспитание трудолюбия у подрастающего поколения невозможно без формирования таких качеств как ответственность, совесть, уважение к старшим, доброе отношение к людям, сознание своего долга. Именно поэтому трудолюбие почиталось у белорусов как высшая нравственная ценность: «Добра працуеш – павагу маеш», «Лепш заробленае, чым пазычанае», «Працаваць не любіш – чалавекам не будзеш», «Для здаровага чалавека праца – лепшы доктар», «Хто людзям жадае дабра, тое ж сам атрымае».

Трудолюбие в белорусской народной педагогике являлось залогом не только материального, но и душевного благополучия. Результаты добросовестной работы дают человеку возможность поверить в собственные силы, придают уверенность в себе, уверенность в завтрашнем дне: «Без працы не будзе шчасця», «Хто з работай дружыць, той живе і не тужыць», «Хто хоча шчасліва жыць, той працу павінен любіць», «Як патрудзішся, так пажывеш», «Дзе справа, там і слава» «Жаданая праца як сонца ўзыход». Труд приносит в жизнь человека радость, благодаря многочисленным обычаям, традициям, сложной системе праздников и обрядов, которые сопровождали жизнь народа.

В многовековой воспитательной практике белорусов сформировались четкие нравственные требования, связанные с подготовкой подрастающего поколения к трудовой жизни: ответственность, честность, добросовестность, оккуратность, скромность, уважительность, чувство товарищества и др.

На основании проведенного этнопедагогического исследования можно сделать вывод о том, что в белорусской народной педагогике трудовое и нравственное воспитание взаимосвязаны, имеют много общего. Мы солидарны с мнением А.П. Орловой о том, что «...обращение к неисчерпаемому потенциалу народной педагогики, возрождение гуманных традиций трудового воспитания может существенно повлиять на формирование нравственного стержня подрастающего поколения, в основе которого главное мерило нравственности – отношение человека к труду, его трудолюбие, умельство».

Литература:

Кукушкин, В. С. Этнопедагогика : учебное пособие / В. С. Кукушкин ; РАО ; Московский психолого-соц. ин-т. – Москва : изд-во

Московского психолого-социального института, 2002 ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 302 с.

Орлова, А. П. Белорусская народная педагогика / А. П. Орлова. – Минск: Народная асвета, 1993. – 120 с.

Орлова, А.П. Этнопедагогика: преемственность народной и научной педагогики: учебное пособие. – Саранск : МордГПИ, 2013. – 190 с.

Орлова, А.П. Этнопедагогика : теория нравственного воспитания: учебное пособие / А.П. Орлова. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2001. –186 с.

Электронная библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com>. – Дата доступа : 27.10.2014.

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ УВЕРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

А.В. Шентура

Россия, Москва, РУДН

Несмотря на развитие исследований, посвященных уверенности, на сегодняшний день как в отечественной, так и в зарубежной психологии не существует определенной школы в изучении данного феномена, а также четкого и всеми принятого понятия уверенности.

В зарубежной литературе *уверенность* (confidence) определяется как: устойчивая вера (в способности); чувство убежденности; чувство уверенности в своих силах, смелость.

Неуверенность (underconfidence, uncertainty) также определяется по-разному: как отсутствие уверенности, веры; как сомнения в правильности чего-либо; как выражение нерешительности, отсутствие твердости; как убежденность человека в вариативности возможных исходов.

Также широко используется понятие *уверенности в себе* (self-confidence), которое отражает убеждения человека по отношению к себе, его самооценку, насколько он уверен в своих способностях в тот или иной момент времени. Уверенность в себе, как и самооценка, нестабильна и может изменяться в зависимости от ситуации и опыта человека.

Одним из первых, кто серьезно занялся проблемой уверенности, был **А. Сальтер**. Используя в своей работе труды И.П. Павлова, Сальтер предположил, что причиной неуверенности может быть преобладание процессов торможения над процессами возбуждения, приводящее к формированию «тормозной личности, неспособной к открытому выражению чувств и желаний, испытывающей вследствие этого проблемы в межличностном общении, а также в самореализации в целом» (Salter A., 2002).

Позднее ученик Сальтера **Д. Вольпе** обнаружил, что существенную роль в возникновении неуверенности играет социальный страх (Wolpe, 1952). Для него существовала пара полярных понятий: уверенность – страх и неуверенность.

В концепции **А. Бандуры** впервые появляется понятие самоэффективности (self-efficacy). Данная концепция предполагает умение индивида осознавать свою способность выстраивать поведение в соответствии с поставленной задачей или ситуацией (Bandura, 1982).

Чаще всего в эмпирических исследованиях зарубежных авторов изучались отдельные компоненты уверенности. Так, **Д. Канеман и А. Тверски** рассматривают уверенность как перцептивную переменную, а именно уверенность в правильности суждения или решения.

В работах зарубежных авторов представлено большое количество исследований когнитивных компонентов уверенности. **Д. Адамс и П. Адамс** ввели понятие *калибровки* как несоответствия между уверенностью и объективной действительностью. Позднее **Р. Никерсон и С. Голдрик** сделали акцент на том, как различия в степени уверенности влияют на выбор определенных способов деятельности. По словам **Лихтентштейна, Фишхоффа и Филлипса**, мерой калибровки является *сверхуверенность* (overconfidence) или неуверенность (underconfidence), которые появляются тогда, когда человек неадекватно воспринимает успешность выполнения задания.

В зарубежной психологии также представлены исследования мотивационных, эмоциональных, гендерных компонентов уверенности, а также влияния индивидуальных различий на уверенность (Pulford, 1996).

Проведенный анализ зарубежных исследований показывает существование разных взглядов на природу уверенности и разных подходов к ее изучению, при этом анализируются, как правило, отдельные аспекты уверенности, а не свойство личности в целом.

Отечественными авторами проблема уверенности изучалась начиная с середины XX века. В работах **И.В. Вайнера** и **В.Б. Высоцкого** феномен уверенности рассматривается как свойство личности и как состояние, а именно: как личностная черта рассматривается уверенность в себе, а как состояние – уверенность при решении задач разных когнитивных уровней.

Развивая идеи И.В. Вайнера, **И.Г. Скотникова** говорит об уверенности как психологической характеристике, отражающей отношение субъекта к неопределенности.

Стоит также отметить работы **В.Г. Ромека** по изучению уверенности в межличностных отношениях. По его мнению, в качестве составляющих уверенности выступают самооффективность, эмоциональная и поведенческая составляющие.

Т.Д. Калистратова выделяет в основе формирования уверенности три механизма, влияющие на ход деятельности и ее результаты: научение, убеждение и внушение.

В работах **К.А. Абульхановой** уверенность выступает также как личностно-регулятивная черта.

Результаты всех выше рассмотренных работ позволяют говорить об уверенности как многомерной характеристике субъекта. Уверенность – это комплексная характеристика человека, которая включает в себя определенные эмоциональные (страх и тревожность), поведенческие (дефицит навыков социального поведения), когнитивные и самооценочные компоненты. Таким образом, уверенность можно определить как интегральное, базовое свойство личности, которое характеризуется взаимообусловленностью и взаимностью всех компонентов. Поэтому данное свойство необходимо исследовать системно.

Многолетние исследования свойств личности профессором **А.И. Крупновым** показывают, что любое качество личности представляет собой сложную функциональную систему. В связи с этим А.И. Крупнов предложил системную, целостную,

многомерно-функциональную концепцию изучения черт личности и индивидуальности, которая является логическим продолжением и конкретизацией теории В.Д. Небылицина.

Уверенность, согласно системно-функциональному подходу, определяется как система устойчивых мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих позитивную оценку индивидом собственных способностей и навыков, которые достаточны для достижения целей и для удовлетворения его потребностей (Крупнов А.И., 2006).

Изучение уверенности в русле системно-функционального подхода началось относительно недавно. В рамках этого подхода на сегодняшний день выполнено несколько работ, посвященных исследованию уверенности (Акимова А.Р., 2010; Бойко З.В., 2009; Замалдинова Г.Н., 2011; Никитина Е.Л., 2010; Селиверстова М.А., 2007).

Можно сказать, что в настоящее время системно-функциональный подход является наиболее конструктивным подходом к рассмотрению свойств личности, так как он дает возможность многопланового рассмотрения структуры свойств личности и внутренних механизмов взаимодействия ее различных компонентов.

Литература:

Акимова А.Р. Особенности уверенности и общительности студентов на разных этапах социально-психологической адаптации в вузе. Дис. ...канд. психол. наук.: 19.00.01/РУДН. – М., 2010.

Бойко З.В. Этнопсихологические особенности уверенности у различных групп студентов. Дис. ...канд. психол. наук. – М., 2009. – 193 с.

Замалдинова Г.Н. Соотношение индивидуально-типических особенностей уверенности с уровнем самоактуализации сотрудников коммерческих организаций. Дис. ...канд. психол. наук.: 19.00.01/РУДН. – М., 2011.

Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств. // Вестник РУДН, сер. Психология и педагогика, 2006, № 1 (3). – С. 63-73.

Никитина Е. Л. Психологические особенности инициативности и уверенности у студентов-медиков и врачей-хирургов. Дис. ...канд. психол. наук.: 19.00.01/РУДН. – М., 2010.

Селиверстова М. А. Психологические особенности уверенности старших школьников и студентов. Дис. ...канд. психол. наук. – М., 2007.

Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency // American Psychologist. – 1982. - №37. – P. 122-147.

Pulford B.D. Overconfidence in human judgment // thesis submitted for the degree of doctor of philosophy. – University of Leicester. – 1996.

Salter A. Conditioned reflex therapy the direct approach. To the reconstruction of personality Andrew Salter 50th anniversary. – Wellness Institute. – 2002.

Wolpe J. Objective psychotherapy of the neuroses // South African Med. Journal. – 1952. – Vol. 26. – P. 825-829.

**СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА
КОМПОНЕНТОВ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ**

Т.А. Шилова, Л.И. Костерева
Россия, Москва, МГПУ ИПССО

Проблема самооценки является актуальной при рассмотрении вопросов личности и индивидуальности, особенно с точки зрения генезиса источников ее формирования и развития. Изучению различных аспектов самооценки посвящены работы многих исследователей (В.Г. Абдрахмановой, Л.И. Божович, С.А. Будасси, А.И. Липкиной, Е.М. Никиреева, Е.И. Савонько, Т.А. Шиловой).

Содержание понятия самооценки у разных авторов раскрывается по-разному: как «доверие к себе», «самоуважение», «осознание себя», «образ себя», «чувство собственного достоинства». Теоретические подходы в определении содержания понятия самооценки включают три группы: самосознание, личность, категория «Я». Главные компоненты самооценки выступают в следующей структуре: регулятивной, эмоциональной, когнитивной. Так, Л.И.Божович самооценку рассматривала как важное личностное образование, принимающее активное участие в регуляции личностью своего поведения и деятельности, как автономную характеристику личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий качественное своеобразие ее внутреннего мира. Автор считает, что «устойчивая самооценка формируется под

влиянием оценки взрослого и результатов собственной деятельности ребенка. В тех случаях, когда самооценка возникает лишь на основе усвоения оценки окружающих без умения самостоятельно оценить результаты своей деятельности, у ребенка легко может сложиться неправильная самооценка, являющаяся значительным препятствием для полноценного формирования его личности» (Божович Л.И., 2008). Т.А.Шилова приводит слова о том, что «перед работниками образовательных учреждений и центров социальной помощи населению стоит задача разработки эффективных моделей образовательного процесса» (Шилова Т.А., 2006).

Проблема взаимосвязи самооценки и обучения в общеобразовательной школе, в том числе обучения на дому, является актуальной и оказывает значительное влияние, как на успешность обучения, так и на всю жизнедеятельность учащегося в целом.

У младших школьников осуществляется подготовка к самостоятельной жизни, формирование ценностей, мировоззрения, и утверждение гражданской значимости личности. В результате и под воздействием социально-личностных факторов перестраивается вся система отношений младших школьников с окружающими их людьми и изменяется его отношение к школе, к самому себе, к самооценке и своему самосознанию.

Говоря о самооценке, как о самосознании, А.В. Захарова, подчеркивает показатель индивидуального уровня развития. С самооценкой связываются оценочные функции самосознания, включающие в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе. З.С. Акбиева, в этой связи считает, что «самооценка представляет ступень развития самосознания выражающийся в способностях отнестись к себе критически, соотнести свои возможности с результатами деятельности не только в соответствии с мнением окружающих, но и на уровне собственных требований к себе» (Акбиева З.С., 1997).

По результатам исследований Е.И. Савонько, выделяются вопросы: структуры самооценки, ее функций, возможностей и закономерностей формирования. Автор описывает принятые личностью ценности, как составное ядро самооценки, определяющее специфику ее функционирования как механизм

саморегуляции и совершенствования личности. Самооценка личности является проявлением отношения к себе и представлением о себе. Личность, с адекватной самооценкой создает вокруг себя атмосферу честности, ответственности, сострадания, любви. Такая личность чувствует себя важной и нужной, она ощущает, что мир стал лучше оттого, что она в нем существует. Личность, которая ощущает свою собственную высокую ценность, способна видеть, принимать и уважать высокую ценность других людей. Самоценность формируется в атмосфере семьи (школы, рабочего коллектива, страны, общества), где принимаются любые индивидуальные различия, где общение откровенно и доверительно, а правила поведения не превращаются в застывшие догмы, где личная ответственность и честность каждого является неотъемлемой частью взаимоотношений.

Целью данного исследования являлось рассмотрение системы компонентов самооценки детей младшего школьного возраста. Системно-структурный анализ компонентов самооценки играет огромное значение в дальнейшей жизнедеятельности личности. В настоящее время всё более очевидно влияние самооценки ребенка на его поведение, мотивацию к учебе, межличностные контакты, особенно если ребенок обучается на дому, однако мало сравнительных исследований личности младшего школьника, обучающегося в общеобразовательной школе и на дому.

В последнее время среди учащихся, поступающих в школу, все чаще встречаются школьники, имеющие различные отклонения в здоровье, поэтому им рекомендовано обучение на дому. По данным многих исследований, такие учащиеся еще до поступления в школу имеют ряд психологических особенностей. Впоследствии это приводит к несоответствию предъявляемых к такому школьнику педагогических требований и его возможностей их удовлетворить, что в большинстве случаев становится пусковым механизмом формирования проблем, возникающих в школьной жизни. Различные предметы, которые младшие школьники проходят в школе, являются лишь средством для достижения этой цели. Индивидуальное обучение учащихся на дому является одной из форм обучения, гарантированной Российским законодательством. Оно организуется с целью

создания комфортных, сохраняющих и укрепляющих здоровье условий для учащихся, которые по медицинским показаниям не могут получать образование в школе, не успевают за темпом класса и нуждаются в индивидуальном, щадящем режиме учебной деятельности.

Младшие школьники, обучающиеся на дому, имеют такие проблемы, как недостаток общения со сверстниками, трудность освоения новых норм поведения в отношениях с людьми, трудность формирования самооценки, самоопределения. Плохое самочувствие, ограничение движений, приводят к развитию эмоционального беспокойства, высокой тревожности, депрессивным и регрессивным реакциям. Все это отражает социальную ситуацию развития, складывающуюся в данных условиях. Основными последствиями этой ситуации являются изменения в направленности личности, в системе самооценок, в установке на деятельность.

Младшим школьникам, обучающимся на дому, присуща неуверенность в себе, низкая самооценка, незнание путей достижения своих жизненных целей. Это приводит к тому, что процесс интеграции в общество проходит очень сложно. Лишенные общения с основной массой обычных сверстников, такие учащиеся не приобретают необходимых для жизни навыков. Лишь немногие из них с уверенностью и оптимизмом смотрят в будущее, большинство же сомневаются, что жизнь их сложится успешно.

Для проведения экспериментального исследования, направленного на изучение самооценки младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе и обучающихся на дому. Были использованы следующие *методики*: методика "Лесенка" (В.Г. Щур В.Г.); методика определения эмоциональной самооценки (А.В.Захаровой); методика самооценки «Дерево» (Д.Лампен, в адаптации Л.П.Пономаренко).

В исследовании приняли участие 40 детей младшего школьного возраста г.Москвы : 20 человек, ученики 1-3-х классов, 20 человек дети , обучающиеся на дому, 1-3-х классов.

Результаты исследования, полученные при проведении методики "Лесенка" (В.Г. Щур) показали, что среди учеников 1-3-х классов, посещавших школу, имеют завышенную самооценку-

35%, 55% - адекватную самооценку, 10% - низкую самооценку. Среди детей, обучающихся на дому - завышенную самооценку никто не имеет, 30% - показали адекватную самооценку, 70% - низкую самооценку. Результаты исследования, полученные при проведении методики определения эмоциональной самооценки (А.В.Захаровой) было выявлено, что среди учеников 1-3-х классов, посещавших школу, имеют завышенную самооценку - 15%, 85% - адекватную самооценку, 0% - низкую самооценку. Среди испытуемых, обучающихся на дому - завышенную самооценку никто не имеет, 45% - показали адекватную самооценку, 55% - низкую самооценку. Результаты исследования, полученные при проведении методики самооценки «Дерево» (Д.Лампен, в адаптации Л.П.Пономаренко) были получены следующие результаты: свое настроение, свое положение ученики 1-3-х классов, посещавших школу, выделяют так: установку на лидерство имеют - 10%, 45% - нормальную адаптацию, 45% - показывают в тестах общительность, дружескую поддержку. Среди испытуемых, обучающихся на дому - уход в себя и отстраненность наблюдается у 25% детей; замкнутость, тревожность у -65%; утомляемость, слабость, застенчивость - 10%.

На вопрос анкеты: «каким ты хотел бы быть, и на чьем месте хотел бы находиться» результаты получены следующие: ученики 1-3-х классов, посещавших школу, выделили - установку на лидерство-35%; комфортное состояние, нормальную адаптацию - 30%; дружескую поддержку - 25%; устойчивость положения - 10%. Дети, обучающиеся на дому, выделили - дружескую поддержку, общительность - 80%; установку на преодоление препятствий - 20%.

Анализ результатов исследования показал, что структура самооценки младших школьников, обучающихся в школе и младших школьников, обучающихся на дому не одинакова. Обнаруженная в исследовании в целом низкая самооценка учащихся, имеющих социальную изоляцию, отражает их психологические особенности. Они боятся неудач, страх порождает защитные реакции, которые мешают творческому мышлению, сковывает воображение, понижает познавательную

активность, а чрезмерная самокритичность, свойственная им, может привести к творческому параличу.

Самооценка относится к наиболее важным аспектам формирования личности младшего школьника и характеризуется отражением в ней собственной активности учащегося, его интеллектуальных возможностей, способностью преодолевать трудности. Это проявляется в его поведении, в образовательном процессе, а также в его социальной адаптации.

Таким образом, в результате нашего исследования мы выделили приоритетные направления изучения категорий учащихся, обучающихся в общеобразовательной школе и на дому. Мы исследовали адекватное отношение к самому себе и своему состоянию, адекватную самооценку, навыки взаимодействия в группе сверстников; навыки взаимодействия с родителями. Психолого-педагогическая поддержка деятельности младшего школьника, обучающегося на дому включала системно-структурный подход личностно-ориентированных психологических компонентов: регулятивного, эмоционального и когнитивного, содействующих ученику в реализации его возможностей и способностей. Системно-структурный подход был призван способствовать свободному, естественному и самостоятельному развитию школьника на основе общепринятых нравственных и культурных норм. Таким образом, проведенный анализ позволил определить адекватность самооценки и ее сравнительных характеристик у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе и на дому. Важным условием для их успешного обучения являлась разработка и внедрение программ психологической помощи на начальных этапах адаптации к изменяющимся условиям образования младших школьников, обучающихся на дому.

Литература:

Акбиева, З.С. Самооценка и направленность личности подростков с отклоняющимся поведением /З.С.Акбиева. Дис...канд. психол. наук. - М.,1997. -179 с.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте./Л.И.Божович. - М.:Питер, 2008.- 398с.

Казаренков,В.И. Творчество педагога как система//В.И.Казаренков.- М., Системная психология и социология.- 2011.№3.- С.109 – 114.

Кудинов С.И. Психологические особенности самореализации личности с ограниченными физическими возможностями./С.И.Кудинов. - Новосибирск, Научно-практическое издание.- НГПУ. Сибирский педагогический журнал -2010. №5 – С.272 - 280.

Шилова Т.А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков Практическое пособие/Т.А.Шилова.- М.:Айрис-пресс, 2006.-112с.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ-УНИВЕРСИТЕТ» В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Н.В. Щепеткова

Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Обеспечение преемственности и непрерывности уровней основного образования, - являющееся одним из основных направлений государственной политики Республики Беларусь в области образования, - в настоящее время выступает необходимым условием конкурентоспособности на рынке образовательных услуг учреждений как среднего специального, так и высшего педагогического образования.

Действительно, массовость, характерная для высшего образования Беларуси в целом, не нашла количественного отражения применительно к образованию педагогическому. Так, согласно данным государственной статистической отчетности, количество студентов, зачисленных для получения высшего педагогического образования уменьшилось с 15,1 тысяч человек в 1991 году (41,7% от общего количества принятых в ВУЗы республики) до 11,1 тысяч в 2002 (13,9%) и, наконец, до 5,9 тысяч в 2013 году (8,6%). Прием же на педагогические специальности среднего специального образования снизился с 7,3 тысяч в 1991 году (54,1% от общего количества зачисленных в ССУЗ) до 2 тысяч в 2013 (4,6%). Такое положение, помимо демографической ситуации в республике, обусловлено невысоким престижем педагогической профессии среди выпускников школ.

В Республике Беларусь подготовку педагогических кадров осуществляют 7 классических и 3 профильных университета, а

также 17 колледжей. Образовательные программы высшего образования, интегрированные с образовательными программами среднего специального образования активно реализуется в совместной деятельности образовательных учреждений. Сокращение сроков обучения на уровне высшего образования при этом способствует не только привлекательности образования для абитуриентов (а, следовательно, – конкурентоспособности образовательных учреждений), но и позволяет экономить средства государственного бюджета.

Система непрерывного педагогического образования «колледж-университет» включает относительно автономные преемственные подсистемы-уровни профессионального образования, объединенные общей целью подготовки высококвалифицированного специалиста, функционирующие как единая целостная система в интересах личности, общества, государства в составе национальной системы образования.

Необходимым условием непрерывности и преемственности образования в системе «колледж-университет» является интеграция образовательных уровней среднего специального и высшего образования. Согласно философскому энциклопедическому словарю под редакцией С.С. Аверинцева, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичева и др., интеграция – сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. При этом процесс интеграции связывается либо с возникновением новой системы, либо с повышением целостности и организованности уже сложившейся. Исходя из вышесказанного, непрерывное образование в системе «колледж-университет» мы будем понимать как высшее образование, интегрированное со средним специальным.

Компоненты системы высшего образования, интегрированного со средним специальным, определяются составом подсистем-уровней, а также особенностями национальной системы образования в целом. Проанализировав исследования в области непрерывного образования российских и белорусских ученых (Б.С. Гершунский, Е.В. Калинин, А.М. Новиков, Л.Г. Петерсон, Г.В. Дылян, Р.С. Пионова и др.) и взяв за основу Кодекс Республики Беларусь об образовании, мы выделили

следующие основные компоненты непрерывного педагогического образования Беларуси в системе «колледж-университет»:

- участников образовательного процесса при реализации образовательных программ высшего образования, интегрированного со средним специальным;

- образовательные программы высшего образования, интегрированные с образовательными программами среднего специального образования;

- учреждения, реализующие образовательные программы среднего специального и высшего образования (колледж, университет);

- учебно-методические объединения в сфере высшего и среднего специального педагогического образования;

- организации-заказчики педагогических кадров;

- организации, обеспечивающие прохождение практики обучающимися;

- государственные организации образования, обеспечивающие функционирование систем высшего и среднего специального образования;

- государственные органы, подчиненные и (или) подотчетные Президенту Республики Беларусь, Национальную академию наук Беларуси, республиканские органы государственного управления, иные государственные организации, подчиненные Правительству Республики Беларусь, иные организации и физических лиц в пределах их полномочий в сфере высшего и среднего специального образования.

Системообразующим компонентом здесь, по нашему мнению, выступают учреждения, непосредственно реализующие образовательные программы среднего специального и высшего образования, интегрированные с образовательными программами среднего специального образования: колледж и университет.

Целостность системы обеспечивается взаимосвязью и взаимодействием всех ее компонентов (А.М. Новиков). Так, необходимым условием интеграции среднего специального и высшего образования является преемственностью учебно-программной документации образовательных уровней, что возможно при взаимодействии и скоординированной деятельности структур, осуществляющих научно-методическое и

программно-инструктивное обеспечение образовательных учреждений среднего специального и высшего образования.

Предпосылки для развития преемственности и укрепления взаимосвязи образовательных уровней создаются уже на этапе планирования их перспективного развития. Программно-концептуальной основой развития уровней среднего специального и высшего образования в Беларуси являются программы развития образовательных уровней, утверждаемые правительством Республики Беларусь на пятилетний срок. Синхронность в планировании развития подсистем-уровней образования создает условия для согласованной работы и синхронного же развития.

Усилению целостности системы способствует структурная интеграция, свойственная для педагогического образования Беларуси. Так, более половины колледжей, осуществляющих подготовку по педагогическим специальностям, включены в состав университетов в качестве структурных подразделений. При этом выпускник колледжа имеет возможность продолжить обучение по соответствующей специальности и в другом университете.

И, наконец, компоненты системы скрепляются общей целью подготовки квалифицированного специалиста в области образования.

Вместе с тем, развитие высшего образования, интегрированного со средним специальным, – процесс противоречивый. Обобщенно это можно представить как противоречие между практикой деятельности учреждений образования по реализации государственной образовательной политики и отсутствием достаточной инструктивно-методической базы данной деятельности.

Развитию непрерывного педагогического образования в системе «колледж-университет» в Республике Беларусь, по нашему мнению, будет способствовать реализация следующих мероприятий:

- 1) упрощение процедуры перехода выпускников колледжа на уровень высшего образования, возможность приравнивать выпускные государственные экзамены на уровне среднего специального образования к вступительным испытаниям в университет;

2) конкретизация требований к разработке программ учебных курсов высшего образования, интегрированных с учебными курсами среднего специального образования, создание «сквозных» учебных программ;

3) совершенствование правовой и инструктивно-методической базы, разработка самостоятельного нормативного правового акта, регулирующего образовательные отношения в системе «колледж-университет».

Литература:

Народное хозяйство Республики Беларусь в 1991 г.: стат. сб. / Гос. ком. Беларуси по статистике и анализу. – Мн. : Беларусь, 1993. – 263 с.

Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2014: Статистический сборник / Национальный статистический комитет Республики Беларусь; редкол.: В.И. Зиновский (пред) и др. – Минск : [б.и.], 2014. – 534 с.

**IMPACT OF HARDINESS ATTITUDES ON SELF-
REALIZATION IN DIFFICULT-LIFE SITUATION
(ВЛИЯНИЕ УСТАНОВКИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ
НА САМОРЕАЛИЗАЦИЮ В ТРУДНЫХ СИТУАЦИЯХ)**

S.M.Hammad

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

An empirical study aimed to investigate the role of hardiness attitudes (commitment, control, risk) on personality's self-realization in difficult life situation. A sample of 228 Palestinian youth participated in the study live in Lebanon have difficult life conditions. As it was reported by FAFO Institute for Applied International Studies that the majority show sign of psychological distress, one in four feels hopeless about the future, one in four feels hopeless about the future, including crowded housing, poor-quality schools, long-term unemployment, low-income etc.

(<http://www.fafno.no/ais/middeast/lebanon/livingconditions/index.htm>)

In spite of largely lacking researches on success factors, we believe, it's important to conduct such studies to guarantee a good future for youth and society, especially changes in the world in economic, political, moral levels etc. are touching whole generations

and countries.

A questionnaire created by Dr. Adel Moukhaymar was used to measure the level of hardiness of Palestinian youth. Questionnaire consists of 47 statements, measuring the hardiness level and its components (commitment, control and risk). Data collected from 288 young people recruited from Burj El-Barajneh camp and the neighborhood, with education from ninth grade and up, aged from 18-25 years old and distributed by gender as follow in table 1:

Table 1

Gender		
Gender	Number	Percentage
Male	93	40.8
Female	135	59.2
Total	228	100

A multidimensional self-realization questionnaire created by Dr. Kudinov S.I. used to measure psychological peculiarities of self-realization in different life activities. The questionnaire consists of 102 statements.

First a cluster analysis was done to clarify the levels for all domains of hardiness. Results One- Way ANOVA for hardiness shown in table 2:

Table 2

	low	moderated	high	F	Significance ($\alpha = 0.05$)
Comm it-ment	33,538	39,414	43,629	338,989	0,000
control	31,462	33,730	36,242	48,085	0,000
risk	34,366	37,234	42,274	187,262	0,000

The results are significant at $\alpha = 0.05$ for the commitment, control and risk domains. Furthermore, the computed t- test score for commitment, control and challenge, All of these values are greater than the critical t- test value ,this means that there are significant differences at $\alpha = 0.05$ between low a high levels of hardiness shown in table 3.

Table 3

	low	high	t-value	Significance ($\alpha = 0.05$)
Commitment	33,538	43,629	-23,172	0,000
control	31,462	36,242	-7,816	0,000
risk	34,366	42,274	-18,453	0,000

But a clear correlation within each cluster is the descending in the control level in relation to other components. Can we relate this to the unpredictability of life situation, or, conversely, to a correct understanding of the objective difficulties that do not have the power to change?! "If you cannot change the situation - change the attitude towards it" or it's a kind of peculiarity for young people growing up in poverty, where the risk and commitment are higher.

Secondly we compared the relation between indicators of self-realization with low and high levels of hardiness. Tables No4 show these relations:

	low	high
Socio-cooperative goals(attitude)	24,35	27,97
Personal goals(attitude)	14,37	13,90
Active(interaction)	19,66	24,98
Inactive(inertia)	11,43	9,81
Optimism	24,03	27,47
Pessimism	6,44	4,45
Internality	19,37	21,48
Externality	7,03	5,39
Sociocentrism	17,94	21,35
Egocentrism	19,90	22,66
Creativity	21,06	25,42
Conservatism	10,05	6,42
Constructive	17,72	22,05
Destructive	9,70	9,87
Social barriers	14,99	16,65
Personal barriers	11,86	10,98

As observed from the table No 4, youth ranking high degree of hardiness in all domains, as in Table2, are ranking high score of positive indicators of self-realization in Table 4.

Hardiness in young people is also found to be positively correlated with an internal locus of control, having a sense of optimism, constructive having a strong sense of purpose and future.

Литература:

<http://www.fafu.no/ais/middeast/lebanon/livingconditions/index.htm>

مخيمر ، عماد (1997) . الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة في

وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي لدى الشباب الجامعي . المجلة المصرية للدراسات

20-1,(17) 7 [Mokhemor,Adel.Jiznestoikost i sotsialnaya poderjka studentov,egiptskaa psihologisheskaa issledovatelskaa jurnal.]

РАЗДЕЛ 3

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К ПЕРЕЖИВАНИЮ ВИНЫ И СТЫДА У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

А.А. Алимов, К.С. Воропаева

Россия, Балашов, Балашовский институт СГУ
имени Н.Г.Чернышевского

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Феномены вины и стыда как регуляторы социального поведения в контексте традиционных и современных ценностей (кросскультурное исследование)»), проект № 13-06-00492а

Среди значительного числа исследований, посвященных изучению нравственного аспекта личности, особый интерес вызывает проблема переживания чувств вины и стыда как нравственных регуляторов социального поведения индивида (Короткова Е.В., 2002, Стеглянникова С.В., 2006).

На базе существующих культурологических и антропологических теорий формируется представление о вине и стыде как о регулятивных механизмах социального контроля, возникших вместе с появлением социальных норм, стандартов, идеалов (Г.А. Брандт, А.М.Лобок, 1991; В. Вичев, 1978; К. Муздыбаев, 1983, Т.Г. Стефаненко, 1999).

Несмотря на то, что в различных психологических концепциях вину и стыд принято рассматривать в контексте взаимодействия с другими людьми, специально вопрос психологического исследования данных феноменов в них не ставился. Кроме того, отсутствуют исследования особенностей вины и стыда у представителей разных поколений людей. В связи с этим мы решили исследовать чувство стыда и вины в связи с

ценностными ориентациями личности у представителей двух возрастных групп.

Эмпирическое исследование проводилось в период с 2013 по 2014 г.г. В нем принимали участие 90 человек, среди которых 50 студентов БИ СГУ в возрасте 17-19 лет и 40 человек – представителей старшей возрастной группы в возрасте 40-50 лет.

Первый этап исследования был связан с изучением структуры ценностных ориентаций представителей двух поколений. Для этого была использована методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С.Бубнова. В результате было установлено, что более значимыми для представителей молодого поколения является ценность *милосердия*, в то время как для испытуемых из числа старшего поколения таким ценностями являются *признания и влияния на окружающих*. Можно предположить, что ценности представителей старшего поколения ориентированы в первую очередь на внешнюю действительность, предполагают социальное признание, изменение своего положения в социуме. Приоритетными ценностями младшего поколения являются ценности, связанные с их ориентацией на построение своего внутреннего мира, своих внутренних нравственных убеждений.

Второй этап исследования был направлен на измерение выраженности чувства вины и стыда у представителей двух возрастных групп. Для решения поставленной задачи была использована методика «Измерение чувства вины и стыда» (Дж.П.Тангней). В итоге было установлено, что для представителей младшей возрастной группы преобладающим чувством является *чувство вины*. Такое чувство определяется, прежде всего, внутренними установками и убеждениями молодых людей и переживается как разлад с собственной совестью, как нарушение внутренних установок. Этому свидетельствуют и низкие показатели по шкале экстернальность той же методики. Представители старшего поколения в схожих ситуациях склонны испытывать *чувство стыда*. Данное чувство возникает при нарушениях социальных норм, принятых в группе. Они часто испытывают стыд за своих сограждан, своих «соплеменников». Это также подтверждается высокими показателями по шкале экстернальность и выраженной ценностью «Высокий социальный

статус и управление людьми» по методике «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С.Бубнова).

Третий этап был связан с изучением содержания чувств вины. Результаты по методике «Опросник межличностной вины IGQ» (L.E. O'Connor, J.W. Berry) показали, что как для представителей младшей, так и старшей возрастных групп наиболее ярко выраженной формой иррациональной вины является *вина выжившего*. В этом случае чувство вины испытывают люди, добившиеся более высокого социального статуса, либо лучшего материального положения. Переживая это чувство, они как бы пытаются вернуться назад, на прежний уровень.

Полученные результаты были подвергнуты анализу с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. В итоге была установлена положительная связь между ценностью познания нового и чувством стыда ($r=0,32$), ценностью здоровья и чувством отстраненности ($r=0,301$), ценностью познания нового и чувством ненависти к себе ($r=0,312$), ценностью высокого социального статуса и чувством экстернальности ($r=0,329$), ценностью высокого социального статуса и чувством ненависти к себе ($r=0,351$), ценностью социальной активности и чувством вины отделения ($r=0,431$).

На основании проведенного исследования мы пришли к выводу, что изучение развития способности к переживанию чувств вины и стыда как показателя сформированности ценностно-нормативной структуры личности является перспективным в решении проблемы духовно-нравственного образования молодежи. При этом приоритетным может являться выявление связи способности к переживанию вины и стыда с системой ценностных ориентаций личности, определение условий актуализации чувств вины и стыда в различных ситуациях социального взаимодействия, установление связи способности к переживанию чувств вины и стыда с доминирующими способами совладания в трудных жизненных ситуациях, состояниях, порождающих их условиях и др.

Результаты исследования могут быть полезны в практике работы различных образовательных, социальных и других учреждений, связанных с вопросами молодежной политики в

области духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Литература:

Короткова Е.В. Социально-психологический анализ вины и стыда как системы отношений личности к себе и другому: автореф. дис. ... канд. психол. наук. (19.00.05) / Е.В.Короткова. – Ростов н/Д., 2002. – 15 с.

Стеглянникова С.В. Моральные регулятивы культуры: совесть, стыд, долг и вина: монография. - Норильск: Норильский индустриальный ин-т, 2006 - 131 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
РАЗВИТИЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

Ю.Н. Анисимова, М.Ю. Петрякова

Россия, Набережные Челны, Набережночелнинский институт
социально-педагогических технологий и ресурсов

Система современного дошкольного образования требует внедрения в работу общеобразовательных учреждений комплекса мер, обеспечивающих дошкольников адекватными условиями для их развития в соответствии с возрастными особенностями, получению должного образования и т.д. На современном этапе возрастают требования к речевому развитию детей дошкольного возраста. Развитие речи становится актуальной проблемой в современном обществе. Одно из самых важных приобретений ребенка в дошкольном возрасте - это овладение родным языком, развитие речи как основа воспитания и обучения детей-дошкольников.

В жизни ребенка речь выполняет многообразные функции. Самой основной и первоначальной является коммуникативная функция - назначение речи быть средством общения. Общение может служить, как для обмена информацией, так и поддержания социальных контактов. Эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольников и активно ими осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает дошкольников к освоению связной речи, к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем.

В процессе работы со старшими дошкольниками особое внимание уделяется развитию у них связной речи. Средством развития связной речи детей является рассказывание. Связная речь предполагает усвоение языковых норм и законов, то есть овладение грамматическим строем языка, овладение его богатейшим словарным запасом, а также практическое их применение – умение пользоваться усвоенным языковым материалом, то есть самому составить связный текст или полно, связно, понятно и последовательно передать окружающим содержание уже готового текста.

Речевое развитие должно проводиться с учетом ведущей деятельности на разных возрастных этапах. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью ребенка является игра. Все сопровождаемое игрой, легко воспринимается, быстро и прочно усваивается дошкольником. При использовании игр в процессе обучения ребенку дается максимальная возможность усвоения знаний, поэтому при включении в обучение игр сравнительно легче добиться от дошкольников усвоения знаний.

Для выявления психологических особенностей развития речи старших дошкольников был проведен формирующий эксперимент, в котором проверялась эффективность применения дидактических игр для развития речи детей.

Исследование речи проводилось в двух старших группах (дети 5-6 лет) в количестве 46 человек (по 23 человека в экспериментальной и контрольной группах) детского сада «Радуга» города Зайнска Республики Татарстан с февраля 2014 года по июнь 2014 года.

Для определения уровня развития речи у старших дошкольников использовались следующие методики:

- методика «Словесные цепочки» определяет развитие фонематического слуха, звукового чутья;
- методика «Объяснялки» определяет запас слов, которые хранятся в активной памяти ребенка;
- методика «Расскажи, что нарисовано на картинке?» определяет уровень развития активной связной речи, предполагает составление рассказа по картинке;

- методика «Скажи наоборот» определяет развитие грамматического строя речи, предполагает употребление слов с противоположным значением.

Вышеописанные методики позволяют довольно быстро определить степень развития речи детей, что соответствовало требованиям нашего эксперимента.

Итоговые результаты каждого испытуемого сравнивались с нормой и квалифицировались как высокие, средние, низкие. В зависимости от набранной суммы баллов определялся уровень развития речи дошкольников. Результаты по всем четырем методикам представлены в таблице 1.

Таблица 1
Уровни развития речи старших дошкольников
(констатирующий этап эксперимента)

Развитие речи старших дошкольников	Экспериментальная группа, %			Контрольная группа, %		
	Высок. уровень	Средн. уровень	Низкий уровень	Высок. уровень	Средн. уровень	Низкий уровень
Фонематический слух	23	47	30	26	44	30
Словарный запас	26	58	16	26	52	22
Связная речь	23	47	30	30	52	18
Грамматический строй	26	44	30	22	48	30

Результаты, полученные в ходе применения вышеперечисленных методик на констатирующем этапе эксперимента показали, что в экспериментальной и контрольной группах уровень развития речи практически одинаков и соответствует среднему уровню речевого развития. Но не все дети, участвовавшие в исследовании, имели показатели речевого развития в границах средних значений. Следовательно, была необходимость провести направленную работу по развитию речи старших дошкольников средствами дидактических игр.

Для формирующего этапа эксперимента нами был разработан комплекс мероприятий по использованию дидактических игр для развития речи детей экспериментальной

группы. Дидактические игры на развитие речи использовались на занятиях каждый день в течение четырех месяцев.

По развитию звуковой культуры речи проводились такие дидактические игры как: «Кто как говорит, подумай и ответь?» (домашние животные), «Словесные цепочки», «Артикуляционная гимнастика на звуки (мнемосхема) и др.

По обогащению словаря проводились дидактические игры: «Знаю все профессии», «Растения - животные», «Времена года» (мнемосхема), «Цвета», «Знаю все профессии», «Подбери по смыслу» и др.

По развитию связной речи - дидактические игры: «Расскажи сказку» - Маша и медведь (мнемосхема), «В поле, саду, огороде», «Детям о времени» и др.

По формированию грамматического строя речи проводились дидактические игры: «Скажи в рифму», «Истории в картинках», «Вспомни сказку» и др.

С целью проверки эффективности методики использования дидактических игр для речевого развития детей мы провели контрольный этап эксперимента. Были использованы методики, которые применялись на констатирующем этапе эксперимента. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Уровни развития речи старших дошкольников
(контрольный этап эксперимента)**

Развитие речи старших дошкольников	Экспериментальная группа, %			Контрольная группа, %		
	Высок. уровень	Средн. уровень	Низкий уровень	Высок. уровень	Средн. уровень	Низкий уровень
Фонематический слух	47	41	12	26	48	26
Словарный запас	65	31	4	35	52	13
Связная речь	44	48	8	35	48	17
Грамматический строй	50	40	10	22	57	21

Результаты проведенного нами эксперимента по развитию речи детей-дошкольников доказали эффективность применения

дидактических игр и необходимость их использования в процессе учебно-воспитательной деятельности.

В экспериментальной группе дошкольников уровень развития речи значительно повысился, что говорит об эффективности использования дидактических игр для развития речи дошкольников.

По результатам проведённого исследования можно сделать следующие выводы:

- сравнивая развитие речи у детей экспериментальной и контрольной групп, полученные в ходе проведения констатирующего этапа эксперимента данные оказались практически на одном уровне;

- после проведения формирующего этапа эксперимента показатель уровня развития речи детей в экспериментальной группе повысился, что является доказательством объективных процессов развития и становления речи дошкольников в экспериментальной группе.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Ю.В. Владимирова
Россия, Москва, РУДН

Не секрет, что профессиональная идентичность появляется и развивается в ходе личностного и профессионального становления личности.

Согласно Э.Эриксону, при становлении профессиональной идентичности человек преодолевает те же этапы, что и при социализации: доверие, автономия, инициативность, достижение, идентичность, интимность, творчество, интеграция.

Ряд теоретических концепций характеризуется соотношением этапов становления профессиональной идентичности с соответствующими возрастными этапами.

Например, Р. Хейвигхерст соотносит следующие этапы: в период от 15 до 25 лет осуществляется приобретение собственно профидентичности. В возрасте от 25 до 40 лет осуществляется

становление профессионала. В рамках этого периода человек выбирает профессию, затем набирает определенный трудовой опыт и строит карьеру (Крайг, Г., 2000г.).

Э.Ф. Зеер предложил следующую периодизацию: 1) стадия оптации соответствует возрастному периоду от 12 до 16 лет и характеризуются учебно-профессиональным самоопределением; 2) стадия профессиональной подготовки (16-23 года) – профессиональное самоопределение; 3) стадия профессиональной адаптации (18-25 лет), в рамках которой осуществляется освоение новой социальной роли; 4) стадия первичной профессионализации (выработка профессиональной позиции); 5) стадия вторичной профессионализации (оформление профессионального менталитета, наличие идентификации с профессиональным сообществом) (Зеер, Э.Ф., 2003г.).

Д. Сьюпер основываясь на представлениях Ш. Бюлера, предложил описание стадий профессионального развития: 1. Стадия пробуждения, которая характеризуется идентификацией ребенка со своим окружением и носителями тех или иных профессиональных ролей. Стадия включает в себя этапы «фантазии» (4-10 лет), «интересов» (11-12 лет), «способностей» (13-14 лет); 2. Стадия исследования. На данной стадии проигрываются различные роли. Так, на этапе «эксперимента» (15-17 лет) осуществляются предварительный выбор и опробование профессии, этап «перехода» выражается в реализации Я – концепции в возрасте 18 – 21 года, этап «пробы» представляет собой непосредственное овладение составом деятельности в период от 21 года до 24 лет; 3. Стадия консолидации, характеризуется приобретением устойчивой позиции в профессии. Здесь на этапе «пробы» (25 - 30 лет) осуществляется самоутверждение в деятельности или происходит повторный выбор. Этап «стабилизации» проявляется в возрасте от 31 до 34 лет и выражается в интеграции всех целей воедино; 4. Стадия сохранения. На этой стадии имеется явное стремление сохранить свой статус (45 - 64 лет); 5. Стадия снижения – это период ухода из профессиональной жизни.

Согласно вышеописанной периодизации, можно заключить, что профессиональная зрелость и успешность профессионального

развития определяются посредством соответствия поведения личности задачам того или иного возраста или возрастной стадии.

По мнению Л.Б. Шнейдер, в процессе онтогенеза становление профессиональной идентичности проходит ряд этапов, которые можно сопоставить с этапами психического развития ребенка, а также с этапами исторического развития профессиональной идентичности в социогенезе: 1. Допрофессиональный этап. На данном этапе ребенок приобретает отдельные фрагментарные знания о мире профессий. Его выборы оказываются ситуативны и зачастую эмоционально окрашены; 2. Предпрофессиональный этап. Данный период оказывается близок по времени к подростковому возрасту. Здесь ребенок начинает профессиональное самоопределение на основе идентификации со своей будущей профессией внешне дифференцирующих признаков и обособляясь при этом от других видов профессиональной деятельности; 3. Этап профессионального «знакомства» совпадает с процессом профессионального обучения юношеском возрасте. Обучающийся уже вполне способен идентифицироваться со своей профессиональной группой, в этот период он переживает профессиональную персонализацию, то есть идентификацию со своим сообществом и обособление от других общностей. На этом этапе профессиональная идентичность может быть вполне оформлена; 4. Профессиональный этап. Данный этап соответствует периоду оттачивания профессионального мастерства. Молодой профессионал все глубже усваивает профессиональные нормативы, заканчивает формирование образа «идеального профессионала», дополняя его образом «себя как профессионала». Здесь трансформируется профессиональное самоопределение, т.е. наполняется личностным содержанием, совершенствуются теоретические, инструментальные и ситуативные его элементы, а также осуществляется профессиональная самоорганизация.

Ряд авторов приходит к мнению, что завершенные формы профидентичности наблюдаются на относительно поздних этапах профессионального становления.

Так, в исследовательской работе Т.В. Кудрявцева и В.Ю. Шегуровой отмечается, что рефлексивный процесс представления о себе как о субъекте своей профессиональной деятельности и

оформленный как устойчивое положительное представление к себе как к деятелю, оказывается завершен на стадиях выполнения реальной деятельности (Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова, 1983г.).

Д.Н. Завалишина полагает, что для полной идентификации с профессией необходим трудовой стаж порядка десяти лет (Завалишина, Д.Н., 2004г.).

М.М. Абдуллаева предполагает, что все же время обретения профессиональной идентичности является сугубо индивидуальным (Абдуллаева, М.М., 2004г.).

Е.П. Ермолаева отмечает, что в полном смысле профессиональная идентичность оформляется на достаточно высоких уровнях овладения профессией. При этом автор утверждает, что у современных профессионалов процесс формирования идентичности имеет размытый характер, в силу унифицированности трудовых операций в разных профессиях.

При этом, все же, необходимо констатировать тот факт, что начало становления профессиональной идентичности берет в период профессионального обучения (возможно и ранее, учитывая наличие учебно-профессионального самоопределения).

Е.А. Климов отмечает, что целесообразно различать обучающихся, находящихся на разных годах обучения, если речь идет о многолетней профессиональной подготовке, т.к. в этот период происходят существенные изменения самосознания, информированности, направленности личности и других аспектов индивидуальности.

Ю.П. Поваренков считает, что профессиональная идентичность может свидетельствовать о том, в какой степени индивид принимает профессиональную деятельность как средство самореализации, а также себя как профессионала. По его мнению, в основе профессиональной идентичности лежит удовлетворенность содержанием, условиями профессии и самим собой, как потенциальным профессионалом. Автором была выделена учебно-профессиональная (академическая) идентичность, которая формируется в процессе профессионального обучения, и является предпосылкой или условием для формирования профессиональной идентичности (Поваренков, Ю.П., 2002г.).

Так, результаты проведенного Поваренковым эмпирического исследования, свидетельствуют о том, что становление академической идентичности у студентов педвузов завершается к третьему курсу, а непосредственно профессиональная идентичность начинает складываться к четвертому-пятому курсу. Интересным фактом явилось то, что к концу обучения становление профессиональной идентичности не завершается у большинства студентов, вследствие чего, они не верят в свои профессиональные силы, и более того не считают себя в полном смысле слова профессионалами.

Подводя итог представленному обзору, можно заключить, что профессиональная идентичность не является застывшим образованием - это динамичный процесс, основанный на саморазвитии, протекающий в рамках профессионального образования и выполнения профессиональной деятельности.

Литература:

Абдуллаева, М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М.М. Абдуллаева // Психологический журнал. - 2004. - Т. 25, № 2. - С. 86-95.

Завалишина, Д.Н. Модели профессионального развития человека / Д.Н. Завалишина // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В.А. Бодрова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - С. 55-78.

Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. - 3-е изд., перераб., доп. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - 336 с.

Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. - СПб.: Питер, 2000. - 992 с.

Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии.-1983. -№ 2. - С . 51-59.

Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков; Ун-т Рос. Акад. образования. - М.: Изд-во УРАО, 2002. - 159 с.

ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА И ИМПЛИЦИТНАЯ ПАМЯТЬ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

Н.Г. Кетиладзе

Россия, Москва, РУДН

В настоящее время в отечественной психологии все большее развитие получает область так называемых имплицитных теорий: соотношение имплицитной и эксплицитной памяти как предикторов эффективного обучения (Власов, 1997), психологические особенности при имплицитном запоминании (Лукастик, 1997), представления личности об отношении к ней значимых других (Абульханова, Гордиенко, 2000), динамике личностных представлений о празднике (Воловикова, Тихомирова, Борисова, 2003), имплицитных концепций интеллекта (Смирнова, 1997, Пархоменко, 1998, Александрова, 2005), имплицитные теории о порядочном человеке (Воловикова, Гренкова, 1997), о справедливости (Воловикова, Соснина, 2001), о соотношении имплицитных и эксплицитных этнических стереотипов у русских и немцев (Шляхтин, Давыдов, 2006), имплицитных представлений о счастье (Джидарьян, 2002), имплицитные теории о совести у старшеклассников (Мустафина, 2008), имплицитные представления о взрослости (Александрова, Федорова, 2007), влияние имплицитных теорий на академические достижения студентов (Корнилова и др., 2008), соотношение имплицитного интеллекта и эксплицитной памяти (Кетиладзе, 2013).

В отечественной психологии сравнительно мало исследований по имплицитным теориям именно интеллекта, т.к. сравнительно недавно стали проводиться исследования данной проблематики, и круг рассматриваемых в них проблем достаточно ограничен. В зарубежной же психологии ситуация практически не отличается от степени исследованности данной области в российской психологической науке. Несмотря на то, что в зарубежной психологии имплицитные теории начали

изучаться в 80-х годах, но, как и в отечественной психологии, они не охватывают все аспекты проблем, и число таких работ ограничено.

Столь же важной областью научных исследований является проблема имплицитной памяти. Имплицитная (скрытая) память - это тип памяти, который обеспечивает использование информации, полученной на основе неосознаваемого прошлого опыта, в то время как эксплицитная память проявляется, когда при выполнении задания требуется осознанное или произвольное извлечение предыдущего опыта. (Daniel L.Schachter, 1987).

По сравнению со степенью исследованности имплицитного интеллекта работ, как экспериментальных, так и теоретических, по проблеме имплицитности памяти насчитывается гораздо больше не только в зарубежной, но и в отечественной психологии: о включениях дополнительных резервов памяти в процесс обучения (Высоков И.Е., 1997, Лукасик, А.В., 1997) разработка методики по использованию бессознательной памяти при обучении иностранному языку (Хачапуридзе), имплицитный уровень восприятия и эффект «25-ого кадра» (Богданов И.В., 1997), преимущество имплицитной памяти при ориентации на высокий уровень усвоения знаний (Высоков И.Е., 1997), взаимосвязь имплицитной памяти и ведущего канала восприятия, имплицитной памяти и преобладающего типа мышления (Богданов И.В., 1997) и т.д.. В зарубежной психологии существует много эмпирических исследований, посвященных проблеме апробации и эффективности применения тех или иных методик на имплицитную память: сравнение эффективности применения 4 тестов на имплицитную память (завершение слова по фрагментам, завершение основы слова, решение анаграмм, узнавание слова) сравнение тестов на слуховую имплицитную память (M.Pilotti, E.T.Bergman, D.A.Gallo, M.Sommers, H.Roediger).

Имплицитная память, как и любой психологический феномен, довольно многообразен в своих проявлениях, это многообразие было выявлено при теоретическом анализе научно-

психологической, учебно-методической литературы, который показал, что многие авторы используют различные синонимы для описания данного явления: неосознаваемая память, бессознательная, процессуальная, скрытая, неявная, запоминание при последующем воспроизведении с узнаванием, латентный уровень или пласт памяти, имплицитные представления, имплицитные теории, эффект «25 кадра» (восприятие в субсенсорном режиме).

Актуальность исследования имплицитного интеллекта обусловлена тем фактом, что, как показали многочисленные исследования зарубежных (К.Двек) и отечественных авторов (Корнилова и др.), существует связь между имплицитными теориями интеллекта и личности с эффективностью учебной деятельности. Главным фактором, по мнению исследователей, в наличии или отсутствии у человека в ведущих для него видах деятельности (учебной, спортивной, профессиональной) целевых ориентаций на принятие положительных учебных мотиваций (овладение мастерством) играет совокупность стихийно, имплицитно сложившихся у человека представлений о сущности и природе своего интеллекта, личности, целей обучения и самооценки своего обучения. Также многие авторы указывают на преимущество имплицитных форм хранения знаний в памяти человека перед эксплицитными.

Из всего выше сказанного мы наметили *цель исследования*: выявить индивидуальные особенности имплицитной памяти и имплицитного интеллекта школьников и студентов. В соответствии с одной из задач: выявить различия между имплицитным интеллектом и имплицитной памятью у школьников и студентов - мы воспользовались следующими критериями: 1) *имплицитная память*: тест на узнавание абстрактных и конкретных слов, тест на узнавание бессмысленных слогов 2) *имплицитные теории интеллекта*: модифицированный опросник К.Двек на имплицитные теории интеллекта. В исследовании приняло участие 60 респондентов: 30 старших школьников и 30 студентов.

Для выявления различий значений имплицитного интеллекта и имплицитной памяти между двумя возрастными

группами (школьники и студенты) мы воспользовались непараметрическим или «свободным от нормальности распределения» U-критерием Манна-Уитни.

Нами не были обнаружены статистически значимые (уровень значимости $p < 0,05$) различия значений по шкале "ИТ наращиваемого интеллекта" между студентами и школьниками. Также не выявлены статистически значимые различия между показателями школьников и студентов по критерию «кол-во правильно узанных абстрактных и конкретных слов» теста на имплицитную память (конкретные и абстрактные слова).

Но во втором тесте на имплицитную память (образование из слога осмысленного слова) мы можем наблюдать тенденцию к образованию различий на уровне значимости $p < 0,05$. Высоков И.Е. говорит о том, что имплицитная память превосходит возможности активного воспроизведения, за счет обеспечения имплицитных форм знаний базовыми слоями познания. Имплицитные формы знаний, как показано во многих исследованиях в отличие от эксплицитных не демонстрируют выраженных индивидуальных различий, так как, по мнению И.Е. Высокова не требует от личности осознания необходимых субъекту когнитивных средств.

Для нас представляется полезным для полноты картины охарактеризовать различия по эксплицитной памяти у школьников и студентов. Ранее нами уже было проведено исследование различий, как непосредственных форм, так и опосредованных форм памяти школьников и студентов. Основные результаты были освещены на практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Студенческая наука» в ноябре 2010 года. Нами не были обнаружены значимые различия относительно непосредственных форм памяти. Так как и школьникам, и студентам свойственно использовать образную и непосредственную память на неструктурированный конкретный и абстрактный материал. Зато статистически подтвердилась гипотеза о наличии различий более поздних ее форм. В результате исследования были выявлены различия по уровню развития смысловой памяти. Студенты превосходят старших школьников

по уровню развития смысловой памяти с тематической формой организации материала и по уровню развития смысловой памяти с категориальной формой организации, как конкретного материала, так и абстрактного.

Данное отличие является одним из существенных между имплицитными и эксплицитными формами знаний.

Литература:

Кетиладзе Н.Г. Память в структуре личности школьников и студентов с точки зрения интегрального подхода. Личность в природе и обществе: научные труды молодых ученых. Вып. 16, Москва: РУДН, 2013

Корнилова Т.В., С.Д.Смирнов, М.В.Чумакова, С.А.Корнилов, Е.В.Новотоцкая-Власова. Модификация опросников К.Двек в контексте изучения академических достижений студентов. Психологический журнал, том 29, №3, с.86-100. 2008

Современная личность: Психологические исследования//Отв.ред. М.И.Воловикова, Н.Е.Харламенкова.-М. Изд-во «Институт Психологии РАН», 2012.-392 с.(Психология Социальных явлений)

Труды СГУ.Выпуск 4. Серия «Психология и социология образования».М, 1997

Pilotti M.,Bergman E.T., Gallo D.A., Sommers M.,Roediger H.L. Direct comparison of auditory implicit memory tests// Psychonomic Bulletin and Review. 2000. Vol.7 (2).347-353.

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.В. Кулешова

Россия, Москва, РУДН

В последние годы в нашей жизни прочно закрепился термин «толерантность». Этот термин активно обсуждается и употребляется в разных областях наук. В частности, в социальной психологии существует достаточно большое количество работ, посвященных проблеме толерантности.

Как указывает И. А. Стернин, К. М. Шилихина (2001), смысловые оттенки понятия «толерантность» зависят от контекста. Сам термин *tolerantia* (лат.) обозначает следующее: 1)

терпимость; 2) устойчивость, выносливость; 3) допуск, допустимое отклонение.

Так же интересны трактовки термина *tolerance* (англ.), встречающегося в англо-русском психологическом словаре: устойчивость к неопределенности, устойчивость к стрессу, этническая устойчивость, устойчивость к поведенческим отклонениям и т.д. (Словарь иностранных слов, 1994). Таким образом, мы видим, нужно избегать суженной интерпретации толерантности как терпимости.

В свою очередь, термин «интолерантность» используется для описания дискриминации, нарушения прав человека, нагнетания социальной нестабильности, стремления к жестокому единообразию. Другими словами, интолерантность – это противоположность толерантности.

Понятие «коммуникативная толерантность» было введено В.В.Бойко (Бойко, 1996). По его мнению, коммуникативная толерантность – это «характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию» (Бойко, 1996). По мнению В.В.Бойко повышение уровня толерантности происходит в том случае, если мы научимся двум вещам: во-первых, преодолевать или сглаживать негативные впечатления от различий между подструктурами своей личности и личности партнера; во-вторых, устранять обстоятельства, вызывающие или подчеркивающие эти различия.

Нами было проведено эмпирическое исследование гендерной специфики коммуникативной толерантности старших школьников. В исследовании приняли участие 46 школьников из 10 и 11 классов, из них 19 юношей и 27 девушек.

Мы использовали методику В.В.Бойко «Диагностика общей коммуникативной толерантности», которая включает следующие шкалы.

1. Неприятие или непонимание индивидуальности человека: вы не умеете либо не хотите понимать или принимать индивидуальные особенности других людей.

2. Использование себя в качестве эталона при оценках других: оценивая поведение, образ мыслей или отдельные

характеристики людей, вы рассматриваете в качестве эталона самого себя.

3. Категоричность или консерватизм в оценках людей: вы категоричны или консервативны в оценках людей, вам не хватает гибкости и широты кругозора.

4. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства: вы не умеете скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у партнеров.

5. Стремление переделать, перевоспитать партнера по общению: вы стремитесь переделать, перевоспитать, изменить по вашему желанию своего собеседника.

6. Стремление подогнать других участников коммуникации под себя: вам хочется подогнать других к своему характеру, привычкам, притязаниям.

7. Неумение прощать другому ошибки: вы не умеете прощать другому его ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности.

8. Нетерпимость к дискомфортным (болезнь, усталость, отсутствие настроения) состояниям партнера по общению: вы не терпимы к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался другой.

9. Неумение приспосабливаться к другим участникам общения: вы плохо приспосабливаетесь к характерам, привычкам или притязаниям других.

Результаты сравнительного анализа коммуникативной толерантности у девушек и юношей с использованием U-критерия Манна–Уитни представлены в таблице.

Из таблицы следует, что большинство юношей имеют высокую степень коммуникативной толерантности и несколько меньше человек – среднюю степень коммуникативной толерантности. У девушек же замечена обратная тенденция. Кроме того, у юношей не отмечается низкой степени коммуникативной толерантности, чего нельзя сказать о девушках. Также, следует заметить, что не прослеживается полное неприятие окружающих в плане толерантности.

Девушки превосходят юношей почти по каждой шкале. Это говорит о том, что почти по всем шкалам девушки менее терпимы

к людям, нежели юноши. Лишь по одному признаку оказались юноши менее терпимы, а именно: нетерпимость к дискомфортным (болезнь, усталость, отсутствие настроения) состояниям партнера по общению. Можно предположить, что такой результат имеет место быть по причине того, что девушки всегда более восприимчивы и чувствительны к негативному психическому или же физическому состоянию другого человека, и, чаще всего, именно девушки стремятся помочь в такой ситуации, а не остаются равнодушными. Но в то же время, девушки в значительной степени больше чем юноши не умеют прощать другому человеку его ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности.

Таблица

Статистическая оценка показателей коммуникативной толерантности у девушек и юношей

Показатели	Среднее значение		U- критерий	Уровень значимости
	Юноши	Девушки		
Общ. показатель	43	51,7	175	$0,01 \leq p \leq 0,05$
1	4,32	4,48	249.5	$p \geq 0,05$
2	4	4,44	228	$p \geq 0,05$
3	6,26	6,96	223.5	$p \geq 0,05$
4	5,89	6,78	220	$p \geq 0,05$
5	4	5,85	193.5	$p \geq 0,05$
6	4,11	7	125	$p \leq 0,01$
7	4,32	5,85	184	$p \geq 0,05$
8	4,89	4,33	227.5	$p \geq 0,05$
9	5,21	5,96	214.5	$p \geq 0,05$

Нельзя оставить без внимания, что в среднем юноши обладают более высоким уровнем коммуникативной толерантности, нежели девушки. А также, анализируя средние значения по каждой шкале, стоит подчеркнуть, что девушки почти по всем признакам менее терпимы в общении с людьми.

Результаты нашего исследования подтверждают факт необходимости воспитания толерантного отношения к людям еще

со школьных лет, дабы не допустить в дальнейшем падения уровня коммуникативной толерантности общества.

На современном этапе развития общества изучение явления толерантности является очень актуальной и важной проблемой, которой посвящены труды многих психологов и исследователей. Но, стоит заметить, что изучению коммуникативной толерантности посвящено мало работ. Хотя, эта проблема является достаточно важной и практически значимой в условиях большого многообразия нашего современного мира.

Мы считаем, что использование результатов нашего исследования, послужит толчком для осуществления дифференцированного (в зависимости от пола) подхода к воспитанию детей, поможет предотвратить нарушения процесса полоролевой идентификации, предупредить ошибки в воспитании детей.

Мы видим дальнейшую перспективу применения данных нашего исследования на практике в школьных учебных заведениях, дабы повысить уровень коммуникативной толерантности у девушек и юношей.

Литература:

Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филин, 1996.

Словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. - СПб.: Дуэт, 1994.

Стернин И.А., Шилихина К.М. Коммуникативные аспекты толерантности. – Воронеж, 2000.

РАЗДЕЛ 4

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

УРОВЕНЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ И СТРАТЕГИИ АККУЛЬТУРАЦИИ ЛАТИНО-АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

К.Ю. Агилар Онья

Эквадор, Санто Доминго, РУДН

В настоящее время большое количество иностранных студентов приезжает учиться в Россию, поэтому нужно изучать проблемы адаптации к новой среде. Значительную роль приобретает исследование тех способов, которые используют люди в процессе адаптации к новому социуму.

Целью данного исследования было изучение стратегий аккультурации и уровня межкультурной адаптации латиноамериканских студентов, живущих в России.

Для диагностики стратегий аккультурации была использована методика Д. Берри, позволяющая выявить выраженность четырёх стратегий аккультурации: *ассимиляции, сепарации, интеграции и маргинализации*. Для определения особенностей межкультурной адаптации иностранных студентов использовался опросник «Адаптации личности к новой социокультурной среде» (АЛКСС) Л.В. Янковского, в модифицированной версии Т.Г. Стефаненко, М.С. Панова. Методика включает шесть шкал: *удовлетворенность, интерактивность, конформность, депрессивность, отчужденность и ностальгия*. Показатели первых трех шкал (*удовлетворенность, интерактивность, конформность*) соответствуют «позитивным» показателям межкультурной адаптации, а следующие две (*депрессивность, отчужденность*) свидетельствуют об определенных проблемах в адаптации.

В эмпирическом исследовании приняли участие 50 испытуемых (29 мужчин и 21 женщин) из пяти стран Латинской Америки: Колумбия (10 человек), Эквадор (10 человек), Гватемала (10 человек), Перу (10 человек) и Венесуэла (10 человек). Женщины составили 42 % выборки, а мужчины - 58%. Все испытуемые являлись студентами различных факультетов и курсов РУДН.

Результаты исследования. Согласно результатам, полученным с помощью методики Д. Берри, для юношей-студентов наиболее предпочтительным выбором среди стратегий аккультурации является *интеграция*. Выраженность этой стратегии является наибольшей (12,2 из 16 баллов.), то есть юноши готовы поддерживать культурную самобытность страны происхождения, а также они принимают культурную самобытность России. На втором месте у них – стратегия *сепарации* (10,3 б), на третьем – *ассимиляции* (9,3 б). Наименее выраженной является стратегия *маргинализации*. У девушек – иная картина. Наиболее выражена у них стратегия *ассимиляции* (11,7б.), затем идут *сепарации* (9,8 б), *маргинализации* (7,1 б) и на последнем месте по выраженности – стратегия *интеграции* (7 б). Сравнивая выраженность различных стратегий у юношей и девушек, мы можем констатировать: юноши больше направлены на интеграцию, чем девушки (соответственно 12, 2 б. у юношей и 7 б. у девушек), а у девушек больше выражена стратегия ассимиляции (11,7 б. и 9,3 б. соответственно).

По результатам, полученным с помощью методики «Адаптации личности к новой социокультурной среде» (АЛКСС), уровень депрессивности и отчужденности у девушек выше, чем у юношей.

Среднее значение выраженности депрессивности у девушек 2,28 а у юношей 1,27 б, показатели отчужденности у девушек 1,42 а у юношей 0,93 б.

Полученные данные свидетельствуют о некоторой дисгармонии личности у девушек и это сопровождается пониженной самооценкой и тревогой относительно социальной идентичности и из-за этого появляются чувства подавленности и изолированности.

Девушки в меньшей степени, чем юноши, чувствуют себя включенными в новую среду; они больше отчуждены, чем юноши. Для девушек сильнее, чем для юношей характерны беспокойство по поводу неспособности удовлетворить свои потребности, паника, беспомощность, ощущение покинутости, нетерпеливость.

Девушки также сильнее, чем юноши, испытывают ностальгию от потери связи с родной культурой и испытывают грусть и внутреннее смятение, которые являются производными от чувства отделения от традиционных ценностей и норм, из-за этого у них появляется ощущение, что они не вписываются в новую среду и их эмоциональное состояние характеризуется тем, что они постоянно мечтают.

У юношей несколько выше уровень адаптации к новой среде и ниже показатели депрессивности и отчужденности, чем у девушек. Их отношение к окружающим более положительное. Они в большей степени принимают новую среду. Юноши более уверены в себе и чувствуют себя более социально и физически защищенными.

Таким образом в нашей исследовательской работе, были выявлены гендерные различия в стратегиях аккультурации и уровне адаптации.

Более высокий уровень межкультурной адаптации латиноамериканских юношей мы склонны связывать с выбранной стратегией аккультурации. В дальнейшем исследовании мы хотим проверить это предположение. Также мы хотим проверить гипотезу Масловой О.В. и Куяла Макара Г.Э. о том, что с годами стратегии аккультурации у девушек меняются, высказанную в работе «Адаптация к новой социокультурной среде студентов из Латинской Америки». (Маслова, 2007).

Литература:

Маслова О.В. Особенности адаптации к новой социокультурной среде студентов из Латинской Америки и Анголы.// Вестник РУДН. Серия "Психология и педагогика". - № 2. - 2007. - С. 83-91

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Д.О. Алтунин, А.С. Марков, Ш.Р. Хисамбеев

Россия, Рязань, Рязанское высшее воздушно-десантное училище
им. генерала армии В.Ф. Маргелова

Вся жизнь и деятельность воинов-десантников пронизана духом коллективизма и товарищеской взаимовыручки. Каждый командир обязан постоянно и настойчиво проводить работу по объединению воинов в дружный и работоспособный коллектив. Выпускники военного вуза с первых дней в воинской части должны воспитывать у личного состава своего подразделения чувство ответственности за общее дело, за честь своего отделения, расчета, экипажа. Вчерашнему курсанту приходится развивать во вверенном подразделении чувство взаимопомощи, уважения и требовательность военнослужащих друг к другу, создавать дух товарищества, пресекать случаи ущемления личного достоинства воинов, нарушения воинской дисциплины, порядка и правил взаимоотношений между военнослужащими.

Авторитет лейтенанта немислим без его способности умело руководить подчиненными. Солдаты только тогда будут по-настоящему уважать своего командира, сплачиваться вокруг него в единый коллектив, когда они увидят в нем подготовленного военного специалиста, уверенного в своих силах, волевого начальника, обладающего твердыми убеждениями, опытом, общей культурой, нетерпимого к недостаткам. Уважение командира как личности подкрепляет в глазах подчиненных его право командовать, обучать и воспитывать.

Командир взвода должен быть строгим, но он не имеет права проявлять озлобленность, раздражение и особенно неуважение к подчиненному. Качества командира, которые всегда высоко ценятся подчиненными, - это умение слушать и всегда быть спокойным, выдержанным, уверенным в выполнении поставленных отделению задач.

Эти задачи требуют развития коммуникативных лидерских качеств у курсантов военного вуза как будущих офицеров.

В учебном пособии «Военная педагогика» под редакцией И.А. Алехина отмечено, что: «Каждый офицер, прежде всего, является военным руководителем. Особое значение в его профессиональной деятельности имеют организационно-управленческие качественные характеристики, которые включают: организованность, плановость, мастерство в проведении учебных занятий и воспитательных мероприятий. Умение регулировать и корректировать различные виды деятельности подчиненных, ставить задачи и их выполнять, умение контролировать исполнение служебных распоряжений, мобилизовать подчиненных на решение конкретных задач, управлять различными социальными процессами в подчиненных подразделениях, осуществлять руководство воинскими коллективами и отдельными военнослужащими и многие другие». (И.А. Алехин, 2007).

Воинский коллектив должен возглавлять руководитель-лидер, т.е. лицо, совмещающее в себе способности хорошего организатора и одновременно высокого профессионала, уважаемого и эмоционально привлекательного для всех членов группы, подчеркивает О.Ю. Ефремов в учебнике «Военная педагогика».

В тоже время ряд военных ученых предупреждает, что негативный неофициальный лидер подрывает авторитет командира, способствует насаждению неуставных взаимоотношений, разобщает воинов, потворствует нарушителям воинской дисциплины. (Полянский М.С., 1996).

Развитие коммуникативных лидерских качеств в первую очередь предполагает формирование психологической готовности принимать решения за других и нести ответственность за действия своих подчиненных.

Для более эффективного развития коммуникативных лидерских качеств у будущих офицеров целесообразно провести соответствующие теоретические занятия в курсах «Управления подразделениями в мирное и военное время», «Военной педагогики и психологии», затем тренинги групповой сплоченности и формирования лидерских качеств, а потом закреплять их в руководстве малыми группами в ходе совместной деятельности.

Практический навык группового взаимодействия и руководства малой социальной группой приобретает в ходе выполнения совместной учебной, боевой и трудовой деятельности: старший учебной группы на практических занятиях, дежурный по роте (старший в наряде), старший в рабочей команде, капитан спортивной команды, руководитель ансамбля художественной самодеятельности.

Динамику развития коммуникативных лидерских качеств в ходе обучения в военном вузе можно контролировать с помощью методики СКР (склонность к руководству), которая имеет среди семи измерительных шкал шкалу коммуникативных качеств, шкалу педагогических качеств и шкалу лидерских качеств.

Кроме того приступая к работе по развитию лидерских качеств полезно выяснить склонность будущего командира к достижению успеха и стремление избежать неприятностей. По методике Лири определяется склонность к доминированию. Это позволяет составить индивидуальный план развития личности курсанта как будущего офицера.

Вместе с тем старшекурсников необходимо готовить в работе с неформальными отрицательными лидерами в воинском коллективе. Это в первую очередь психологическая борьба за влияние на умы военнослужащих.

Воспитание военнослужащих – это целеустремленное и систематическое воздействие на ум, чувства и волю воинов в целях формирования у них высоких морально-боевых качеств, определяющих целесообразное поведение их в мирной обстановке, в бою, правильное отношение к своему воинскому долгу.

Центральной содержательной составной частью воспитательной работы является выбор офицером оптимальных методов и средств воспитательных воздействий и взаимодействий. К основным методам воспитательной работы как части системы воспитания военнослужащих относятся методы убеждения, упражнения, примера, критики и самокритики, соревнования, поощрения и принуждения.

Будущий офицер должен знать, что ведущим методом в существующей системе воспитания является метод убеждения. Убеждать – значит так влиять на сознание и поведение подчиненных, чтобы у них формировались и развивались глубокие

и прочные личные убеждения по принципиально важным вопросам воинской службы (необходимость вооруженной защиты Отечества, честного и добросовестного исполнения воинского долга, необходимость строгого выполнения законов, требований воинских уставов, беспрекословного выполнения приказов командиров и начальников и др.)

Убеждение может осуществляться во всех формах воспитания. Чтобы оно было эффективным и действенным, офицер должен уметь соблюдать ряд условий.

Во-первых, убеждает все то, что искренно и правдиво. Сам воспитатель лично должен быть убежден в том, в чем он желает убедить подчиненных. Его правдивое слово, умение ответить на острые и злободневные вопросы, ясность, доходчивость, доказательность, аргументированность доводов, неравнодушие, высокоэмоциональное изложение мыслей, личная примерность обеспечивают качественное формирование убеждений у подчиненных.

Во-вторых, успешность убеждения всецело зависит от умения воспитателей расположить к себе воинов, завоевать их доверие, проявления к ним уважения, от настойчивости, терпения и педагогического такта.

В-третьих, убеждения формируются продуктивно при условии, если вся работа, слово воспитателя увязываются тесно с жизнью, с практикой. Здесь следует предостеречь воспитателей, особенно начинающих, от узкого, ограниченного, а порой примитивного подхода к этому вопросу. Часто связь с жизнью ограничивается указанием на мелкие оплошности подчиненных, на беспорядок в тумбочках, на недостатки во внешнем виде. Безусловно на эти нарушения надо обращать внимание, ибо большие недостатки вырастают из маленьких. Однако связь с жизнью, с практикой имеет более широкий диапазон – от конкретного положения дел у каждого подчиненного и коллектива до жизни воинской части, соединения, Вооруженных Сил, страны, международной обстановки.

Развивая коммуникативные лидерские качества курсантов необходимо обратить их внимание, что многие командиры, проявляя повышенную требовательность к подчиненным, забывают применять метод поощрения. Поощрение всегда несет в

себе оценочную и стимулирующую функции. В нем выражаются положительная оценка, общественное признание и одобрение успехов воина. Однако, ценность поощрения теряется, если оно недостаточно заслуженное, объявляется за выполнение элементарных и второстепенных обязанностей.

Развитие коммуникативных лидерских качеств будущего офицера поможет выпускникам военного вуза быстрее адаптироваться к исполнению обязанностей командиров взводов и руководить воинским подразделением без острых конфликтных ситуаций.

ПРОЯВЛЕНИЕ И ВЫЯВЛЕНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

А.О. Волосейко, А.С. Марков, Ш.Р. Хисамбеев

Россия, Рязань, Рязанское высшее воздушно-десантное училище
им. генерала армии В.Ф. Маргелова

Перемены в нашем обществе касаются всех сторон жизни, в том числе и военной службы. Воинское подразделение представляет собой разновидность социальной группы и к ее анализу применим понятийный механизм и методология социальной психологии.

Современные военнослужащие и их родители хотят видеть в командире нравственный эталон и авторитетную личность, распоряжения которого выполняются «не за страх, а за совесть». Это ставит перед военной психологией и педагогикой задачу формирования у будущих офицеров необходимых личностных качеств, в том числе – лидерских. От современного выпускника военного вуза требуется умение стать для своих подчиненных авторитетной личностью, лидером для всего взвода, как малой социальной группы, то есть гармоничное сочетание качеств руководителя и лидера.

Американский ученый, профессор Калифорнийского университета, Т. Шибутани в своей книге «Социальная психология» пишет: «Власть может пользоваться признанием благодаря личным качествам лидера. Повиновение и послушание могут быть порождены уважением к определенному человеку и

восхищением им. ... Пехотное подразделение может проявить небывалую стойкость благодаря доверию к взводному».

Существующие образовательные технологии в военном образовании сталкиваются со значительными трудностями в этом вопросе. Проблема состоит в том, что потребность в развитии лидерских качеств будущих офицеров есть, а целенаправленно решением данного вопроса в настоящее время не занимается ни одна из кафедр военного вуза. Кроме того, лидерские качества, как, впрочем, и любые другие личностные качества, не возникают в одночасье. Они развиваются в процессе личностного и профессионального роста курсанта, как будущего командира.

По нашему мнению, магистральный путь решения данной проблемы состоит в использовании принципов психодидактического подхода, разрабатываемого В.И. Пановым: «При этом знания-умения-навыки по данному учебному предмету превращаются из цели обучения в педагогическое средство развития способностей и личности учащегося».

В военной психологии и военной практике большое значение предается сплочению воинских коллективов. Здесь на первый план выходит проблема лидерства и руководства. Именно от усилий руководителя и лидеров во многом зависит характер происходящих в этой социальной группе процессов. Б.П. Бархаев обращает наше внимание на то, что необходимо учитывать существующие между лидерством и руководством социально-психологические различия:

- лидер в основном призван осуществлять регуляцию межличностных отношений в группе, а руководитель осуществляет регуляцию официальных отношений группы как некоторой социальной организации;

- лидерство возникает и проявляется в условиях микросреды, руководство есть следствие включенности группы в определенную макросистему;

- лидерство появляется стихийно, руководитель всякой реальной социальной структуры либо избирается, либо назначается по установленным определенным правилам и нормам;

- явление лидерства во многом зависит от настроения группы и тем самым во многом ситуативно, а руководство - явление более стабильное;

- лидер практически не использует каких-либо санкций по отношению к другим членам группы; тогда как руководитель всегда опирается на подобные меры;

- лидер как правило непосредственен в своих действиях, в то время как процесс принятия решений руководителем всегда сложен и опосредован множеством различных объективированных обстоятельств;

- сфера деятельности лидера - в основном сама малая группа, где он пользуется определенным влиянием, а руководитель с необходимостью представляет интересы своей группы на всех уровнях социальной организации.

Проявление лидерских качеств может быть выявлено методом наблюдения. Вся жизнь человека протекает в составе разнообразных групп, и, следовательно, всю жизнь он испытывает влияние всевозможных формальных и неформальных лидеров; это могут быть люди разных личностных и профессиональных качеств, общественного положения — старший в семье, капитан дворовой команды, учитель, староста учебной группы, армейский командир, художественный руководитель, заведующий кафедрой и т. п.

Способность к деятельности по руководству подчинёнными предполагает комплекс отдельных качеств, каждое из которых представляет собой то или иное, более или менее самостоятельное психологическое образование личности. Предполагается, что наиболее важными из них являются: «внутренняя» организованность, коммуникативные, педагогические, организаторские, эвристические и лидерские.

Руководитель организует деятельность подчинённых. При этом он должен уметь организовать и свой труд. Организация собственного труда — не личное дело руководителя. Неупорядоченность рабочего дня, постоянная занятость в делах, которые требуют вдумчивого и планомерного решения, создают серьёзные трудности для подчинённых.

Поведение в коллективе является составной частью стиля руководства. Чтобы управлять своим поведением, важно умело сочетать служебные взаимоотношения с личными психологическими качествами, преодолевать импульсивные, стихийно складывающиеся побуждения и переживания. Как

показывает опыт, это удаётся руководителю, обладающему «внутренним» контролем и организованностью.

Жизнь любого человека невозможна без общения друг с другом. Деловая жизнь – тем более. Беседы, споры, дискуссии, обсуждения – составные части деятельности руководителя. Всё это становится невозможным без коммуникативных качеств, обеспечивающих установление контакта между людьми. Они относятся к числу функций – средств достижения целей и осуществления операций управленческой деятельности. Наличие коммуникативных свойств и качеств оказывает существенное влияние на различные особенности и характеристики деятельности руководителя, особенно при решении прикладных вопросов. Они являются своеобразным «мостиком», связующим звеном между руководителем и подчинёнными.

Деятельность руководителя носит выраженный педагогический характер. Чтобы успешно обучать и воспитывать подчинённых, руководителю недостаточно иметь только определённую сумму специальных знаний. Как показывает практика, он должен обладать и определёнными качествами учителя и воспитателя. Отсутствие этих качеств заметно снижает эффективность педагогического воздействия.

Эффективность любой практической работы, где люди взаимодействуют друг с другом, во многом определяется организаторской деятельностью. От организаторских качеств руководителя зависит планирование, постановка задач с учётом индивидуально-психологических особенностей подчинённых, контроль и коррекция процесса труда, оценка достижений и результатов. Роль организаторских качеств даёт основание считать их ядром общей способности к руководству.

Деятельность руководителя часто протекает в условиях, когда приходится принимать решения в новых, «нестандартных» ситуациях, при недостатке знаний, опыта. Исход таких ситуаций до конца неясен, а последствия могут быть самыми неожиданными. Их решение во многом зависит от эвристических качеств человека. Они помогают руководителю более эффективно взаимодействовать с реальностью.

Подлинный руководитель – это лидер данного коллектива, способный выявлять, выражать и защищать его интересы.

Основная черта деятельности руководителя, его главное отличие от других должностных лиц – принятие управленческих решений. Это труд творческий, в рамках которого имеется простор для проявления личной активности. Поэтому руководитель должен не только обладать специальными знаниями, навыками и т.д., но и стремиться быть организатором, вожаком, т.е. лидером. Лидерские качества характеризуют как бы «мотивационный» компонент способности к руководству и отражают внутренние побуждения и готовность взять на себя функции руководителя.

Следовательно, динамику развития коммуникативных лидерских качеств в ходе обучения в военном вузе можно контролировать с помощью методики СКР (способность к руководству), которая имеет среди семи измерительных шкал: «лжи», «внутренней» организованности, коммуникативных, педагогических, организаторских, эвристических и лидерских качеств.

АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

М. Дурян

Армения, Ереван, Академия государственного управления
Республики Армения

Особенности профессиональной деятельности руководителей различного ранга постоянно связаны с необходимостью принимать решения в условиях психологической напряженности, которая обусловлена ограничением времени, потоком информации, постоянно меняющимися обстоятельствами, поведением сотрудников и т.п. Адекватно и своевременно принятое решение, как правило, направлено на достижение успеха в управленческой деятельности, который зависит не только от способностей, навыков, знаний, но и от мотивации достижения управленца. В связи с этим нас интересовала степень разработанности проблемы принятия управленческих решений в различных ситуациях и психологических детерминант их эффективности.

Сложности меняющейся обстановки, отсутствие однозначного решения и заранее готового алгоритма предъявляют особые требования к управленческим способностям руководителя, а так же требуют его профессиональной подготовки. Значение личностного фактора постоянно изменяется и растет. В психологических исследованиях об особенностях принятия решений в процессе управления, установлено, что большинство ошибочно принятых решений имеют субъективные причины и зависят от индивидуальных особенностей психики руководящей личности (Б.З. Мильнер, 2004).

Эффективность управленческих решений зависит не только от субъективных факторов, но и от положения дел в управляемой организации, от социально-экономических условий, особенностей психологического климата в коллективе, кадрового потенциала и т.д. В этих и других работах по психологии принятия управленческих решений рассматриваются технологии повышения их эффективности, особенности организации их выполнения. А также фактору риска решений в различных условиях, субъективности при принятии управленческих решений и т.п. В.М. Аллахвердов отмечает, что основной особенностью при разработке управленческого решения является то, что обнаруживается полная иерархизированная структура деятельности, которая состоит из нескольких уровней (В.М. Аллахвердов, 2004). Среди основных методов разработки управленческих решений выделяются способы анализа, сбора и обработки информации, выбора альтернативных вариантов решений и действий и т.п. Анализ исследований показал, что наряду с методами и моделями принятия управленческих решений, в последние годы внимание психологов акцентируется на использовании психологических технологий, которые подразделяются на следующие четыре типа: рутинная, выборочная, адаптационная и инновационная. (D. Kahneman, A. Tversky, 1979).

Особый интерес представляет проблема психологических особенностей эффективности принятия решений в оперативной деятельности, которая может характеризоваться как экстремальная или протекающая в напряженных условиях. Теоретический анализ проблемы принятия решения в экстремальной ситуацией

позволяют заключить, что под напряженными условиями можно понимать ситуации, которые не описаны в нормативных документах, а также отсутствующие в личном опыте руководителя, или опосредованные такими факторами внешней среды, которые субъективно воспринимаются и переживаются как угрожающие жизни, здоровью и вызывают у субъекта деятельности сильное напряжение его психических и физических возможностей (С.К. Крикалев, 2008). Группа немецких психологов по результатам исследований выявили, что для того, чтобы быть эффективными в сознательном принятии решений необходимы когнитивные ресурсы. Сам процесс принятия решений увеличивает нагрузку на эти ресурсы, которая увеличивается по мере роста сложности наших решений. С другой стороны, принятие решений на бессознательном уровне не требует включения аналитическо-логических процессов и когнитивных ресурсов. В данном случае способность принятия решений не снижается, даже с ростом их количества и частоты. (M.W. Bos, A. Dijksterhuis, R.B. Van Baaren, 2006).

В статье С. Nakwan и R. Passingham показано, что люди каждый день без сознательного обдумывания принимают бесчисленное количество решений. Этот процесс авторы назвали «biased competition» (предвзятый конкурс), в процессе которого из многих вариантов решений принимается одно. В качестве примера рассмотрен случай бессознательного принятия решения при вождении автомобиля. При принятии сложных решений на нас оказывают влияние эмоциональные и мотивационные факторы, а в некоторых случаях немаловажную роль играют предрассудки (С. Nakwan, R. Passingham, 2007).

Психологов всегда интересовала проблема различия механизмов принятия индивидуальных и групповых решений. Так, например, Simon M. с соавторами исследуя предпринимателей обнаружили, что у них в выборе решений проявляется высокая самоуверенность. В результате этого они не в состоянии оценить пробелы в своих знаниях, так как они воспринимают меньше риска. В определенных ситуациях это позволяет самостоятельно принимать эффективные решения в условиях неопределенности. (M. Simon, S. Houghton, K. Aquino, 2000). Однако, подобное поведение предпринимателей противоречит

другой особенностью управленческой деятельности, согласно которой принятие решений во многом зависит от предоставляемой подчиненными информации. Это подтверждается некоторыми обстоятельствами о том, что оценка результатов управленческой деятельности определяется субъективным видением мира, которое опосредовано не только личностными факторами руководителя, но и на основании мнений его подчиненных, передаваемой ими информацией и т.п.

Другие авторы, анализируя эффективность индивидуальных и совместных решений подчеркивают ведущую роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения между собой (А.А. Вербицкий, 2010). Анализируя процесс группового варианта принятия решений некоторые психологи приходят к заключению, что он по своим стадиям (сбор информации, оценка альтернативных вариантов, обозначение проблемы и др.) и, в целом по сути аналогичен с процессом индивидуальных версий принятия решения (Т. Mitchell, J. Larson, 1987). То есть, по результатам этих и многих других исследований, сложно дать однозначный ответ о разнице в эффективности индивидуальных и групповых методов принятия управленческих решений, так как она зависит множества факторов.

Таким образом, можно заключить, управленческая деятельность обусловленная эффективностью принятия решений сложная психологическая система взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов. Психологические факторы успешности управленческого решения носят ситуативный характер и зависят от таких факторов как компетентность руководителя, его мотивация, эмоциональная устойчивость, коммуникативные способности, социально-психологический климат в организации и специфика ее деятельности и т.п. Однозначно можно сделать вывод о том, что высока роль процесса принятия решения как основного механизма освоения управленческих должностей на зависимо от сферы деятельности, профессионального статуса и конкретной ситуации.

Литература:

Аллахвердов, В.М. Психология: Учебник. / В.М. Аллахвердов. - М.: ТК Велби, 2004. – с. 67 - 68.

Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-метод. пособие. – М., РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2010. – 55 с.

Крикалев С.К. Психологические детерминанты процесса принятия решения госслужащим в экстремальных ситуациях. Автореф. канд. дисс., М.: 2008 – 24 с.

Мильнер, Б.З. Теория организации : учебник / Б.З. Мильнер. М.: ИНФРА-М, 2004. — 647 с.

Bos, M.W., Dijksterhuis, A., & van Baaren, R. B., On making the right choice: the deliberation without attention effect. *Science*, 2006. 31. pp. 1005-1007

Hakwan C. Lau, Richard E. Passingham Unconscious Activation of the Cognitive Control System in the Human Prefrontal Cortex/*The Journal of Neuroscience*, 23 May 2007, 27(21), pp. 5805-5811

Kahneman D., Tversky A. Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47, 1979. – pp. 313—327

Mitchell, T. R., & Larson, J. R., Jr. (1987). People in organizations: An introduction to organizational behavior (3rd ed.). NY: McGraw-Hill, 602 p..

Simon M., Houghton S. M., Aquino K., Cognitive biases, risk perception, and venture formation: How individuals decide to start companies/*Journal of Business Venturing*, Vol. 15, Issue 2, 2000, pp. 113–134.

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Г.Н. Каменева, А.В. Пашин

Россия, Москва, РУДН

В современной науке «толерантность» трактуется как фактор, который стабилизирует любое сообщество людей, направляет отношения между ними в мирное русло, связывает людей разных национальностей на основе уважения к самым разным культурам, религиям, традициям и нормам поведения. Толерантность, как и ее антипод - интолерантность - это сложный идеологический, этический, социально-психологический феномен, который помогает понять личность и систему взаимоотношений с миром. Поскольку в юности, в процессе становления личности, у человека обостряются проявления всех его психических особенностей, важно, чтобы на этапе перехода к взрослой жизни

он был в достаточной мере вооружен способностью к пониманию людей других национальностей, умением конструктивно с ними взаимодействовать.

В связи с последними политическими событиями актуализируется потребность изучения социально-психологических факторов, влияющих на толерантность у студентов, которые составляют будущую интеллектуальную элиту, как российского общества, так и общества в странах постсоветского пространства.

Проблема представленного исследования состоит в том, что до настоящего времени максимум внимания при изучении толерантности уделялось «внешним» социальным факторам – национальности, религии – при недостаточном учете внутренних, присущих каждому человеку психологических и социально-психологических факторов.

Подробнее рассмотрим социально-коммуникативную компетентность в качестве социально-психологического фактора толерантности личности.

В качестве методик были использованы: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Тест ИНТОЛ) Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е.Хухлаева, Л.А.Шайгерова; методика диагностики общей коммуникативной толерантности В.В.Бойко; тест-опросник оценки «социально-коммуникативной компетентности» Е.И.Рогова.

Исследование проводилось на базе Российского университета дружбы народов. В качестве испытуемых выступили 50 студентов I курса РУДН в возрасте от 18 до 23 лет студенты очного и вечернего отделения, обучающиеся по различным специальностям. Из них 25 человек – мигранты из стран СНГ: 7 девушек и 18 юношей (Граждане Азербайджана, Узбекистана, Киргизии, Таджикистана) и 25 россиян – москвичей и жителей России (10 девушек и 15 юношей).

Результаты первичного опроса показали у 4% студентов-россиян можно диагностировать высокий уровень толерантности, в то время как низкий уровень имеют 32% людей. У остальных респондентов (64%) уровень – средний.

Среди студентов-мигрантов по опроснику ИНТОЛ общая низкая толерантность диагностируется только у 4% испытуемых. У всех остальных (96%) уровень толерантности средний.

Рассмотрим показатели различных аспектов толерантности у двух групп испытуемых. По шкале «этническая толерантность» имеются сходства в степени выраженности толерантности студентов-россиян (21,68) и студентов-мигрантов (20,40). То есть можно говорить о совпадении представлений об этнической толерантности у студентов обеих групп. Они в равной степени, на среднем уровне, испытывают отношение к представителям других этнических групп и имеют сходные установки в сфере межкультурного взаимодействия.

Значимые различия по степени выраженности показателей толерантности двух исследовательских групп отмечаются по шкале «Социальная толерантность». У студентов-мигрантов отмечается средний уровень (25,32) социальной толерантности, а у студентов-россиян низкий уровень (19,68).

Так студенты-мигранты на среднем уровне, в отличие от студентов-россиян, демонстрируют отношение к психически больным, инвалидам, беженцам, мигрантам и другим социально неблагополучным людям. Студенты-россияне скорее интолерантны в отношении к различным социальным группам, таким как меньшинства, преступники, психически больные люди.

Различия показателей по шкале «Толерантность как черта личности» находятся на уровне тенденции к значимости у двух групп испытуемых. Толерантность как черта личности у студентов-мигрантов (22,32) и студентов-россиян (24,68) находятся на среднем уровне. Однако, студенты-россияне чуть в большей степени, на среднем уровне, чем студенты-мигранты, относятся к личностным чертам, установкам и убеждениям, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру.

Для уточнения результатов методики ИНТОЛ была применена еще одна методика, диагностирующая коммуникативную толерантность, которая позволила выявить в основном низкий и средний уровень коммуникативной толерантности. Так в группе студентов-россиян отмечается 4%

высокой степени толерантности, 36% – низкой; остальные 60% – средней. Полное неприятие окружающих не выявлено.

Среди студентов-мигрантов низкую степень толерантности имеют 40% испытуемых. Впрочем, остальные 60% студентов-мигрантов продемонстрировали средний уровень толерантности. Высокий уровень и неприятие окружающих не диагностирован ни у одного человека.

Так, обе группы испытуемых в основном (60%) раздражены на свое социальное окружение, нетерпимы к нему, склонны использовать себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей. В меньшей степени студенты-мигранты (40%) и студенты-россияне (36%) среднюю степень толерантности к другим людям

Проанализируем социально-коммуникативную компетентность у двух групп испытуемых, которую мы рассматриваем как один из факторов проявления толерантности.

Так у *студентов-россиян* следующие распределения. Наибольший показатель виден в субшкале «социально-коммуникативная неуклюжесть» (СКН) (10,48), далее «ориентация на избегание неудач» (10,08), «нетерпимость к неопределенности» (8,56), «фрустрированная нетолерантность» (8,52), «повышенное стремление к статусному росту» (8,36). Все эти показатели находятся на среднем уровне проявления у студентов-россиян.

Наименьший показатель отмечается по субшкале «Чрезмерное стремление к конформности» (4,00), что соответствует также среднему уровню проявления.

Так у *студентов-мигрантов* распределение немного отличается и все значения субшкал социально-коммуникативной компетентности находятся также на среднем уровне, как и у студентов-россиян:

Прежде всего, у студентов-мигрантов отмечается «нетерпимость к неопределенности» (8,92), далее «фрустрационная нетолерантность» (8,52), «повышенное стремление к статусному росту» (8,36), «социально-коммуникативная неуклюжесть» (8,36), «ориентация на избегание неудач» (7,96). Наименьший показатель отмечается также по субшкале «Чрезмерное стремление к конформности» (4,96).

Рассмотрим данные показатели в сравнении у двух групп испытуемых.

Существуют как сходства, так и различия в степени выраженности показателей социально-коммуникативной компетентности двух групп студентов.

Так, в одинаковой степени у испытуемых выражены:

- *стремление к статусному росту*, позволяет определить, что как студенты-россияне, так и студенты-мигранты одинаково, на среднем уровне, оценивают свое желание выглядеть в глазах собеседника более значимым, чем есть на самом деле;

- *фрустрационная нетолерантность* на среднем уровне, показывающая и у студентов-россиян, и у студентов-мигрантов недоверие к людям, которые кажутся враждебными и эгоистичными, при этом у них проявляется озлобление и горечь, прорывающиеся во время общения.

- *нетерпимость к неопределенности*, которая выявляет требования и запросы студентов двух групп к открытости в общении.

Существует значимое различие в степени выраженности ориентации на *избегание неудач* у двух групп испытуемых, хотя оба показателя находятся на среднем уровне проявления. Так студенты-россияне в отличие от студентов-мигрантов в большей степени демонстрируют внутреннюю скованность, чувство абсолютной психической непонятности, заставляющее личность избегать общения с социально значимыми для нее людьми.

Также существуют шкалы, отражающие тенденцию к значимости различий показателей между двух групп испытуемых. Это *социально-коммуникативная неуклюжесть* заключающаяся в отсутствии у респондентов социально-признаваемых навыков общения, желания и умения правильно вести себя в сложных ситуациях общения. И у студентов-россиян она выше, чем у студентов-мигрантов. А так же *чрезмерное стремление к конформности*, которая диагностирует степень нежелания испытуемых вступать в конфликт с партнером по общению, которая у студентов-мигрантов больше, чем у студентов-россиян.

Далее определим связи между показателями толерантности и социально коммуникативной компетентности у двух групп студентов.

В группе студентов-россиян отмечаются обратные связи показателей этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности и показателями нетерпимость к неопределенности, социально-коммуникативная неуклюжесть.

Это означает, что чем выше у студента-россиянина этническая, социальная, личностная толерантность, тем ниже будет у него нетерпимость к неопределенности в общении и социально-коммуникативная неуклюжесть. Когда на них наваливаются события, на которые они не имеют влияния, то им нравится. Они охотно пробуют что-то, когда с самого начала неизвестно, какой будет исход. По отношению к другим они отзывчивы и обязательны, везде быстро завязывают знакомства. Они могут втянуть в разговор незнакомых людей.

В свою очередь, в группе студентов-россиян коммуникативная толерантность имеет прямые связи с социально-коммуникативная неуклюжестью и нетерпимостью к неопределенности. Проявление коммуникативной толерантности студентов связана с такой ситуацией, если в разговоре неожиданно возникает большая пауза, им часто ничего не приходит на ум, чтобы спасти ситуацию. Им трудно подружиться с кем-нибудь, при этом они редко сами знакомятся с людьми. Их раздражают люди с неясным или гнусавым произношением. Они смущаются, когда их представляют известным людям, потому что не знают, что он о них подумает. Если они сами не могут принять решение по важному, личному вопросу, то действуют по совету пожилого уважаемого человека.

В группе студентов-мигрантов корреляционные связи между толерантностью и показателей социально-коммуникативной компетенции не обнаружены. Это свидетельствует о том, что для студентов-мигрантов социально-коммуникативная компетенция не является значимым фактором толерантности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- студенты-россияне и студенты-мигранты имеют среднюю выраженность толерантности, примерно в равной степени.

- у студентов-россиян в отличие от студентов-мигрантов на значимом уровне выше показатели толерантности как черты личности. Их личностные черты, установки и убеждения в

значительной степени определяют их отношение к окружающему миру, чем у студентов-мигрантов.

- у студентов-мигрантов в отличие от студентов-россиян на значимом уровне выше социальная толерантность. Это свидетельствует о их толерантном отношении к таким социальным группам как меньшинства, преступники, психически больные люди.

- социально-коммуникативная компетентность у россиян выше, чем у студентов-мигрантов по социально-коммуникативная неуклюжести и ориентации на избегание неудач. Так студенты-россияне в отличие от студентов-мигрантов в большей степени демонстрирую внутреннюю скованность, чувство абсолютной психической непонятности, заставляющее личность избегать общения с социально значимыми для нее людьми. У студентов-россиян в большей степени, чем у студентов-мигрантов отсутствуют социально-признаваемые навыки общения, желания и умения правильно вести себя в сложных ситуациях общения.

- в группе студентов-россиян в отличие от мигрантов отмечаются связи показателей толерантности с нетерпимостью к неопределенности, социально-коммуникативной неуклюжестью.

Литература:

Комаров В. П. Толерантность в общении студенческой молодежи : монография / В. П. Комаров, О. В. Исаева, Л. Ф. Гайсина, П. А. Гамова. - Самара : Изд-во Сам ГПУ, 2003. - 216 с.

Новикова И.А. Соотношение толерантности и параметров межкультурной адаптации иностранных студентов из разных регионов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2010. № 4. С. 24-28.

Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-методич. статей. - М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2012. - 368 с.

**ФЕНОМЕН ЛИДЕРСТВА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И
ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Э.А. Каминская
Россия, Москва, РУДН

Рассматривая проблему лидерства, мы сталкиваемся с тем, что единой трактовки данного феномена к настоящему времени все

еще не существует, хотя ведутся активные исследовательские работы по данной тематике. Лидерство – явление сложное, аспекты его изучения многоплановы, как и реальные формы его функционирования. Однако выделяются важнейшие признаки, которые фактически составляют суть феномена лидерства, и в отношении них исследователи солидарны.

В данной статье будет совершен краткий исторический экскурс в исследуемую область вопроса.

В изучении лидерства можно выделить три основных подхода: *структурный* (ставит перед собой задачу выявить универсальную структуру личности эффективного управленца, определив свойственные ей черты или характеристики); *поведенческий* (позволяет анализировать лидерство в контексте реализуемого лидером поведения и выделять универсальные поведенческие особенности, обеспечивающие лидеру успех); *ситуационный* (пытается синтезировать структурные и поведенческие концепции в контексте конкретных ситуационных переменных).

Р. Стогдилл, как представитель *структурного* подхода, в своей книге «Справочник по лидерству» (1974) выделил основные представления о лидерстве в соответствии с одиннадцатью ключевыми идеями, отражающими различные подходы к пониманию и исследованию этого феномена на протяжении XX века. В сокращенном виде эта классификация выглядит следующим образом:

1. лидерство как центр групповых интересов и процессов;
2. лидерство как проявление личностных черт (при этом Стогдилл также отметил, что в разных ситуациях лидеры, действующие наиболее эффективно, обнаруживали разные личные качества, и сделал вывод о том, что «человек не может стать руководителем только благодаря тому, что он обладает некоторым набором личных свойств»);
3. лидерство как искусство достижения согласия;
4. лидерство как действие и поведение;
5. лидерство как инструмент достижения цели и результата;
6. лидерство как результат группового взаимодействия;
7. лидерство как умение убеждать;
8. лидерство как осуществление влияния;
9. лидерство как властные отношения;
10. лидерство как результат ролевой

дифференциации; 11. лидерство как инициация и конструирование структуры группы.

Спустя некоторое время Е.В.Кудряшова, проанализировав современную литературу, расширила классификацию Р. Стогдилла, выделив ряд дополнительных моделей лидерства.

Р. Манн отнес следующие черты личности, которые в значительной степени влияют на поведение человека как лидера и определяют отношение к нему окружающих: *интеллект; способность к адаптации; экстравертированность; способность влиять на людей; отсутствие консерватизма; восприимчивость и эмпатия*. Манн обнаружил, что важность указанных черт и точность их оценки зависят от того, с каких позиций выполняется анализ лидерства: с точки зрения члена группы, с точки зрения наблюдателя (исследователя) или с точки зрения соответствия лидера определенным критериям.

Поведенческий подход рассматривает лидерство в контексте внешнего поведения, которое демонстрирует лидер, и пытается найти определенные устойчивые сочетания поведенческих характеристик, которые смогут обеспечить успех лидеру.

В рамках этого подхода сформировалось понятие *стиля лидерства*, под которым понимается «типичная для лидера (руководителя) система приемов воздействия на ведомых (подчиненных)» (Карпенко Л.А и др., 1998).

К.Левин является одним из первых ученых в области поведенческого подхода, который накануне Второй мировой войны вместе со своими коллегами провел эксперимент, оказавший значительное влияние на последующее развитие концепции лидерства. Стили руководства, которые демонстрировали взрослые, получили обозначения, с тех пор прочно укоренившиеся в социально-психологической литературе: «авторитарный», «демократический» и «попустительский».

Фреда Фидлера справедливо считают основателем теории *ситуационного лидерства*. Работу над своей моделью лидерства он начал в середине 60-х годов. Эта модель позволяет предсказать эффективность рабочей группы, ведомой лидером. В ней используется три ситуационные переменные, дающие возможность определить степень благоприятности или контролируемости ситуации для определенного лидерского стиля.

Одной из наиболее известных прикладных моделей лидерства является ситуационная теория П.Херси и К.Бланшара. Эта теория фокусирует свое внимание на подчиненных лидера или ведомых. Согласно этой теории, успешность лидера зависит от адекватного выбора стиля лидерства, который должен соответствовать зрелости членов руководимой им группы.

Если говорить об отечественных исследованиях, то к анализу понятия «лидерство» приступили лишь с конца 60-х - начала 70-х годов прошлого столетия, однако, в ряде специальных работ концептуального характера, лидерство, как правило, рассматривалось в соотнесении с руководством.

Одним из первых в отечественной литературе развернутый сопоставительный анализ феноменов лидерства и руководства провел *Б. Д. Парыгин*, обративший внимание на различия между ними. *И.П. Волков* также рассматривает вопросы лидерства и руководства. По его мнению, руководство представляет собой процесс правовой организации и управления совместной деятельностью членов коллектива, осуществляемый руководителем как посредником социального контроля и власти. Лидерство - процесс внутренней социально-психологической организации и управления общением и деятельностью членов малой группы и коллектива, осуществляемый лидером как субъектом спонтанно формирующихся в межличностных отношениях групповых норм и ожиданий (Кричевский Р.Л., 2007).

Как бы обобщая понимание обсуждаемых феноменов отечественными авторами, Г.М. Андреева подчеркивает, что лидерство есть чисто психологическая характеристика поведения определенных членов группы, в то время как руководство - преимущественно социальная характеристика отношений в группе, прежде всего в плане распределения ролей управления и подчинения (Кричевский Р.Л., 2007).

Вместе с тем отечественные авторы указывают на известную относительность различий между лидерством и руководством, констатируя наличие диалектической взаимосвязи и взаимопроникновения этих феноменов. Так, *М.Г. Ярошевский* отмечает, что *руководство* может быть рассмотрено как *официально санкционированное лидерство*. Это определение существенно прежде всего тем, что позволяет приложить психологическую трактовку

лидерства к характеристике содержательной стороны руководства зарубежных специалистов (Кричевский Р.Л., 2007).

Итак, в согласии с трактовкой, принятой в отечественной социальной психологии, лидерство может быть рассмотрено как преимущественно психологический по своей природе феномен, стихийно возникающий и развертывающийся в системе неформальных (неофициальных) отношений людей и вместе с тем выступающий средством организации отношений этого типа, управления ими. Основу лидерства (прежде всего в малой группе) составляет процесс межличностного влияния, разворачивающийся между лидером (наиболее активный, влиятельный член группы) и последователями (остальные члены группы, или ведомые), в котором иницилирующей групповые действия стороной выступает лидер (Кричевский Р.Л., 2007).

Огромное множество данных было накоплено более, чем за столетний период исследований лидерства. Все эти данные позволяют довольно полно описать этот феномен, показать различные его стороны и проявления. Попытки систематизировать имеющиеся эмпирические факты привели к построению большого числа разнообразных теоретических теорий и моделей лидерства.

Литература:

Евтихов О.В. Тренинг лидерства: Монография. — СПб.: Речь, 2007. — 256 с.

Занковский А.Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов по специальности «Организационная психология». — 2-е изд. — М.: Флинта: МПСИ, 2002. — 648 с.

Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998.

Кричевский Р.Л. Психология лидерства: Учебное пособие. - М.: Статут, 2007. - 54с.

Кудряшова Е.В. Лидерство как предмет социально-философского анализа. Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук. М., 1996. С. 80–83.

Stogdill R. Handbook of Leadership. A survey of theory and research. N.Y., 1974.

Stogdill R. Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of Literature // Journal of Psychology, Vol. 25, 1948. P. 35-71.

АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ

Н.И. Карапетян

Армения, Ереван, Ереванский государственный университет

Проблема эффективного руководства исследуется учеными в различных областях знания. Ученые разных направлений исследуют факторы, детерминирующие поведенческие стратегии руководителя. Рабочие условия руководителя, содержание трудовых задач требует мобилизации умственных, интеллектуальных и эмоциональных сфер. В современном мире, где коммуникационный и информационный поток значительно увеличился, стрессовых ситуаций и состояний стало больше. Для преодоления всевозможных негативных воздействий на поведение руководителей, ими используются разные поведенческие стратегии. Среди этих стратегий в современной психологической литературе выделяется копинг. «Понятие «coping» происходит от английского «соре», что означает преодолевать. В научной литературе термин «coping» в широком смысле включает в себя все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего и внутреннего характера, а в более узком – определяется, как стратегия действия для приспособления к условиям ситуации» (А.Л. Церковский, 2006).

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что для современного этапа развития менеджмента характерен переход на качественно новые уровни управления, где необходимо выявить факторы, обуславливающие эффективность деятельности руководителя среднего звена. При этом интерес к проблеме применения копинг-стратегий в деятельности руководителя обусловлен тем, что в Армении психологами она не исследована достаточно глубоко. Большинство руководителей независимо от ранга используют стратегии активного копинга: планирования, положительного истолкования стрессовых ситуаций.

Исследователи, специализирующиеся в данной проблеме, пришли к выводу о том, что личность в процессе своей трудовой деятельности «прибегает ни к одной стратегии копинга, а к целому

комплексу приемов и техник совладания» с трудностями. Здесь речь идет о существовании разных паттернов копинга. При этом соответствующими исследованиями показано, что «копинг-поведение руководителей высшего звена - более сложное и комплексное по структуре образование, чем копинг руководителей среднего звена (К.К. Игоревич, 2008).

Интерес к копингу возник в психологии относительно недавно, и психологи считают, что феномен совладания с трудностями является сложным для исследования. Существует разные классификации копинга. Изучение теоретических основ позволяет выделить классификации Э. К. Коплика, С. Фолкмана и Р. Лазаруса и других. Э. К. Коплик предлагает дихотомическую классификацию когнитивных копинг-стратегий: стратегию поиска и стратегию закрытости для информации (E.V. Koplik, 1992). Классификация копинг-стратегий согласно эмоциональной и проблемной фокусировки была предложена С. Фолкманом и Р. Лазарусом (R.S.Lazarus, 2006). Принципиально важно то, что копинг-поведение вне зависимости от того оно осознанно или нет, в содержательном плане включает в себя эмоциональные стратегии. Е. Гейм выделяет три сферы психики (эмоциональная, когнитивная, поведенческая), где применяются копинг-стратегии. Отсюда следует, что у руководителя можно проследить в целом адаптивное, частично адаптивное и неадаптивное поведение. П. Виталиано предложил эмоционально-ориентированные стратегии: самообвинение, избегание, предпочитаемое истолкование. Г. Вебер сделал акцент на психологическое преодоление. Он в целом предлагает восемь стратегий: «реальное (поведенческое или когнитивное) решение проблемы, поиск социальной поддержки, перетолкование ситуации в свою пользу, защиту и отвержение проблем, уклонение и избегание, сострадание к самому себе, понижение самооценки, эмоциональную экспрессию» (М.Н. Трущенко, 2012).

На материале исследования профессиональной деятельности руководителей, С.Браун с коллегами показал, что копинг-стратегии являются модераторами негативного влияния эмоций на эффективность деятельности. В частности, выплескивание негативных эмоций на других людей усиливает неблагоприятный эффект негативных эмоций. Согласно данным анализа работ С.К.

Нартовой-Бочавер, наименее эффективными являются избегание и самообвинение во всех вариациях, ограничение занижение своих возможностей. Относительно действенным является реальное преобразование ситуации или ее переоценка. Автор указывает, что эмоционально-экспрессивные формы преодоления оцениваются неоднозначно: «выражение чувств принято считать достаточно эффективным способом преодоления стресса, однако исключение составляет открытое проявление агрессивности в силу своей асоциальной направленности» (С. К. Нартовой-Бочавер, 1997).

Опираясь на расширенную классификацию копингов, предложенную Ч. Карвером с коллегами [Carver et al., 1989] и Э. Фрайденберг и Е. Льюисом [Frydenberg, Lewis, 2000], можно утверждать, что к наиболее адаптивным копинг-стратегиям относятся стратегии, направленные непосредственно на разрешение проблемной ситуации. Следующий блок копинг-стратегий не связан с активным копингом, но также может способствовать адаптации человека в стрессовой ситуации. К таким стратегиям совладания относятся: «поиск эмоциональной социальной поддержки» – поиск сочувствия и понимания со стороны окружающих; «подавление конкурирующей деятельности» – снижение активности в отношении других дел и проблем и сосредоточение на источнике стресса; «сдерживание» – ожидание более благоприятных условий для разрешения ситуации вместо импульсивных действий и «юмор» как попытка справиться с ситуацией с помощью шуток и смеха по ее поводу. Наконец, в третью группу копинг-стратегий войдут стратегии, которые не являются адаптивными, однако в некоторых случаях помогают человеку адаптироваться к стрессовой ситуации и справиться с ней. Исследования показывают, что разнообразие репертуара копингов может способствовать решению проблем и совладанию со стрессом. Как показывают результаты исследования Мак Края Р., чем чаще в целом руководители используют копинг-стратегии в стрессовой ситуации, тем более эффективно решается проблема и в большей степени снижается субъективный стресс. «Остается не совсем ясным, обусловлен ли этот эффект тем, что более активные люди с большей вероятностью находят решение проблемы, или убеждениями (например, при большей выраженности позитивных факторов человек более активен в использовании копингов и более

уверен в своих действиях, т.е. оценивает результат как более эффективный» (Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева, 2011).

В настоящее время выделяют три методологических подходов к толкованию понятия копинг. Ряд авторов думают, что копинг это способ психологической защиты. Второй подход определяет «копинг» как относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом. Однако, как так стабильность рассматривается как неизмеримый фактор в управлении, этот подход тоже не пользуется популярностью. Согласно третьему подходу «копинг» должен пониматься как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и столкновением субъекта с внешним миром» (Л.В. Виноградова, 2004).

Так как, мы изучаем копинг-стратегии руководителя с точки зрения его личностных качеств, определяющих и детерминирующих определенное поведение, мы предпочли третий подход. На основании этого был составлен специальный опросник, чтобы определить то, какие копинг-стратегии больше применяются руководителями среднего звена. В опросе участвовали руководители среднего звена с управленческим стажем более пяти лет. По результатам опросника было выявлено, что руководители среднего звена больше применяют когнитивные, активные, адаптивные и эмоционально экспрессивные копинг-стратегии. Это объясняется, прежде всего, психологическими характеристиками данной категории руководителей. Как показывает опрос, проведенный с экспериментальной группой, будучи перегруженной в информационно-коммуникационном плане, данная категория руководителей больше мотивирован инструментально, чем интегративно, в том плане, что выступая как связующее звено управленческой деятельности, она предпочитает в стрессовых ситуациях выделенные стратегии.

Литература:

Виноградова Л.В. Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально-трудных жизненных ситуаций // Психологический журнал-2004, Т-29, С. 21–28.

Нартова-Бочавер, С.К. “Copingbehavior” в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. - №5. – С. 25

Церковский, А.Л. Современные взгляды на копинг-проблему// Вестник ВГМУ. – 2006. Т. 5. - №3. – С. 113

Koplik E. K. et al. The Relationship of Mother – Child Coping Styles and Mothers' Presence of Children's Response to Dental Stress // J. Psychol. 1992, P. 71–75.

Lasarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping // Journal of Personality. 2006. Vol. 74, N 1. P. 9–43.

<http://www.dissercat.com/content/lichnostnye-determinanty-strategii-kopinga-i-tipy-rukovoditelei-vysshego-i-srednego-zvena-v-> Личностные детерминанты, стратегии копинга и типы руководителей высшего и среднего звена в условиях профессиональных стрессовых ситуаций.

[http://www.moluch.ru/conf/psy/archive/33/1643/-](http://www.moluch.ru/conf/psy/archive/33/1643/) Рущенко М. Н. Проблема совладающего поведения в психологической (г. Москва, февраль 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 13-16.

[http://www.psystudy.com/index.php/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html-](http://www.psystudy.com/index.php/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html) Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований.

МОТИВАЦИЯ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ПОДХОДЫ

А.С. Куженкова

Россия, Москва, РУДН

В настоящее время наблюдается разнообразие подходов к изучению проблемы мотивации. Это приводит к тому, что в трудах современных исследователей нет единства в определениях и понимании мотивации (Ильин, 2011). Однако, обобщая все многообразие подходов к проблеме мотивации, можно обозначить ее как *совокупность, систему психологических факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.*

Впервые термин «мотивация», как научное понятие, был употреблен А. Шопенгауэром в его статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900-1910 гг.), после чего этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных (Ильин, 2011). Но научное изучение мотивации наиболее активно началось в XX веке. Сначала понятие «мотивация» было тесно связано с понятием

«потребность», что ярко отражено в концепции потребностей человека А. Маслоу (Маслоу, 2001). Бихевиористы придерживались другой позиции объяснения термина «мотивация» через схему «стимул – реакция», где раздражитель рассматривался как активный источник реакции организма (Ильин, 2011). Критикуя бихевиористов, Р. Вудвортс и другие представители динамической психологии, трактовали ответ на внешнее воздействие как сложный синтез прошлого опыта и своеобразия внешних и внутренних наличных условий, который достигается благодаря психической активности, основой которой служит стремление к цели (потребность).

Во второй половине XX века стали появляться новые мотивационные концепции: Дж. Роггера, Г. Келли, Х. Хекхаузена, Дж. Аткинсона, Д. Маккелланда, которые признавали ведущую роль сознания в детерминации поведения человека. В 60-х годах XX века, мотивация стала исследоваться в рамках когнитивной психологии, где активную роль сыграла теория поля К. Левина и идеи необихевиористов о целенаправленности поведения (любому поведенческому акту предшествует восприятие, переработка и оценка информации, извлекаемой субъектом из актуально сложившейся ситуации). Важным вкладом когнитивных теорий мотивации стало введение в научный оборот новых мотивационных понятий: *социальные потребности, жизненные цели, когнитивные факторы, когнитивный диссонанс, ценности, ожидание успеха, боязнь неудачи, уровень притязаний* (Ильин, 2011).

В отечественной психологии, проблему мотивации разрабатывали А.Ф. Лазурский, Л.С. Выготский, Д.И. Узнадзе, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и многие другие. А.Ф. Лазурский рассматривал такие проблемы как: желания и влечения, борьба мотивов и принятие решений, устойчивость решений и способность к внутренней задержке побудительных импульсов. Л.С. Выготский, стал одним из первых, кто разделял мотив и стимул, и говорил о произвольной мотивации. Д.И. Узнадзе рассматривал мотивацию, с позиции «теории установки» – источником активности здесь является потребность (то, что является нужным для организма, но чем он в данный момент не обладает) (Ильин, 2011). Наиболее существенным, в изучение

мотивации, можно считать вклад А.Н. Леонтьева, именно им были сформулированы основные положения ситуативного подхода к проблеме мотивации в современной отечественной психологии и изучались способы включения процессов мотивации в систему психологического осуществления регуляции деятельности (Леонтьев, 1975). Другой отечественный ученый, Л.И. Божович, рассматривала динамическую сторону развития мотивации в процессе формирования личности, и определила ее иерархическую структуру, основные движущие силы ее развития в онтогенезе и выделила классификацию основных потребностей (Божович, 1997).

За вторую половину XX века разработано много теорий мотивации личности, в которых показано, что истинные причины, заставляющие человека работать с максимальными усилиями чрезвычайно сложны и разнообразны. Они указывают на динамичность диспозиции мотивов, на неодинаковость структуры мотивационного ядра личности, на подверженность мотивации влиянию многих факторов внешней среды и динамических процессов развития личности. Так же отмечается наличие неких общечеловеческих тенденций в изменениях фундаментальных основ потребностей, однако эти тенденции значительно модифицируются при переходе на уровень конкретного человека. Например, по мнению Дж. Иванцевича и А.А. Лобанова, юности (возраст 25-30 лет) свойственно стремление к утверждению, ранней взрослости (возраст 30-45 лет) – к продвижению, взрослости (45-65 лет) – к сохранению (Иванцевич, Лобанов, 1996).

Современные представления о системе материального и морального стимулирования труда представляет собой совокупность мер, направленных на повышение деловой активности работников и как следствие – повышение эффективности и качества труда на производстве.

Стимулы могут быть материальными и нематериальными, а сочетание материальных и моральных стимулов является одним из важнейших принципов стимулирования. В составе материальных можно выделить денежные и неденежные стимулы, в составе нематериальных - социальные (престижность труда, возможность роста), моральные (уважение со стороны окружающих, награды) и

творческие (возможность самореализации и самосовершенствования) (Бортников, Коваль, 2012).

Разные страны имеют свои национальные особенности мотивации труда персонала, связанные с менталитетом населения, сложившимися традициями и т.д. Наиболее успешными принято считать мотивационные концепции таких стран как США, Япония, Германия, Франция и Италия (Старобинский, 2000).

Рассматривая особенности управления персоналом, в частности мотивации персонала в этих странах, на примере организаций банковской сферы, можно отметить некоторые особенности (как положительно, так и отрицательно влияющие на мотивацию персонала).

Основные черты системы управления персоналом американского банковского менеджмента заключаются в следующем (Старобинский, 2000): недостаточное внимание к вопросам повышения квалификации банковских служащих, особенно в привязке к их практической деятельности; повышенное внимание служб по работе с персоналом к вопросам тестирования, не всегда дающего объективные характеристики кандидатам на открывшиеся вакансии; повышенная текучесть кадров; неэффективная работа с резервом; контрактная система с ограничением до 3-4 лет; широко практикующаяся система социальных льгот, адекватная по стоимости 60-65% годового дохода банковских служащих.

Особенности банковского менеджмента в Германии (Старобинский, 2000): наибольшее внимание уделяется переподготовке работников, в том числе служб работы с персоналом по специальным программам; наличие высококвалифицированных кураторов, опекающих молодёжь; разработаны должностные инструкции со сбалансированными правами и обязанностями; дифференцированная система оплаты труда в зависимости от уровня квалификации, опыта и т.п.

Наиболее важные особенности банковского менеджмента в Японии (Старобинский, 2000): отбор будущих работников банка на первых курсах специализированных учебных заведений, их материальная поддержка и дополнительное обучение особенностям работы конкретно в данной организации; в банках используется система «пожизненного найма» гарантирующая

постоянное повышение заработной платы и получение различных социальных льгот в зависимости от выслуги лет; осуществляется повышение квалификации сотрудников; широко практикуется система моральных поощрений сотрудников, применяется ранговая система продвижения по службе; используются методы оценки работы; постоянно практикуется горизонтальное перемещение работников, способствующее изучению смежных профессий; «наставничество». Именно японская система считается наиболее эффективной.

Российскую же систему управления персоналом и мотивацией, можно охарактеризовать как переходную от постсоветской к смешанной, вобравшей в себя приемы и методы развитых стран. Для отечественной системы управления персоналом актуально формирование своей индивидуальной и общеприменимой концепции мотивации.

Литература:

Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под редакцией Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

Бортников Г.П., Коваль В.П. Мировые тенденции в мотивации топ-менеджеров банка // Управление в кредитной организации. – 2012. – № 4 (68). – С.95-108.

Иванцевич Дж., Лобанов А.А. Человеческие ресурсы управления. – М.: Дело, 1996.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011.

Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1975.

Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2001.

Старобинский Э.Е. Кадровая политика за рубежом // Управление персоналом.– 2000. – № 10. – С.35-38.

ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ МЕЖДУ СУПРУГАМИ

Е.Д. Кузин

Украина, Одесса, Южноукраинский Национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского

Актуальность. Семья, на современном этапе, продолжает оставаться объектом пристального внимания со стороны различных отраслей науки (Г.М. Андреева, К. Витек, Л.Я. Гозман, В. Сатир и др.), в связи с возникающими проблемами не только на почве социально-экономической нестабильности в стране, но и неустойчивыми процессами в духовной сфере супругов, преобразованием традиционных ценностных систем, трансформацией ролевого поведения, а также противоречивым положением мужчин и женщин в нашем обществе. Как видно из работ Ю.Е. Алешиной, Е.В. Антонюк, К.Н. Белогай, В.Н. Дружинина, Н.И. Олифиревич и других ученых, данные проблемы разъединяют семейные узы, способствуют зарождению межличностного конфликта и, как следствие, приводят к распаду семьи.

Учитывая актуальность проблемы, мы поставили перед собой цель – исследовать гендерное и ролевое поведение в семье и разработать программу, направленную на формирование гендерной толерантности у супругов.

Обобщая огромный массив научной литературы, можно сказать, что изучением ролевого поведения занимались такие ученые, как Г.М. Андреева, Э. Берн, Э. Гоффман, Д. Майерс, И.С. Кон, К. Рудестам, А. М. Столяренко, В.А. Ядов в области социологии, психологии и других областях науки. Интерес к данной проблеме не случаен, так как социально-психологический анализ социальной роли, а также ее виды и формы реагирования имеют большое значение для понимания социального поведения личности в целом.

Каждая роль имеет определенную структуру, состоящую из следующих компонентов: описание типа поведения для определенной роли; предписания и требования, связанные с соответственным поведением; оценка выполнения предписанной

роли; санкции, носящие как негативный, так и позитивный характер (С.В. Ковалев). В то же время П.П. Горностай уточняет, что ролевое поведение представляет собой особую форму социального поведения, которая связана с социально-нормативными функциями личности и закреплена относительно устойчивыми моделями поведения.

Необходимо отметить, что ролевое поведение может реализоваться на двух уровнях, а именно личностном - как стремление принятия или отрицания функций роли, и социальном - как соответствие ролевым ожиданиям. Согласно П.П. Горностаю последние характеризуют отображение личностью определенных требований, которые ей выдвигаются партнерами по ролевому взаимодействию.

По данным А.С. Синельникова, поведение в рамках традиционной мужской роли характеризуется напористостью, доминантностью, ориентацией на контроль и успех. Считается, что поведение мужчин отличается от поведения женщин большей рациональностью и взвешенностью решений. Женское традиционное ролевое поведение, напротив, характеризуется уступчивостью, покладистостью, принятием другого и проявлением сочувствия к его проблемам.

В работе В. П. Левкович и О. Э. Зуськовой подчеркивается, что потребность супругов в исполнении определенных ролей в семье выступает как одна из базовых потребностей совместной супружеской жизни. При этом Г.Ф. Дейнега указывает, что в счастливых семьях между супругами значительно больше сходства в понимании своих семейных ролей, если им удалось продуктивно решить проблему ролевых психосексуальных предпочтений. Именно из сферы сексуальных отношений супруги в последующем переносят те или иные модели ролевого поведения в другие области семейной жизни.

Согласно Г.С. Кочаряна, на принятие и исполнение всех ролей значительное влияние оказывают определенные детерминанты, в частности, воспроизведение и распределение ролей в собственной семье по родительской модели или их отвержение (часто не осознается супругами); мотивационно-потребностная и ценностно-смысловая сферы членов семьи; личностные особенности каждого из членов семьи.

Перечисленные факторы подтверждаются многочисленными исследованиями С. Кратохвила, автор считает, что ролевое поведение супругов в семье, особенно в начальный период ее становления, связано с неосознанной тенденцией к повторению модели семьи своих родителей. Ученый отмечает, что в браке партнера из семей, представляющих явно противоположные модели, постоянно происходит борьба за власть, тогда как вероятность гармонического союза выше, если ближе модели семей, из которых происходят супруги.

Среди социально-психологических объяснений разделения домашнего труда между мужчиной и женщиной, можно выделить следующие: теория половых ролей Т. Парсонса, в которой ролевая дифференциация детерминирована отчетливой ролевой структурой (жена играет в семье экспрессивную роль, муж – инструментальную); теория социализации Э. Берна (опыт первичной социализации не позволяет мальчикам и девочкам овладеть навыками противоположного пола для выполнения домашних обязанностей); ролевая теория С.Ю. Барсуковой и В.В. Радаева (отдают приоритет психологически аранжированным эволюционно и биологически обусловленным различиям между полами и моделями поведения); теория легитимизации поведенческих образцов С.Ю. Барсуковой и В.В. Радаева (общественно закрепленная легитимность лидерства или доминирования мужчин и подчиненности женщин в социальной сфере проецируется на уровень семьи, что дает мужчинам право выбирать степень своего участия в домашнем хозяйстве).

Доказано, что практически во всех сферах семейной жизни жена чаще, чем муж, принимает решения. Исходя из этого, учеными выделены несколько вариантов объяснения ведущей роли женщин в семье: концепция компенсаторного поведения (компенсация из-за низкого статуса в социальной деятельности); концепция социальных ожиданий С.Ю. Барсуковой и В.В. Радаева (гендерное поведение побуждает женщин брать на себя ответственность в семье, а мужчин - в сфере внесемейного взаимодействия, что способствует зарождению у женщин лидерских качеств, которые выражаются в их доминировании); концепция идентификации Э. Берна (женщины контролируют хозяйственно-бытовую сферу семьи, так как идентифицируют себя

с этой областью жизни). Это связано с тем, что женщины развиваются в отношениях, общение с людьми определяется их психологическим состоянием, они ориентированы на заботу о других людях, для них важна эмоциональная близость с окружающими, которая определяет их роль в семье (Р. Фрейдджер, Дж. Фейдимен).

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что ролевое поведение супругов представляет собой сочетание ролевых ожиданий и притязаний каждого из супругов, при выполнении супружеских ролей, которые обеспечивают функционирование семьи. При этом совпадение ролевых ожиданий и притязаний супругов способствуют формированию гармоничных семейных отношений.

Исходя из цели нашей работы, нами было подготовлено и проведено эмпирическое исследование, в котором исследование межличностных отношений осуществлялось посредством методики, разработанной Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком. Выраженность гендерных особенностей мужчин и женщин диагностировалось методикой С. Бэма (модифицированный вариант И.С. Клециной). Семейные роли, их распределение в семье, а также ролевые ожидания и притязания супругов изучались методами, предложенными А.В. Черниковым, Ю.Е. Алешиной, П.Я. Гозманом, Е.М. Дубовской, А.Н. Волковой.

В исследовании приняли участие 160 мужчин и женщин. Так, в первую группу вошли 20 пар, стаж семейной жизни которых составляет 20 лет и выше. Следующие группы составили респонденты в возрасте 18 - 21 года, отношения которых делятся от одного года до трех лет: вторая группа - 20 пар (законный брак); третья - 20 пар (гражданский брак), четвертая группа – 20 пар (добрачный период).

Анализ полученных результатов проведенного исследования, позволил нам обследуемую выборку дифференцировать на тех, кто имеет андрогинные черты личности (71,25%) и на тех, у кого выявлены маскулинные черты личности (35,0%) и фемининные (22,5%).

Также нами выявлено, что в первой группе (зрелая семья) женщины характеризуются отсутствием эгоистичности, агрессивности, ожиданием социальной активности со стороны

мужа, его внешней привлекательности, а мужчины - отсутствием подозрительности и ожиданием от жены психологического климата в семье. В молодой семье (вторая группа), женщины большое значение придают своей внешности, пытаются обеспечить семью, тогда как мужчины склонны к отсутствию альтруизма, умеренному эгоизму, ожидают от жены привлекательности, готовы к социальной активности и выполняют роль сексуального партнера. В третьей группе (гражданский брак) женщины более ориентированы на интимную близость и эмоциональную поддержку со стороны партнера, а мужчины ожидают от жены выполнения хозяйственных и родительских функций. В четвертой группе (добрачный период) у девушек прослеживается умеренная авторитарность в отношениях, ожидание выполнения родительских функций со стороны партнера и его социальной активности. А юноши ожидают от девушек личностной идентификации с ними.

Исходя из полученных нами результатов корреляционного анализа видно, что для женщин характерны такие показатели, как «агрессивность», «зависимость», «социальная активность». А мужчины, в свою очередь, отличаются от женщин по показателям «эгоистичности», «личностной идентификации с партнером», «хозяйственно-бытовой и родительской сферам», «феминности» и «маскулинности».

Определенное подтверждение выявленных корреляционных взаимосвязей на уровнях ($p < 0,01$) и ($p < 0,05$) обнаружено также и между семейными парами, в зависимости от жизнедеятельности семьи и формы брака.

Опираясь на полученные результаты, нами была разработана программа, направленная на формирование гендерной толерантности супругов в процессе семейного взаимодействия. При ее построении была избрана логика развертывания, позволявшая ее реализовать как в рамках конкретных учебно-ознакомительных, так и специальных коррекционных занятиях. В каждом из них предусмотрено: определение цели занятия; выделение его основных задач; подбор вспомогательного материала; описание системы методов, приемов и упражнений, ориентированных на повышение эффективности ролевого поведения супругов в семье. Предложенная программа включает в

себя четыре ведущих блока: личностный (развитие способности восприятия себя и окружающих людей, преодоление гендерных стереотипов), эмоциональный (развитие способности к эмпатии и умению управлять своим эмоциональным состоянием), коммуникативный (расширение навыков эффективного межличностного взаимодействия) и супружеский (формирование гендерной культуры супругов в процессе ролевого поведения).

В целом, полученные результаты свидетельствуют о перспективе использования предложенной нами программы для психологического сопровождения семейных отношений.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Выявлено, что исследование ролевого поведения в семье представляет собой сочетание ролевых ожиданий и притязаний каждого из супругов, при выполнении их ролей, обеспечивающих функционирование семьи.

2. Показано, что специфика гендерных особенностей супругов представлена в характере распределения ролей и власти в процессе межличностного общения, определяемых различными социокультурными предписаниями к содержанию и исполнению мужчинами и женщинами семейных ролей.

3. Установлено, что 71,25% участников общей выборки имеют андрогинные, 35,0% маскулинные и 22,5% фемининные черты личности.

4. По результатам исследования отмечено, что у большинства супружеских пар в системе семейного взаимодействия преобладает партнерская модель гендерных отношений. В таких семьях отсутствует жесткое распределение гендерных ролей, в частности, существует гибкий вариант распределения семейных обязанностей и видов деятельности, решения принимаются коллегиально, а конфликтные ситуации решаются с помощью компромисса.

5. Разработана психокоррекционная программа, ориентированная на формирование гендерной толерантности супругов в процессе семейного взаимодействия. Ее основу составили просветительская работа, а также специально подобранные психологические упражнения, дискуссии и ролевые

игры, направленные на развитие эмоциональной, эмпатических, коммуникативной и других сфер жизнедеятельности семьи.

Литература:

Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография /Т.В.Андреева. – СПб: Речь, 2005. – 436с.

Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию /А.Я. Варга. - М.: Когито-Центр, 2009. - 181с.

Горноста́й П.П. Психологія рольової самореалізації особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. псих. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи /П.П. Горноста́й. – К., 2009. – 32с.

Клецина И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. /И.С. Клецина. - СПб.: Алетейя, 2004. – 408с.

Трапезникова Т.М. Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре /Т.М. Трапезникова. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии [Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева]. - СПб.: Питер, 2000. - С.486-497.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ
УБЕЖДАЮЩЕЙ КОММУНИКАЦИИ**

В.П. Лачугина

Россия, Москва, РУДН

Всякий акт коммуникации имеет цель, и для ее достижения при подготовке к важному разговору следует продумать не только то, о чем вы будете говорить, но и невербальную составляющую, то есть жестикуляцию, позу, одежду и расположение относительно собеседника. Как утверждает австралийский исследователь Аллан Пиз (Пиз А., 1992), признанный знаток психологии человеческого общения и автор методики обучения основам коммуникации, посредством слов передается 7 % информации, звука – 38%, мимики, жестов, поз – 55% (Пиз А., 1992).

Особенно интересен тот факт, что существует возможность убеждения без слов, т.е. невербальными средствами. В современной социальной психологии выделяют несколько основных систем невербальной коммуникации: оптико-кинетическая, экстра- и паралингвистическая, пространственно-

временная, визуальная системы, а также менее исследованные системы, такие как ольфакторная, музыкальная, цветовая и др. (Андреева, 2007).

Рассмотрим некоторые примеры использования невербальных средств в убеждающей коммуникации.

Так, важным средством повышения эффективности речевого воздействия оратора на аудиторию является его движение по аудитории. Неподвижным ораторам аудитория не доверяет, считает их консервативно мыслящими (Леонтьев А.А., 1997). Движение оратора по аудитории повышает доверие к нему, усиливает симпатии аудитории. Рекомендуется спускаться в зал, ходить по аудитории, наклоняться к слушателям. Выступающему необходимо время от времени выходить из-за трибуны, становиться рядом с ней.

Одним из важнейших невербальных средств являются жесты. Жесты – это выразительные движения головой, рукой или кистью, которые совершаются с целью общения и могут сопровождать размышление или состояние. Различают произвольные и непроизвольные жесты. Произвольными жестами являются движения головы, рук или кистей, которые совершаются сознательно. Такие движения, если они производятся часто, могут превратиться в непроизвольные жесты. Непроизвольными жестами являются движения, совершаемые бессознательно. Часто их обозначают как рефлекторные движения. Как правило, такие жесты бывают врожденными или приобретенными (Зельдович, 2007). Например, положение рук, при котором ладони направлены вверх. Такое положение кисти руки необходимо в случае получения чего-либо. Поэтому в пантомиме оно используется как просящее движение. Оно также является жестом открытого изложения и передачи чего-либо. Если пальцы чуть согнуты таким образом, что возникает подобие чаши, то требование (приглашение) что-нибудь вложить в нее дополнительно символически усиливается. Большую по размерам чашу и соответственно выражение позы повышенного ожидания можно получить, используя обе руки. Такие вытянутые, с повернутыми вверх и слегка согнутыми ладонями кисти рук можно часто наблюдать у выступающих перед публикой, приглашающих ее к одобрению своего выступления. Нельзя забывать и о самих

пальцах как о средстве убеждения. Пальцы служат в основном для выделения жестов (Чалдини Р., 1997). Существуют чисто пальцевые жесты, когда кроме пальцев ничего не задействовано. Большой палец известен как палец давления, как символ власти, демонстрации превосходства. Большой палец, зажатый ладонью, говорит о том, что особая активность в данный момент либо подавляется, либо не должна проявляться. Указательный палец символизирует волю и инициативное действие. Именно поэтому он используется в большинстве указательных сигналов. Поднятый вверх и застывший в этом положении палец служит для обозначения знака «Внимание!» (Чалдини Р., 1997).

Не менее эффективными средствами невербальной коммуникации можно считать и положение тела, т.е. позы. Позы – фиксированные, статичные положения тела, принимаемые человеком. Они бывают открытыми, закрытыми и авторитарными. Для эффективного общения позы должны быть открытыми, ноги и руки не скрещены, а слегка разведены, грудная клетка должна быть открытой, подбородок слегка приподнят. Открытая поза демонстрирует стремление к контакту. Закрытые позы – руки и ноги скрещены, руки закрывают грудную клетку, подбородок опущен, человек стоит к собеседнику боком. Авторитарные позы демонстрируют высокий статус говорящего, его превосходство над собеседником, стремление оказать на него давление (Зельдович Б.З., 2007).

Нельзя забывать о средствах невербальной коммуникации, относящихся к фактору внешности, таких как физическая привлекательность, одежда, прическа, силуэт и др. Многие исследования подтверждают что внешний вид может сыграть чуть ли не решающую роль в ходе собеседования, сделки, лекции, да и простого человеческого общения (Пиз А., 1992).

На основе анализа литературы мы сформулировали образ «идеального» оратора и его противоположности и провели эмпирическое исследование.

В ходе проводимого исследования двое ораторов преподносили учащимся 4 «А», «Б» и «В» классов школы № 2065 «Вектор» информацию о том, как это важно и интересно – писать карандашом, а не ручкой. Первый оратор (Анна) использовала все перечисленные невербальные средства влияния на аудиторию.

Девушка была одета очень опрятно, говорила медленно и мягко, всегда улыбалась, ее жесты были направлены на аудиторию и т.д. Вторая же девушка (Юлия), внешне выглядывшая не совсем опрятно, говорила тихо и очень быстро, стояла в «закрытой позе» и почти не смотрела на аудиторию.

После выступления обоих ораторов учащихся просили написать на листке имя более убедительного и приятного выступающего. Результаты исследования (102 человека) показали, что соблюдение и четкое исполнение правил убеждающей невербальной коммуникации дает положительный результат. Действительно, убеждающая невербальная коммуникация влияет на человека и подталкивает его к определенному решению. Это подтверждают результаты исследования: 83 человека (около 81%) из 102 испытуемых отдали свою симпатию Анне. Следует заметить, среди тех, кто выбрал наиболее влиятельной Анну, 67 человек написали на листе ее имя карандашом! Менее убедительного оратора выбрало 19 школьников. Отметим, что ее имя написали карандашом 7 человек. Интересен тот факт, что спустя неделю после проведения испытания, мы попросили учеников вспомнить «плохого» оратора и отметить как они сейчас относятся к нему. С положительными эмоциями Юлию вспомнило 32 человека, отрицательно – 22. Но чаще всего встречался вариант « безразлично». Это означает, что плохой оратор не только не производит впечатления, не несет убеждение, но и совершенно не запоминается. Таким образом, в результате исследования стало ясно, что соблюдение правил убеждающей невербальной коммуникации действительно дает результаты. Помимо общей симпатии, в 81% случаев оратор добился исполнения от аудитории того, чего он хотел.

В заключении приведем некоторые практические рекомендации для ораторов, которые хотят убедить в чем-то аудиторию.

Простейший прием невербального воздействия на аудиторию прост. И заключается в том, чтобы выглядеть и говорить так же, как аудитория слушателей. В буквальном смысле быть проще, чтобы к вам потянулись. Разумеется, определенная дистанция нужна. Следующий простой прием невербального воздействия на аудиторию – ваш неподдельный интерес к данной

теме (Зельдович Б.З., 2007). И если он действительно есть, ваши жесты, мимика, положение тела будут такими, что люди вам поверят. Убежденность в правоте или важности темы, о которой вы рассказываете, привлечет внимание, заставит слушать внимательно. В результате правильной принятой позы дыхание так же нормализуется, становится ровным и спокойным. А произносимые слова – естественными и непринужденными. Необходимо потренироваться изменять темп выступления и интонацию. Движения рук должны быть плавными, спокойными, ни в коем случае не суетливыми. Лучше дать рукам свободу просто висеть вдоль туловища. Не стоит класть и вынимать их из карманов, нервно сжимать в руках авторучку или носовой платок. Вы скорее сможете убедить аудиторию, когда она видит в вас заслуживающий доверия источник. Чтобы речь была эффективной, важно доверие слушателей к оратору. Если вы намерены убеждать своей речью, кроме того, чтобы быть хорошо подготовленными, подчеркивать вашу заинтересованность в благополучии слушателей, своим видом и манерой говорить демонстрировать энтузиазм, вы должны вести себя этично.

Литература:

Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 2007.

Зельдович Б.З. Деловое общение. – М.Альфа-прогресс, 2007.

Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997.

Чалдини Р. Психология влияния. – СПб., 1999.

Пиз А. Язык телодвижений (как читать мысли по жестам). – Н. Новгород, 1992.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Е.А. Макарова

Россия, Москва, РУДН

Уже начиная с момента появления на этот свет, ребенок оказывается включенным в систему межличностного общения. Ребенку необходимо стать человеком в общении в процессе взаимодействия с другими людьми. С самого раннего возраста человек выступает одновременно и объектом, и субъектом

общения. Именно в ходе общения, в процессе социализации и становления личности формируются характер человека, его самосознание и непосредственно его личностные качества, также стоит отметить, что благодаря общению формируются и коммуникативные качества личности.

Это не секрет, что коммуникативная деятельность, как и другие виды деятельности, характеризуется своим определенным стилем и особенностями. Если разобрать понятие «стиль деятельности», то в широком смысле он будет представлять собой устойчивую систему приемов, способов, которые проявляются в разных условиях осуществления деятельности.

Дело в том, что стиль деятельности обусловлен спецификой деятельности, а также некоторыми индивидуально-психологическими особенностями субъекта этой самой деятельности.

Если рассматривать понятие индивидуального стиля в психологическом, узком смысле, то он представляет собой индивидуально-своеобразную систему психологических средств, к которым прибегает человек сознательно или стихийно с целью уравновешивания своей индивидуальности.

Среди студентов преобладают подозрительный, агрессивный, эгоистичный и дружелюбный типы межличностного общения. Подозрительный тип межличностного общения характеризуется обидчивостью, подозрительностью и постоянным недовольством происходящего. Характерными чертами агрессивного типа являются резкость, жесткость и в некоторых случаях асоциальное поведение человека. Эгоистичный тип межличностного общения характеризует самовлюбленность и расчетливость. Что касается дружелюбного типа, то этот тип является характерной чертой любезных, дружелюбных людей, которые ориентированы на социальное одобрение.

Существуют также авторитарный, подчиняемый, зависимый и альтруистический типы межличностного общения, однако данные типы общения в меньшей мере свойственны студентам.

Одной из актуальных проблем современного образования является ориентация непосредственно на передачу знаний, которая не в полной мере может развить у студента навык адекватно своему психологическому состоянию, а главное грамотно

выстроить процесс общения. Межличностное общение студентов развивается благодаря освоению опосредованной и непосредственной сети Интернет. Именно Интернет в последнее десятилетие способствует так называемой психологической адаптации, а также освоению разнообразных социальных ролей.

Существуют различные психологические особенности опосредованного Интернетом межличностного общения, и они не могут быть выявлены, если не учитывать гендерные различия студентов, а также направление специальности, будь то техническая специальность или гуманитарная. Именно эти особенности сопровождают процесс профессионального становления будущего специалиста.

Для примера можно привести различия в типах межличностного общения у юношей-студентов, по сравнению со студентами-девушками. Дело в том, что при сравнительном анализе гендерных различий и их влияния на межличностное общение можно отметить, что у юношей по сравнению с девушками преобладает мотив развлечения, агрессивный и эгоистичный типы межличностных отношений; у девушек преобладает мотив интереса к человеку, поиска или оказания моральной и эмоциональной поддержки, общение из вежливости, подозрительный и дружелюбный типы межличностных отношений.

Что касается различий в направлениях подготовки студентов, то студенты технических специальностей по сравнению со студентами гуманитарных направлений чаще всего реализуют так называемых деловой мотив, а также эгоистический и авторитарный типы межличностных отношений.

В заключение хотелось бы сказать, что общение студентов, опосредованное Интернетом, которое включает умение реализовывать в нем контактную и информационную цели, определяющиеся непосредственно межличностным общением, мотивы развлечения и обмена мнениями, которые вызывают необходимость межличностного контакта, агрессивный, эгоистический и подозрительный типы межличностных отношений, культивирующиеся участниками общения, находится в довольно тесной взаимосвязи со способностью студентов адаптироваться к новым психологическим условиям, принятием

собственного образа, а также с ощущением некоего эмоционального комфорта и, что немаловажно, психологического равновесия.

Литература:

Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.

Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Метод.Руководство. М., 1990.

Шкуратова И.П. Мотивация самораскрытия в межличностном общении: Монография. – Ростов н /Д.: Изд-во ЮФУ, 2009. – С. 5.

**ХАРАКТЕРИСТИКА АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ
ПРИ ОБЩЕНИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ**

А.Ю. Минаева

Россия, Москва, РУДН

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ МК-1095.2014.6 «Феномен активности личности и особенности ее проявления в современном информационном мире»

На протяжении всей истории человечества процесс общения был неотъемлемой частью его жизнедеятельности. Средства, с помощью которых люди общались и передавали социальные смыслы, менялись вместе с эпохами. На данный период времени в связи с повышением ценности творческого подхода к деятельности и умения поиска новых путей решения обмен информацией между индивидами становится залогом выполнения успешной деятельности. Современные технические средства связи расширяют возможности общения, сводя на нет пространство и другие преграды. Но с «другой стороны медали» появляется недоверие к источникам информации, и человек сталкивается с постоянной неопределенностью, обусловленной динамической подвижностью информации о мире, других людях, самом себе.

Сделав обзор исследований в области социальных сетей, мы обнаружили, что зарубежные и российские работы, посвященные этому вопросу, имеют разные направления.

Зарубежные исследования имеют более узкую направленность, конкретный характер. Имеется множество работ на изучение мотивации использования социальных сетей, даны попытки объяснить уникальных предоставленных социальными сетями возможностей, то новое, что может не хватать личности в реальной жизни. Большая часть работ указывает на то, что мотивацией использования социальных сетей является общение и самовыражение, но при этом социальные сети не могут в полной мере обеспечить удовлетворения данных потребностей. Социальные сети в данном контексте рассматриваются как продукт потребления, как сфера услуги (J. Cha, 2010, Peter, et al., 2006, S.Alhabash, 2012, PR. Johnson, S-UL. Yang, L. Zhang & I. Pentina, 2012).

Российские ученые рассматривают социальные сети в том плане, какое влияние, направление они несут новому информационному миру, и каким образом личность задействована в этом новом процессе. В связи с этим рассматриваются проблемы, связанные с тем, каким образом личность находит проблему соотношения своего «Я» и той новой среды, в которой необходимо действовать, а также как это меняет самого человека и мир (А.Е.Войкунский, 2002, А.Е. Жичкина, Е.П. Белинская, 2004, Костерина И., 2008, Соколов М, 2006, Гримов О., 2013, Е.А.Ларвенчук, 2010).

Исследование, проводимое нами в 2013 году, показало результаты, согласно которым самооценка активности личности связана не с частотой пребывания в социальных сетях или количества регистраций, а с субъективными качествами пользователя, который либо может найти своё место в социальной сети, либо чувствует дискомфорт в новой среде. Таким образом, сопоставляя полученные данные, а также теоретические выводы как зарубежных, так и российских исследователей, целесообразным было задаться вопросом, продолжает ли личность в социальной сети вести такую же стратегию своей активности, какая осуществляется в реальности, или же личность видит в социальных сетях возможность выбрать другую стратегию активности.

Применив корреляцию Спирмена мы нашли, что имеется значимую отрицательную связь ($r = -0,223$ при $p = 0,05$) между

самооценкой активности в реальности и типом поведенческой активности по тесту Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка. Таким образом, высокая самооценка активности в реальности будет иметь тенденцию совпадать с типом активности А, который характеризуется гиперактивностью, энергичностью и т.д., в то время как низкая самооценка активности совпадать с типом активности, которая характеризуется склонностью к взвешиванию решений и т.д. Таким образом, необязательно, что активные люди активны в социальной сети или имеют субъективное чувство, что они активны в социальной сети. Самооценка активности в сети положительно коррелирует с общим количеством аккаунтов ($r = 0,255$, при $p = 0,05$), частотой как делового ($r = 0,215$, при $p = 0,05$), так и межличностного общения ($r = 0,255$, при $p = 0,05$). Частота межличностного общения положительно коррелирует с частотой делового общения ($r = 0,371$, при $p = 0,05$). Из этого следует вывод, что если студент начинает активно пользоваться социальной сетью, то он интегрирует не определенную отдельную деятельность, например, только МЛО или деловое общение, а целостное подходит к данной задаче. Т.е. интеграция в социальной сети имеет целостный характер.

Мы также применили Н критерий Краскала-Уолсса для оценки особенностей проявления активности в социальных сетях в связи с типом поведенческой активности в реальной жизни. В основном, распределение данных отличается от нормального, поэтому необходимо использовать непараметрический критерий, являющийся аналогом дисперсионного анализа.

В ходе расчета мы получили данные ($X^2 = 7,855$, при $p = 0,049$), согласно которым была подтверждена гипотеза H_1 о неодинаковом распределении признака делового общения с учетом типа поведенческой активности в реальности. Таким образом, в зависимости от того, к какому типу поведенческой активности относится студент, он может тратить на деловое общение в день разное количество часов. Каждый сам решает, какое количество ему тратить на социальную сеть. Тип поведенческой активности не совпадает со степенью интенсивности делового общения. Полученные выводы совпадают с результатами корреляции.

Также нас интересовало распределение между оценкой влияния социальных сетей на активность личности и частотой делового общения. Была выдвинута гипотеза о том, что каждая группа по оценке влияния социальных сетей не имеет одинаковое распределение величин в выборке по показателю частоты делового общения в социальных сетях. Данная гипотеза была подтверждена ($\chi^2 = 5,9$, при $p=0,050$). Студенты тратят разное количество времени на общение в социальных сетях в зависимости от того, какое влияние, по их мнению, имеет современность на активность личности. Происходит оценка и прогнозирование собственных действий. К процессу общения в социальной сети не подходят бездумно. При решении имеет место собственное мнение студента по поводу полезности/вредности современности.

Таким образом, мы видим, что процесс общения в социальных сетях в своей основе является результатом выбора личности. Ведь такая личностная характеристика студента, как тип поведенческой активности, не влияет на использования социальной сети. Каждый при использовании социальной сети должен решать вопрос о том, в какой сфере жизнедеятельности прикладывать свою активность, и в какой степени эта активности будет связана с общением в социальных сетях. Активность исходит от личности. Так, согласно прошлогодним результатам самооценка активности в социальных сетях зависит от субъективных качеств пользователя, который или "может найти своё место в социальной сети", или же теряется в ней, не зная как использовать социальную сеть. Здесь важно умение использовать социальную сеть. Возможно, стоит задуматься о роли уровня притязания личности в социальной сети. Современный человек, можно предположить, не ожидает многого от использования социальных сетей. При этом стоит вспомнить, что согласно прошлогодним результатам пользователи социальных сетей используют возможности социальных сетей чаще как место для коммуникации и развлечения, чем для проявления своих творческих способностей. Деятельность пользователей чаще направлена на то, что предлагают сообщества социальных сетей или другие пользователи, а также внешние характеристики социальных сетей.

При том, согласно исследованиям данного года, студент при формировании интенсивности своего общения в социальной сети имеют в себе долю оценки своих действий, целеполагания, что означает один из факторов активности. Стоит тогда задать вопрос, почему современных девушек и юношей устраивают такие виды деятельности развлечение и коммуникация больше, чем возможность проявить свои творческие способности.

Литература:

Гримов О.А. Самопрезентация и самоидентификация личности в социальных сетях

http://www.rusnauka.com/6_PNI_2013/Psihologia/12_129127.doc.htm

Жичкина А.Е., А.Е., Белинская А.Е. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью

<http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy>

Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002 г. — 461 с.

S.Alhabash, Hyojung Park, Anastasia Kononova, Yi-hsuan Chiang, and Kevin Wise. Exploring the Motivations of Facebook Use in Taiwan.// CYBERPSYCHOLOGY, BEHAVIOR, AND SOCIAL NETWORKING, Vol.15, N. 6, Mary Ann Liebert, Inc.2012, 304-311.

J. Cha. Factors affecting the frequency and amount of social networking site use: Motivations, perceptions, and privacy concerns. First Monday, Volume 15, №12 (6).

<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2889/2685>

СООТНОШЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У РУССКИХ И КАБАРДИНСКИХ СТУДЕНТОВ

А.З. Мурзаканова

Россия, Москва, РУДН

В современном российском обществе все чаще поднимаются вопросы толерантности и толерантного взаимоотношения людей. Складывается многогранное представление о данном социальном и психологическом феномене. Толерантность часто рассматривается как один из важнейших факторов межкультурной коммуникации и адаптации (Новикова, 2010 и др.). В рамках наших предыдущих исследований мы изучали связь толерантности

с личностными чертами, входящими в Пятифакторную модель личности. Более тесные связи были обнаружены между толерантностью и открытостью к новому опыту (Замалдинова, Мурзаканова, 2014 и др.). В связи с этим мы решили более подробно рассмотреть соотношение различных видов толерантности с любознательностью, рассматриваемой в рамках системно-функционального подхода.

Целью данного эмпирического исследования было определить специфику соотношения толерантности и переменных любознательности у русских и кабардинских студентов, обучающихся в Москве.

Выборку исследования составили 64 студента в возрасте от 17 до 22 лет (32 девушки и 32 юноши), обучающиеся в разных вузах Москвы. Из них 31 – русские респонденты (10 девушек и 21 юноша), 33 – кабардинские студенты (22 девушки и 11 юношей). Для определения уровня толерантности студентов использовался экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой (Солдатова, Шайгерова, Шарова, 2000). Диагностику любознательности студентов мы провели с помощью бланкового теста – Любознательность, разработанного А.И. Крупновым в рамках системно-функциональной модели (Крупнов, 2008). Для статистического анализа полученных данных мы использовали критерий Шеффе и коэффициент корреляции Спирмена.

На первом этапе обработки данных мы сравнили уровень проявления толерантности и различных переменных любознательности в изучаемых группах студентов. Выяснилось, что значимых различий в проявлении толерантности и любознательности у русских и кабардинских студентов нет. Это может означать, что данные параметры являются достаточно устойчивыми психологическими составляющими личности и этнический фактор не оказывает значительного влияния на них.

На втором этапе анализа данных мы изучили специфику соотношения изучаемых параметров в двух группах респондентов. Было выявлено, что в группе кабардинских студентов изучаемые параметры более тесно связаны между собой по сравнению с группой русских студентов.

Так, в выборке кабардинских студентов обнаружены 23 значимые корреляции (из возможных 64) между показателями толерантности и переменными любознательности (см. табл.).

Таблица

Коэффициенты корреляции показателей толерантности и компонентов любознательности в группе кабардинских студентов

Переменные любознательности	Показатели толерантности			
	Этническая	Социальная	Личностная	Общая
Общ. знач. цели	-,145	-,304	-,099	-,265
Личн. знач. цели	,095	-,229	-,025	-,154
Социоцентричность	,180	,249	-,191	,215
Эгоцентричность	,429*	,366*	-,103	,381*
Осмысленность	,548**	,591**	-,085	,551**
Осведомленность	,387*	,469**	-,198	,381*
Предметность	,431*	,357*	-,052	,374*
Субъектность	,404*	,416*	-,130	,386*
Эргичность	,386*	,463**	,066	,467**
Аэргичность	,157	,383*	-,448**	,181
Стеничность	,327	,310	-,011	,262
Астеничность	,175	,248	-,342	,140
Интернальность	,412*	,516**	-,044	,460**
Экстернальность	,011	,148	-,251	,026
Операц. трудности	,112	,191	-,245	,115
Личност. трудности	,079	,257	-,280	,118

Примечание: ** – $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$.

Как следует из таблицы, среди 3 видов толерантности больше связей имеют *этническая* и *социальная толерантность*. *Личностная толерантность* показала лишь одну отрицательную связь с *аэргичностью*, характеризуемой низким жизненным тонусом и несклонностью к проявлению познавательной активности. Это указывает на то, что люди, менее активные в сфере познания в тоже время и менее толерантны по отношению к окружающим. Также выявлен ряд значимых корреляций между *этнической*, *социальной* и, как следствие, *общей*

толерантностью и такими переменными любознательности, как *эгоцентричность, осмысленность, осведомленность, предметность, субъектность, эргичность, аэргичность и интернальность*. *Эгоцентричность* – переменная любознательности, при которой последняя направлена на достижение собственных целей индивида. Это может означать, что толерантность студентов может быть напрямую связана с их личностными мотивационными потребностями. *Осмысленность* и *осведомленность* являются переменными **КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА**. *Осведомленность* представляет собой наличие у субъекта поверхностных сведений о любознательности, в то время как *осмысленность* – это более глубокое осознание данной личностной черты. Интересно, что в обоих случаях корреляция носит положительный характер. Это можно интерпретировать как факт, что обладание поверхностным и глубоким знанием о любознательности положительно связано с уровнем толерантности студентов. Переменные **продуктивного компонента** любознательности (*предметность и субъектность*) также положительно коррелируют с толерантностью. Содержательно это означает, что студенты с высоким уровнем толерантности характеризуются тем, что их любознательность приводит к успеху в общественных делах и положительно отражается на личностном росте. Гармоническая переменная **динамического компонента** любознательности *эргичность и аэргичность* также имеет положительные связи с *этнической, личностной и общей толерантностью*. Это означает, что студенты, проявляющие высокую познавательную активность в тоже время проявляют более высокую толерантность по отношению к членам других этнических и социальных групп. Однако интересным для нас оказался факт, что агармоническая переменная этого компонента *аэргичность* показывает положительную корреляцию с *социальной толерантностью* и описанную выше отрицательную корреляцию с *личностной толерантностью*. Также мы обнаружили положительные корреляции между *интернальностью* и *этнической, социальной и общей толерантностью*. Соответственно, люди с внутренним локусом контроля в отличие от экстерналов в большей степени проявляют толерантность.

Ряд значимых корреляций был обнаружен и в группе русских респондентов: 5 значимых корреляций из возможных 64. В частности, обнаружены отрицательные связи между *этнической* и *общей толерантностью* и переменной любознательности *осведомленность*. *Осведомленность* представляет собой наличие у субъекта поверхностных сведений о любознательности. Интересно, что студенты с менее существенными представлениями о любознательности, в меньшей степени склонны проявлять толерантность. Кроме того было обнаружено, что между переменной регуляторного компонента *экстернальность* и такими видами толерантности, как *этническая, личностная* и *общая* существует отрицательная связь. Данная корреляция, на наш взгляд, подтверждает полученные в другой группе данные и указывает на то, что люди с более выраженным внешним locus контроля в меньшей степени проявляют толерантность по отношению к окружающим.

Таким образом, полученные результаты указывают на то, что существует ряд устойчивых связей между параметрами толерантности и переменными любознательности. В частности, и в группе кабардинцев и в группе русских студентов подтвердился факт, что более интернальные люди в большей степени толерантны к окружающим людям, нежели экстерналы. Кроме того, были получены достаточно противоречивые данные в двух исследуемых группах. Исследование в данном направлении и определение факторов, влияющих на толерантность, является перспективой нашего дальнейшего исследования.

Литература:

Замалдинова, Г.Н., Мурзаканова А.З. Связь черт личности и толерантности студентов многонационального университета // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. – М.: РУДН, 2014. С. 519-522

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

Новикова И.А. Соотношение толерантности и параметров межкультурной адаптации иностранных студентов из разных регионов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2010. № 4. С. 24-28.

Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. - М.: Генезис, 2000.

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ЭСКАПИЗМ» В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

А.С.Негода

Россия, Москва, РУДН

В современной отечественной науке понятие «эскапизм» является междисциплинарным, его осмысление ведется в таких областях гуманитарного знания, как философия, социология, литературоведение. В психологии этому явлению также посвящен ряд исследований (Кардапольцева, 2013, Кутузова, 2010). Однако до сих пор не существует общепринятого определения, исследователи по-разному трактуют эскапизм, говоря о том, что он «социальный», «религиозный», «экзистенциальный» (Литинская, 2012, Скородумов, 2014), «лингвистический» (Корнилова, 2013) и др.

Термин «эскапизм» появился после 30х гг. 20 века и, как отмечают практически все исследователи, чаще всего он рассматривается как негативный феномен (социальная девиация или же психическое расстройство). Однако сегодня наметилась иная тенденция: исследователи осуществляют попытки рассмотреть это явление в позитивном свете.

Например, Е.О.Труфанова, обратившись к истокам данного термина, пишет, что он происходит от англ. «to escape» - убежать, избегать, спастись, ускользнуть. В свою очередь этот глагол восходит к старофранц. *eschaper*, сформировавшемуся на базе средневековых латинских составляющих *ex-* 'из' + *sarra* 'плащ' (вероятно, имеется в виду «освободиться от одежды», «раскутаться»). Анализируя дальше, она осмеливается сделать предположение, что эскапизм – это «одна из тех черт, которые проводят раздел между человеком и другими живыми существами». Она связывает его с воображением, фантазией и познавательным инстинктом. Без него, по ее мнению, «каждый индивид был бы лишь строго определенной социальной функцией, неспособной к развитию, к конструированию себя, к трансформации» (Труфанова, 2012).

М.А.Скородумов также рассматривает положительные, адаптивные моменты эскапизма. Он называет его

«иммуномодулятором», считая, что эскапизм – это эволюционно-приспособленческий механизм, необходимый человеку «для обеспечения возможности синергии между действительной реальностью и «виртуальной», сублимированной из собственных переживаний (экзистенции)» (Скородумов, 2014).

Д.Г.Литинская вводит понятие «экзистенциальный эскапизм». По ее мнению, он «указывает на ту точку смысловой бифуркации, которую проходит человек, прежде чем выберет отказ от Другого как такового и окажется в ситуации отторжения мира и самого себя». Она проводит разграничения эскапизма с такими понятиями, как «эскапада», «выход» и «внутренняя эмиграция», указывая на то, что «они, в отличие, от экзистенциального эскапизма, несут в себе ресурс – возможность выйти из социально заданной колеи – и увидеть Другого (в ином человеке, который предстает именно как человек, а не как социальная функция; Другого – Бога, Другого – себя)» (Литинская, 2012).

Д.А.Кутузова предлагает различать эскапизм «в широком» и «в узком» смыслах. Для нее эскапизм «в широком смысле» - это уход, игнорирование негласных «правил игры», задающих «социально институционализированную» реальность. При этом человек может быть социальным "шпильбрехером", вводящим свои собственные правила и создающим подобие, свой мир, свое пространство для удовлетворения своих потребностей и реализации своего "стремления к развитию».

Что касается эскапизма «в узком смысле», то это уход в некий социально не-общепринятый и упрощенный мир, при котором человек не достигает реализации своего потенциала, но, напротив, еще более сужает и ограничивает свои возможности. Таким образом, мы видим, что для Д.А.Кутузовой эскапизм в узком смысле слова - это определенная защитная стратегия, а в широком - самореализация - мета-стратегия совладания (Кутузова, 2010).

Похожей позиции придерживается и А.А.Кардапольцева. Стремясь к целостному пониманию эскапизма, она предприняла попытку создания модели эскапизма. Она разделяет эскапизм на «пассивное бегство» и на «сознательное, управляемое» бегство».

По ее мнению, первое можно понимать как «уход», а второе – как «выход за пределы».

А.А.Кардапольцева выделила основные черты, которые, на ее взгляд, присущи эскапизму в целом, к ним относятся: 1) «удвоение мира» - способность и потребность человека в конструировании альтернативной реальности и взаимодействии с ней; 2) оппозиция системе навязанных ценностей; 3) ориентация не на внешние цели, а на внутренние; 4) отсутствие непосредственной связи эскапистской деятельности с материальным миром.

Кроме того, она выделила предпосылки появления эскапизма, а именно: развитое воображение, склонность к фантазированию, самокопанию (интроспекция), интровертированный тип личности, творческое мышление, познавательная потребность, некомфортность.

Еще одной заслугой А.А.Кардапольцевой является то, что она указала, при каких условиях возможен продуктивный эскапизм. К ним относятся: осмысленность жизни, локус контроля-Я, самопонимание и самопринятие, творческое отношение к жизни, системная рефлексия (Кардапольцева, 2013).

Мы видим, что в современной психологии эскапизм понимается как сложное многомерное понятие, в котором, в основном, выделяется две формы: продуктивная и непродуктивная. Тем не менее, на наш взгляд, необходимо проводить дальнейшую операционализацию данного понятия, необходимо понять его связь с такими явлениями, как отчуждение, дезадаптация и т.п.

Литература:

Кардапольцева А.А. Эскапизм как форма самореализации личности. Дипломная работа. – Российский университет дружбы народов, 2013.

Корнилова А. И. Феномен лингвистического эскапизма: субкультуры и особенности их мышления / А. И. Корнилова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей по материалам III Всероссийской научной конференции молодых ученых с международным участием (8 февраля 2013 г.). Ч. 1. — Екатеринбург: УрФУ, 2013. — С. 277-281.

Кутузова Д.А. Эскапизм как форма самоопределения в подростковом и юношеском возрасте // Материалы конференции Ломоносов, 2010.

Литинская Д.Г. Типы современного эскапизма и феномен экзистенциального эскапизма // Ярославский педагогический вестник, №1, 2012. Том 1 (Гуманитарные науки). – С. 308-311.

Скородумов М.А. Магия информационных сетей как фактор социального эскапизма // Аспирантский вестник Поволжья, №3-4, 2014. – С. 44-47.

Труфанова Е.О. Эскапизм и эскапистское сознание: к определению понятий // Философия и культура. - 2012. - №3. - С. 96 - 107.

РАЗВИВАЮЩАЯ РОЛЬ ИГРОФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В.А. Негрий, Д.И. Кузнецов

Россия, Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова

В настоящее время в современном российском обществе ценность образования и личностного развития становится всё более актуальной и востребованной. В предлагаемых новых стандартах образования делается акцент на индивидуальность личности, что в свою очередь ставит ряд задач перед педагогией и психологией найти оптимальные методы и пути воплощения этих идей в жизнь на практике. С другой стороны происходит рост информатизация общества, появляются новые интерактивные технологии, позволяющие как психологам, так и педагогам, применять их особые возможности в решении образовательных задач.

Среди таких новых возможностей можно выделить использование игрофикации (геймификации) в обучении. Феномен игрофикации происходит из компьютерных игр. Некоторые авторы изучают лишь негативные последствия этого явления, такие как компьютерная и игровая зависимости (Голдберг, 1995; Янг, 1997; Янг, Гринфилд, 2000), другие – доказывают также и позитивные стороны компьютерных игр. Геймификация (от англ. слова *gamification*) – это процесс использования игрового мышления и динамики компьютерных игр в неигровом контексте, в основном, с целью повышения мотивации. В геймификации

приминяются идеи бихевиорального подхода, нарративной психологии, теории потока М. Чиксентмихайи и других психологов.

Преимущества компьютерных игр:

- Усиленный механизм идентификации в ролевых компьютерных играх.

- Широкие возможности для воспитания (как и в других видах искусства - через образ персонажа, сопереживание, катарсис при наличии в игре сюжета).

- Опыт персонажа становится опытом игрока, а затрачивая реальные усилия для виртуального развития персонажа, игрок испытывает реальное чувство самореализации (Иванов, 2005).

- Мгновенная обратная связь позволяет повысить мотивацию и скорость обучения.

- Моделируемое переживание потока (Чиксентмихайи)

- Деятельностное освоение правил в процессе игры, без разделения на процесс освоения и процесс деятельности, близко к активным развивающим методам обучения (Давыдов, 1986).

Сама игровая деятельность является ведущей в детском дошкольном возрасте, выполняя важнейшую роль в развитии и обучении ребенка (Эльконин, 1999). Далее ведущая деятельность меняется с возрастом, но подросток, юноша и взрослый человек играть не перестает. Игра может выполнять разнообразные функции в системе деятельностей взрослого человека. Как минимум, можно выделить три варианта отношения деятельности к системе: развивающее, компенсаторное и конфликтное (Кузнецов, 2013). Успешность такой деятельности могут, во-первых, выполнять развивающую роль путем развития качеств субъектности (активности, инициативности, самостоятельности, ответственности, рефлексивности, саморегуляции, навыков преодоления трудностей, в том числе коммуникативных и т.п.), и тем самым способствовать повышению эффективности в другой деятельности. Во-вторых, они могут выполнять компенсаторную роль: то есть лично компенсировать неудачи (сохранять самоуважение, стабилизировать самооценку, повышать стресс-резистентность и т.п.), а также сохранять социальный статус в профессиональной деятельности благодаря успехам в другой деятельности. Таким образом, успехи в игровой деятельности

могут способствовать сохранению психологического здоровья. Существует также и третий вариант, когда различные деятельности или получаемые в них новообразования могут конкурировать между собой, вступать в конфликтные отношения. Внутренние противоречия в системе деятельностей могут приводить к различным нарушениям в конкретных деятельностях или личности в целом. Такое противоречие приводит к кризису и смене системы деятельностей (например, ее иерархии, вытеснению других деятельностей и т.д.).

Негативные последствия компьютерных игр, в том числе зависимое поведение, соответствует в большей степени конфликтному и компенсаторному типу отношений игры к системе деятельностей.

Роль игры определяется и личностью, ее индивидуальными мотивами, и особенностями, строением самой игры. Актуальной задачей является создание игр, претендующих занять развивающую роль в системе деятельностей, способствуя эффективному обучению и самореализации личности. Таким образом, образовательные игры могут строиться исходя из этих предпосылок.

Литература:

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, -1986.

Иванов М.С. Особенности самореализации личности в компьютерной игровой деятельности: дисс. на соиск. ученой степ. канд. псих. наук / М.С. Иванов. Кемерово, - 2005.

Кузнецов Д.И. Развитие личности профессионала: мультидеятельностный подход // Вестник РУДН. Серия Экология и безопасность жизнедеятельности. 2013. № 5. С. 32-36.

Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, - 2011.

Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, - 1999.

Griffiths M. D. Violent video games and aggression: a review of the literature // Aggression and Violent Behaviour, 1998. № 4. - P. 203.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РОССИИ И АРМЕНИИ У РУССКИХ И АРМЯНСКИХ СТУДЕНТОВ

А.А. Оганнисян
Россия, Москва, РУДН

Россия – многонациональная страна, поэтому мы очень часто сталкиваемся с индивидуально-психологическими особенностями представителей различных этнических групп. Выстраивая свое общение, мы обмениваемся информацией, анализируем национальное сознание, вследствие чего возникают либо взаимные симпатии, либо антипатии. На сегодняшний день активно развиваются межнациональные отношения, основывающиеся на экономике и рынке. Поэтому в процессе совместной деятельности формируются взаимоотношения со многими странами.

Для реализации исследования мы выбрали концепцию социальных представлений, разработанную французским психологом С. Московичи. На сегодняшний день она является одним из основных направлений в мировой психологии. Основной идеей подхода Московичи является то, что "социальное представление не есть "мнение" отдельного человека, но именно - "мнение" группы, которое можно рассмотреть как ее своеобразную "визитную карточку" (Г.М. Андреева, 2000). Социальные представления – это так называемые столпы социальной реальности, рожденные в повседневном мышлении, при помощи которых познается, понимается и принимается окружающий мир человека.

Структурный подход к социальным представлениям Ж.К. Абрика (Abric, 2001): позволяет выделить следующие элементы в структуре социального представления:

- 1) **центральное ядро** включает наиболее частотные и высокорейтинговые ассоциации;
- 2) **первая периферическая система** включает наиболее частотные, но менее рейтинговые ассоциации;
- 3) **зона меньшинства** включает ассоциации, которые имеют небольшую частоту, но высокий рейтинг;

4) *вторая периферическая система* включает наименее частотные и наименее рейтинговые ассоциации.

Для того чтобы выяснить каковы социальные представления друг о друге, студентам необходимо было дать две-три ассоциации на следующие вопросы:

1. Назовите первые 2-3 ассоциации, когда слышите слово «Россия»

2. Назовите первые 2-3 ассоциации, когда слышите слово «Армения»

Далее, нам необходимо было подсчитать среднюю частоту ответов и средний ранг по двум подгруппам.

Таблица 1

Социальные представления о России у российских студентов

Стимул «Россия»	$\leq 1,75$ (средний ранг)	$>1,75$ (средний ранг)
≥ 3 (частота)	Могущество(5; 2,25)	Родина, мать (9; 4)
	Страна (3; 1,75)	Путин (3; 2,1)
	Беда(4; 1,25)	
	Коррупция (3; 1,5)	
< 3 (частота)	Несправедливость (2;1,4)	Большая (3; 2,1)
	Медведь (3; 1,25)	
	Водка (2; 1,25)	

Из таблицы видно, что зона ядра представлений о России у русских студентов образована как положительными элементами, так и отрицательными: могущество, страна, беда, коррупция. Ассоциации Родина и мать, являются одними из наиболее частотных (их называли 9 человек). В представлении русских Россия представляется Родиной, могущественной и большой страной, но не обходится и без негативных ассоциаций несправедливость и пьянство, коррупция.

Русские довольно позитивно ассоциируют Армению как страну. В представлении русских Армении, эта страна связана с мужеством, юмором, но так же, здесь присутствуют и географическо-политические ассоциации: Кавказ, горы, Ереван. Самые популярные ответы «коньяк» и «горы», отражают типичные для многих иностранцев представления. Можно сказать, что социальные представления русских студентов о Армении

очень разнородны, они включают географические, политические, историко-культурные аспекты, отношение к которым, в целом, либо нейтральное либо положительное. Это связано с тесным сотрудничеством наших стран и единой религией.

Таблица 2
Социальные представления об Армении у российских студентов

Стимул «Армения»	≤ 2 (средний ранг)	>2(средний ранг)
≥ 3 (частота)	Коньяк (5; 1,75)	Рынок (4; 2,3)
	Горы (5; 1,5)	
	Ереван (3; 1,25)	
	Юмор (3; 2)	
< 3 (частота)	Армяне (2; 0,75)	Кухня (2; 2,5)
	Мужество(2; 0,75)	
	Кавказ (2; 0,75)	

Здесь видно, что зона ядра представлений о России у армянских студентов образована следующими элементами: большая, пьянство, медведь. Ассоциация пьянство является и одной из наиболее частотных и одной из самых рейтинговых. К сожалению, армянские студенты связывают Россию именно с этим понятием, что достаточно характерно для многих иностранцев. Ассоциация «пьянство» также дополняется ассоциациями из первой периферической системы: *мат*, *холод*, и все они в совокупности отражают типичное для многих иностранцев представление о холодной русской зиме с медведем. И, наконец, ассоциация *коррупция* свидетельствуют о том, что армянские студенты знакомы со злободневными проблемами российской действительности. Россия в представлении армян – это большая, холодная страна, в которой процветает коррупция и алкоголизм.

Таблица 3
Социальные представления о России у армянских студентов

Стимул «Россия»	≤3(средний ранг)	> 3 (средний ранг)
≥ 3 (частота)	Пьянство(7; 2,75)	Православие (3; 3,75)
	Большая (4; 3)	Мат (3; 3,5)
	Медведь (3; 1,5)	Холод (6; 3,5)
< 3 (частота)	Ленин (2; 1,5)	Коррупция (2; 3,5)

В противоположность России, свою страну армяне ассоциируют довольно положительно. Зона ядра представлена такими элементами как: *родина, традиции*. Интересно, что слово «пьянство» не проскальзывало в ответах, а вот слово «коньяк» встречается часто. Это может говорить как о том, что Армения славится своим коньяком, также и о том, что в поведенческом стиле самих армян, считающих, что даже в состоянии алкогольного опьянения ведут себя сдержаннее русских. Свою страну армяне позиционируют положительно, что говорит о большой сплоченности данного народа и большой любви к своей родине.

Таблица 4

Социальные представления об Армении у армянских студентов

Стимул «Армения»	≤2,5(средний ранг)	>2,5(средний ранг)
≥ 5 (частота)	Родина (4; 2)	Коньяк (5; 4,05)
	Традиции (5; 2,5)	
< 5 (частота)	Церковь (4; 4,25)	Дудук (4; 4)
	Горы (4; 2,5)	

При анализе социальных представлений армянских и русских студентов видно, что в основном предпочтение отдается своей нации. Армяне более положительно характеризуют свою страну и свой народ, с русскими ситуация аналогична.

Литература:

Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М., 2000.

Abric J-C. A Structural Approach to Social Representations // Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions / Eds. by K. Deaux, G. Philogène. Oxford: Blackwell Publishers. 2001.

ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ТЕЛЕВЕДУЩЕМ

С.Е. Паньшина

Россия, Москва, 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 высоко активный 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.

ГЕНДЕРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИДЕРСТВА И ИННОВАЦИОННОСТИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Д.П. Полякова

Россия, Москва, РУДН

Данная статья посвящена эмпирическому исследованию гендерных характеристик лидерства и инновационности у юношей и девушек.

Целью нашего исследования является выявление гендерных особенностей проявления лидерства и инновационности. А так же были выдвинуты следующие гипотезы: 1) существуют связи между выраженностью инновационности и выраженностью лидерства; 2) в степени выраженности лидерства и инновационности существуют значимые различия у юношей и девушек.

В качестве методик эмпирического исследования были выбраны "Шкала самооценки инновативных качеств личности" (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко) и тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий).

Результаты диагностики лидерских способностей показали, что в целом по всей выборке ни у юношей, ни у девушек не выявлен высокий уровень лидерских способностей. В группе юношей 64% респондентов имеют средний уровень лидерских способностей, а 36% - низкий. В группе девушек большинство (68%) обнаружили низкий уровень лидерства, т.к. только 32% имели средний уровень лидерских способностей. Таким образом, у студенческой молодежи преобладает средний уровень выраженности лидерских способностей, причем у девушек преобладает низкий уровень данных способностей (рис 6.).

Для изучения особенностей инновационности нами была использована методика «Шкала самооценки инновативных качеств личности» (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко).

Большая половина юношей (72%) характеризуются средней выраженностью инновативных качеств и 28% юношей имеют высокий уровень выраженности инновативных качеств. Даже студенты с высоким уровнем инновативности имеют средний уровень выраженности лидерских способностей.

У студентов юношей в целом, оказались высокие результаты по всем трем шкалам, характеризующим инновативные качества. У 40% респондентов показатели по шкале *креативность* находится на высоком уровне, 48% респондентов продемонстрировали средний уровень креативности и только у 12% по шкале *креативность* выявлены низкие результаты.

По шкале *риск ради успеха* высокие показатели обнаружены только у 32% человек, у 64% респондентов показатели *риска ради успеха* находится на среднем уровне и только 4% юношей продемонстрировали низкие баллы. Таким образом, большинство юношеской выборки респондентов готовы рисковать ради успеха.

При анализе результатов по шкале *ориентация на будущее* были получены идентичные данные. Только 32% респондентов имеют высокие результаты, у 64% респондентов средний уровень выраженности *ориентации на будущее* и в 4% случаев юноши имеют низкие показатели по шкале *ориентация на будущее*. Можно предположить, что представители данной выборки в целом неплохо ориентированы на будущее и имеют представления о перспективах своей самореализации.

В отличии от аудитории юношей у девушек показатели инновативных качеств оказались на много ниже (рис.8). Лишь 12% девушек имеют высокий уровень выраженности инновативных качеств, 64% - средний и 24% - низкий уровень

Хотя, по шкале *креативность* в целом по выборке у девушек показатели близки к показателями юношей. У девушек так же как и у юношей 40% респондентов показали высокие результаты по шкале *креативность*.

К сожалению, девушки не продемонстрировали высоких результатов по шкале *риск ради успеха*. Только 8% из них имеют высокие показатели по шкале *риск ради успеха*. 44% - средние значения и 44% человека имеют низки баллы. Т.е. женская выборка не выявила высокой готовности рисковать ради успеха.

Показатели по шкале *ориентация на будущее* у девушек так же довольно низкие результаты, всего 20% высоко ориентированы на будущее, у 52% девушек имеют средние показатели и 28% имеют низкие значения. Можно предположить, что большинство девушек не имеют четких ориентиров в реализации своих профессиональных качеств.

Таким образом, и юноши и девушки имеют равные показатели по шкале *креативность*, но девушки в отличие от юношей в большинстве не готовы рисковать ради успеха и более слабо ориентированы в будущем. Поэтому для коррекции инновативных качеств у девушек необходимо развивать способности к оправданному риску и более четкую представленность профессиональной самореализации в будущем.

А так же следует сказать, что у юношей со средним уровнем лидерских качеств показатели по шкале *креативность* выше, чем у юношей с низким уровнем лидерства, что говорит о том, что существует прямая связь между лидерскими способностями и креативностью.

Показатели по шкале *риск ради успеха* у юношей с низким уровнем лидерских качеств на много ниже чем у юношей со средним уровнем лидерства. По шкале *ориентация на будущее* юноши со средним уровнем лидерства показывают более высокий результат. В целом по выборке юношей очевидна выраженная связь между уровнем лидерства и инновативностью.

При сравнительном анализе женской выборки были получены следующие результаты:

- по шкале *креативность* у девушек с низким уровнем лидерских способностей показатели оказались выше, чем у девушек со средним уровнем лидерства;

- показатели по шкале *риск ради успеха* у девушек со средним уровнем лидерских качеств выше, чем у девушек с низким уровнем лидерских способностей;

- девушки со средним уровнем лидерских способностей более ориентированы на будущее, в отличие от девушек с низким уровнем лидерства. В результате качественного анализа данных по женской выборке также обнаружена связь между лидерскими способностями и инновационностью.

Подводя итоги по исследованию был сделан вывод о том, что независимо от уровня лидерских способностей, показатели инновативности у юношей выше, чем у девушек, но девушки с низким уровнем лидерских способностей продемонстрировали высокий результат по шкале *креативность*. Очевидна тенденция в том, что несмотря на высокие показатели по креативности,

девушки не стремятся ни к лидерству, и ни к реализации инновационных качеств.

Литература:

Михайлова О.Б. Психология становления инновационного потенциала личности: монография /О.Б.Михайлова. -Москва: РУДН,2013. -215 с.: ил.

Михайлова О.Б. Инновационность личности: гендерные и индивидуально-типологические характеристики: монография /О.Б.Михайлова.- Москва: РУДН,2014. -165 с.: ил.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

Е.А Пономарева

Россия, Москва, ИПССО МГПУ

Д.И. Пономарева

Россия, Москва, МАИ (НИУ)

В современной девиантологии существует большое количество трудов, посвященных исследованию делинквентного поведения несовершеннолетних и различным аспектам феномена подростковой агрессии как неотъемлемой части жизни общества. Разрабатываются новые концептуальные подходы к объяснению роста агрессии в молодежной среде (Змановская Е.В., 2008; Клейберг Ю.А., 2001; Менделевич В.Д., 2005).

Агрессию делинквентных подростков можно рассматривать с разных позиций: как защитную реакцию (имеющую внутреннюю и внешнюю направленность) на воздействие микросреды; как фактор социально - психологической дезадаптации; как один из способов заявить о себе, отстаивать свои права; как результат притеснения (в семье, учебном заведении, референтной группе, в колониях); как подражательную реакцию; как результат негативного влияния средств массовой информации; как стиль жизни подростков в современном обществе.

Один из важнейших аспектов социальной детерминации противоправного агрессивного поведения – формирование

личности несовершеннолетнего на фоне длительной деформации социальных позиций, ролей, установок (в том числе нравственных). В результате меняется сам характер социального восприятия и исполнения принятых в обществе моральных и правовых норм. Исследования показывают, что большинство подростков считают агрессивные действия адекватной формой реагирования на специфические обстоятельства; следовательно, любые формы агрессии с этих позиций допустимы и вполне легитимны (Пономарева Е.А., Пономарева Д.И., 2003). Социальная среда несовершеннолетних правонарушителей как по месту жительства, так и в специальных учреждениях имеет потенциально отрицательный характер, основанный, главным образом, на неформальных негативных отношениях. Такие отношения обусловлены совместным пребыванием в группе лиц, у которых преобладают асоциальные взгляды и поведение, господствует антиобщественная направленность совместной деятельности и общения, что проявляется в асоциальной субкультуре несовершеннолетних правонарушителей. Асоциальная субкультура, как сложный социально-психологический феномен, многообразно проявляется в жизни правонарушителей – находящихся на свободе; отбывающих наказание и содержащихся в спецшколах, воспитательных колониях, следственных изоляторах, приемниках – распределителях и других учреждениях. В целом под асоциальной субкультурой в социально-психологическом аспекте понимаются: нормы, ценности, традиции, обычаи, привычки и стереотипы поведения асоциальных группировок, регулирующие их взаимодействие, а также отношение к другим людям. Асоциальная субкультура, как правило, носит интенсивный характер, затрагивает значимые интересы делинквентных подростков и может существенно влиять на развитие негативного сценария процессов их социализации (Пирожков В.Ф., 1998).

Значимыми признаками асоциальной субкультуры являются: *оппозиция к официально установленным законам, нормам, правилам, требованиям, которая может выражаться в агрессивных действиях; наличие ее носителей в виде неформальных малых групп отрицательной направленности; определенные атрибуты, символы, условности, обязательные для*

выполнения всеми ее носителями; скрытый характер, сохранение в тайне «законов» и «правил» от посторонних, не входящих асоциально-криминальное объединение.

Сам факт вступления несовершеннолетних в асоциальные неформальные группы можно рассматривать как своего рода альтернативу нормальному процессу социализации подростков. По мере развития асоциальной деятельности, отношений и общения делинквентных подростков формируется неофициальная структура группы криминальной направленности. Для большинства таких групп характерны следующие социально-психологические признаки: *деформированность социальных установок; искаженное понимание норм права и морали; наличие своей «философии» и субкультуры, отношений и ценностей, обычаев и традиций; самоутверждение каждого члена группы в системе межличностных отношений на антиобщественной основе; наличие системы статусно-ролевых позиций, иерархии функциональных обязанностей («руководящий центр», его «приближенные», рядовые исполнители и «отверженные»)*

Асоциально-криминальные группы динамичны и часто обновляются за счет ухода одних подростков и прихода других. В таких группах складываются тесные взаимоотношения и взаимодействие не только на основе взаимных симпатий, но так же вследствие интеллектуального и (или) физического превосходства, либо подражания. (Башкатов И.П., 2000).

Подростки с агрессивной направленностью стремятся получить признание своих способностей, умений и других личностных качеств чаще всего в форме показной агрессии; это можно наблюдать по тону речи, манере держаться, демонстрации цинизма, грубости, хамства, развязного поведения. Главным мотивом при этом выступает стремление преодолеть психологическую изоляцию в социально полезных группах, избавиться от контроля взрослых, а возможно, и попытка таким способом адаптироваться к новым условиям. Другие подростки могут вести себя иначе; они более хитрые, расчетливые, отличаются завышенной самооценкой и предпочитают занимать выжидательную позицию.

Следует отметить, что при прямом или косвенном подстрекательстве лидеров «отверженные» подростки могут

провоцировать разного рода эксцессы и противоправные действия со стороны других лиц. Такое разделение ролей и позиций в группах делинквентов ведет к возникновению антигуманных чувств друг к другу. У лидеров в качестве доминанты поведения закрепляется жестокость и другие проявления агрессии.

Вместе с тем, опыт показывает, что агрессия проявляется не только в поведении и деятельности асоциально-криминальных групп подростков; агрессивная неформальная деятельность характерна и для целого ряда других молодежных групп. Типичным примером демонстрации силы посредством физической и вербальной агрессии являются экстремистские неонацистские группы молодежи. Пропаганда насилия у них подкрепляется на практике агрессивными действиями с элементами садизма. В зависимости от целей лидеров, такие группы могут стать преступными.

Исследования показывают, что в асоциальных группах авторитет приобретают физически развитые агрессивные подростки; при это насаждается культ силы и жестокости (Бандура А., Уолтерс Р., 2000;). Такие подростки часто используются криминальными элементами не только в качестве телохранителей, но и исполнителей противозаконных действий. Вместе с тем, не только внешние факторы обуславливают агрессию делинквентных подростков. Большую роль играют особенности психологического мира, «Я – концепции» самого подростка: уровень самооценки, система ценностей, установки, взгляды, социогенные потребности.

В заключение необходимо особо отметить высокий уровень негативизма современных подростков как специфической формы агрессии, направленной против общепринятых ценностей, установившихся обычаев, традиций, норм и правил поведения, в том числе и правовых.

Литература:

Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 512 с.

Башкатов, И.П. Психология неформальных подростково-молодежных групп / И. П. Башкатов. - М. : Информпечать, 2000. - 335 с. -

Змановская, Е.В. Девиантология./ Е.В.Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.

Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения /Ю.А. Клейберг. – М.: «Сфера», 2001. - 160 с.

Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения: Учебное пособие / В.Д.Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

Пирожков, В.Ф. Криминальная психология. Психология подростковой преступности/В.Ф.Пирожков. - М.: «Ось-89», 1998. – 304с.

Пономарева, Е.А., Пономарева, Д.И. Агрессивное поведение подростков: причины и особенности/ Е.А.Пономарева Д.И. Пономарева /Вестник МГПУ, № 1 (4), 2003. – с.106 -110.

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ – КТО ЭТО?

Санчес Шайда Маргарита Тания

Россия, Москва, РУДН

Мы живем в многонациональной стране, в России, поэтому мы постоянно взаимодействуем с представителями самых разнообразных народов и культур. XXI век – это век интернационализации общества. Представители разных народов и народностей приезжают в Россию, а мы, в свою очередь, посещаем другие страны. Мы находимся в постоянном общении, в условиях диалога культур. Мы должны себя вести терпимо, то есть толерантно по отношению к представителям других традиций и культур. Это очень хорошо, ведь мы можем попробовать прикоснуться к другим обычаям и традициям, которые отличаются от российских, мы можем установить контакт с людьми и узнать от них много нового и интересного. Нередко представители двух различных культур строят дружбу и семейные союзы друг с другом. Как же быть и жить в ладу с человеком иной культуры? Очень просто! Нужно быть поликультурной личностью! Это – единственное «спасение» в нашем и без того жестоком мире.

Поликультурная личность... Кто это?

Прежде всего, поликультурная личность – это тая личность, которая принимает культуры других народов, и при этом не отказывается от культуры своего народа. Это человек, который живет на родине, говорит на родном языке и при этом интересуется культурой, обычаями и традициями других народов.

Во-вторых, поликультурная личность – это - толерантная личность. Она с терпимостью относится к различиям между своей

культурой и культурой другого человека.

Поликультурная личность является также компетентной языковой личностью. Она может познавать культуру через язык. Ведь язык – это одно из средств, с помощью которого мы можем соприкоснуться с культурой народов. Следует отметить, что человек, который владеет двумя и более языками – является поликультурным человеком.

Могу ли я себя считать поликультурной личностью?

На этот вопрос я, пожалуй, попробую ответить, рассказав немного о себе.

Меня зовут Маргарита Тания Санчес Шайда Эрнестовна. Родилась я в интернациональной семье: мой папа кубинец, а мама русская. Я родилась в холодном Алтайском крае, но, тем не менее, лед Алтая не заморозил в моей душе горячую любовь к «Острову свободы»! Побывав на Кубе, я была очарована ее культурой и традициями. Меня впечатлили очень веселые и добродушные люди, с которыми я познакомилась. Я погрузилась в мир зажигательных ритмов сальсы, реггетона и сона. Моя душа навсегда осталась с великими поэтами, такими, как Национальный поэт Николас Гиен и Хосе Марти с его чудесным стихотворением ¡Oh, Margarita!

Una cita a la sombra de tu oscuro
Portal donde el friecillo nos convida
A apretarnos los dos, de tan estrecho
Modo, que un solo cuerpo los dos sean:
Deja que el aire zumbador resbale,
Cargado de salud, como travieso
Mozo que las corteja, entre las hojas,
Y en el pino
Rumor y majestad mi verso aprenda.
Sólo la noche del amor es digna.
La oscuridad, la soledad convienen.
Ya no se puede amar, ¡oh Margarita!

На Кубе познакомилась не только с творчеством поэтов, но также и с творчеством скульпторов, которые лепят Восковые фигуры. Мне посчастливилось оказаться в музее восковых фигур города Байамо, который находится на востоке Кубы. Меня по-

настоящему впечатлили экспонаты музея: в нем находился Великий Эрнесто Че Гевара, Эрнест Хемингуэй в характерной позе с книгой, прекрасный певец Бенни Море и певица Селия Круз, стоящие с восковыми микрофонами, Талантливейший Бола де Ниеве, сидящий за пианино. Находясь в Музее Восковых Фигур Кубы я получила настоящее удовольствие. Данный музей существует более 70 лет и постоянно пополняется новыми фигурами. Там люди не забывают своих предков и почитают великих людей, которые когда-то повлияли на ход истории. Это действительно очень важно, ведь если не будет прошлого, не будет и будущего! Именно этому нас учит многие науки о человеке.

Мое знакомство с культурой Кубы на этом не закончилось: я побывала на концерте поистине великой музыкальной группы LOS VAN VAN, сформированной в 1969 году в жанре сальса. Я почувствовала энергию и связь поколений, ведь они играли те песни, которые были написаны еще в прошлом веке! Их музыка пропитана духом патриотизма и преемственности поколений, что особенно важно в наши дни, когда такие важные вещи, как связь поколений и Патриотизм, к сожалению, забываются подрастающим поколением.

Хотелось бы остановиться так же на знакомстве с кубинской живописью. Побывав на Острове Свободы, я не могла пройти мимо Галереи Galiano в Гаване, в которой выставлял свои картины кубинский художник Омар Годинес Лансо. Его работы были выполнены в духе постмодернизма и карикатуризма. Ранее я не была знакома с этими направлениями живописи. Постмодернизм (фр. Postmodernisme – после модернизма – термин, обозначающий структурно сходные явления в мировой общественной жизни и культуре второй половины XX века: он употребляется как для характеристики постнеклассического типа философствования, так и для комплекса стилей в художественном искусстве. Постмодерн – состояние современной культуры, включающее в себя своеобразную философскую позицию, до-постмодернистское искусство, а также массовую культуру этой эпохи.

Картины Омара Годинес имеют настолько глубокий смысл, в связи с этим на них хочется смотреть часами и размышлять, что именно художник хотел передать этой картиной.

Я мечтала познакомиться с данным художником, но когда я

находилась на Кубе, Омар Годинес Лансо проживал в России с русской женой и дочерью.

Поступив в Российский Университет Дружбы Народов, я не ожидала, что именно в РУДН познакомлюсь с Омаром Годинес Лансо. Я была настолько счастлива, когда 12 сентября 2013 года в холле библиотеки РУДН увидела серию картин Омара Годинес «Лики города». Нас приглашали на торжественное открытие данной выставки, где и произошло знакомство с выдающимся человеком. Мы долго разговаривали о России и Кубе, о культуре двух стран. Говорили о национальных кубинских блюдах, танцах и фильмах. Выяснилось, что мы слушаем одинаковые кубинские песни и группы, такие, как, например, Los Van Van и Charanga Habanera, смотрим фильмы, такие, как Fresa o Chocolate, а также читаем кубинских поэтов и знаем Национальные кубинские блюда. Я была приятно удивлена, когда художник сказал, что я на 90% - кубинка и на 10% - русская!

Омар Годинес окончил художественное училище Сан-Алехандро в Гаване, по специальности «Рисунок и живопись», а в Москве – Художественный институт имени Сурикова. Он член Международной федерации художников ЮНЕСКО, а также Московского Союза Художников, куратор фестиваля ибероамериканской культуры.

В его картинах присутствует все: колорит кубинского народа, яркость и насыщенность жизни, идея толерантности и терпимости к ближнему, а также дух СВОБОДЫ, которым пропитана Куба. Его картины настолько позитивны, они передают энергию и веру в то, что мы живем, а не существуем. Что есть что-то возвышенное среди обычных вещей, которые постоянно окружают нас.

Я, как поликультурная личность, открыла для себя Омара Годинеса с совершенно новой стороны: его работы вдохновляют людей, заставляют задуматься о мире и бытие, о предназначении человека в этом мире.

Раньше я интересовалась другими областями культуры, но после посещения выставки, мне стало интересно, как живут другие народы, во что они верят, что чувствуют и думают. Я стала расширять свой кругозор. И, по-моему мнению, именно в этом заключается одна из главных задач культуры – заинтересовать

человека и донести до него что-то, что поможет ему стать лучше. Я считаю, что эта задача была выполнена благодаря чудесному художнику Омару Годинес Лансо, с которым мне посчастливилось познакомиться в Российском Университете Дружбы Народов!

Таким образом, я осмелюсь назвать себя «Поликультурной личностью» и буду стараться узнавать как можно больше нового и интересного о культурах двух родных мне стран!

ЭКОКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ПЕДАГОГОВ

Е.И. Санаго

Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет

Педагогическая деятельность является одним из наиболее деформирующих личность видов профессиональной деятельности.

Профессиональная деформация (от лат. *deformatio* – искажение, изменение формы, размера, конфигурации свойств рассматриваемого предмета) – это психологические изменения, которые негативно влияют на профессиональную деятельность и психологическую структуру личности. Это деструктивные изменения качеств и свойств личности (ценностных ориентаций, характера, способов мышления, общения и поведения), которые наступают под влиянием негативной информации в процессе выполнения профессиональной деятельности (Полякова О.В., 2008).

Профессиональная деформация личности чрезвычайно трудно поддается коррекции: её проще предотвратить, чем бороться с ней. В связи с этим становится особенно актуальной задача совершенствования моделей образовательной психологической среды с целью профилактики профессиональных деформаций преподавателей.

Существуют личностные факторы, влияющие на возникновение деформаций: склонность к доминантности и эгоцентризму, консервативность и ригидность мышления, мотивация избегания неудач, неадекватный уровень самооценки, невысокая способность к эмпатии (Полякова О.В., 2008).

Однако, наряду с личностными факторами, существуют и организационные, напрямую оказывающие воздействие на развитие деформаций: неудовлетворительные условия труда, высокая эмоциональная включённость в деятельность – эмоциональная перегрузка; отсутствие четкой связи между процессом обучения, затраченными силами, и получаемым результатом; жёсткие временные рамки деятельности; ответственность перед администрацией, родителями, обществом в целом за результат своего труда; отсутствие организационной общности, значимости выполняемой работы, недостаточное моральное и материальное вознаграждение (Безносов С.П., 2004).

Поэтому одной из причин сложности изучения психологического мира человека и структурных компонентов его психики заключается в двойной детерминации внутреннего мира, которую можно назвать средовогенетической. Психологические проявления могут быть обусловлены как влиянием генетики, так и влиянием окружающей человека среды.

Внешние условия работы преподавателя – это его межличностные и ролевые отношения как внутри научного сообщества, в том числе, с коллегами-преподавателями, так и со студентами (социально-контактная часть среды); информационная среда – самостоятельно создаваемая в ходе продолжающегося самообразования и научной работы, а также информационные воздействия, исходящие как из профессиональной среды, так и от студентов (Климов Е.А., Носкова О.Г., 2009).

Таким образом, вышеперечисленные организационные факторы и проявления личностных составляющих педагогов формируют образовательную среду учебного заведения. В случае несоответствия характера организации окружающей среды человеческой природе, возникает вероятность деструктивного влияния такой организации на психику педагогов, а впоследствии может деформировать и разрушительно воздействовать на их личность.

В связи с этим возникает необходимость внимательного пересмотра состояния образовательной среды, приведение её в соответствие, в гармонию с личностным развитием и природой психологического мира педагога. Т.е. потребность в формировании экокультурной образовательной среды,

предназначение которой заключается в создании оптимальных условий для формирования сообщества людей, способного к гармоничному взаимодействию с окружающим социальным и природным миром. Основной же целью является построение общего культурного пространства сообществом людей, заботящихся о своём настоящем и будущем, с учётом достижений и уроков прошлого, не только собственных, но и общечеловеческих.

Экокультурная среда – это среда людей, имплицитно заинтересованных в развитии культуры, образования, общества в целом и осознающая личную ответственность за происходящее и мотивированная на активное участие в этом процессе. Это среда неравнодушных людей, осознанно участвующих в выработке совместных решений и их реализации. Это среда, готовая к открытому диалогу со всеми заинтересованными сторонами, способная к совместной деятельности, вынося на общественное обсуждение актуальные проблемы и предлагающая решения, вырабатываемые и экспертируемые всеми компетентными и заинтересованными лицами. Это среда толерантных людей, обладающих способностью признавать право на существование мнений других людей, даже если они противоречат их собственному, среда людей, готовых делиться своими достижениями с окружающими и обладающая способностью поддерживать и оказывать помощь в актуализации достижений других людей (Янчук В.А., 2013).

Среди условий формирования экокультурной образовательной среды по В.А. Янчуку можно выделить:

- наличие сообщества людей, заинтересованных в прогрессивном развитии общества и образования как его системообразующего основания, осознающих его роль для будущего и активно участвующего в его созидании;
- наличие продуктивной сети диалогической, партнерской, и гуманистической коммуникации, предполагающей развитие систем обратных связей между всеми заинтересованными сторонами, развитость чувства личной ответственности за происходящее;
- создание информационной среды взаимообогащающего типа посредством информирования и предоставления экспертных

оценок современного состояния образования в мире, достижениях в области теории и практики и вооружения средствами и критериями самостоятельного поиска и оценки информационных ресурсов;

- способствование развитию гуманности, плюрализма и толерантности, осознанное принятие самой возможности альтернативных взглядов, подходов и решений посредством предоставления оснований и критериев самостоятельного позиционирования в них;

- предоставление возможности нахождения взаимодействующими сторонами себя в богатстве существующих образовательных практик через определение своих особенностей, апробации различных идей, подходов, образовательных технологий с целью определения наиболее оптимальных.

Можно отметить, что психологическое влияние на педагогов созданной среды является достаточно значительным и влияет на поведение в зависимости от различных показателей данной среды. Окружающая среда настолько разнородна, что неизбежно вызывает целый комплекс реакций – физических и биологических, а также психологических. Позиции, оценки, интересы – всё это отражает аспекты среды, в первую очередь, социальные. Нормы поведения зависят не только от самих преподавателей, но и от состояния окружающей их среды.

Таким образом, человек как личность и активный социальный субъект, его психика подвержены непосредственному воздействию социокультурной среды, следствием чего в рамках профессиональной деятельности может быть развитие профессиональных деформаций личности. Однако здоровое и сконцентрированное на формировании экокультурной образовательной среды педагогическое сообщество должно научиться открыто говорить о своих проблемах на всех уровнях, консолидируя имеющиеся возможности и ресурсы для их решения.

Литература:

Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

Климов, Е.А., Носкова, О.Г. Психология как профессия / Е.А. Климов, О.Г. Носкова [Электронный ресурс] / Библиотека svitk.ru.

Москва, 2009. Режим доступа:
http://svitk.ru/004_book_book/13b/2812_bazarov-psihologiya.php. - Дата
доступа: 10.01.2013.

Полякова, О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности / О.Б. Полякова. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2008. – 304 с.

Янчук В.А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 2. От культурной к межкультурной компетентности // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 7– С. 60-67.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ РОЛЕВЫХ ОНЛАЙН-ИГР

А.В. Северцева

Россия, Москва, РУДН

Аббревиатурой MMORPG обозначают особый жанр компьютерных online игр, чьи виртуальные миры объединяют десятки, а иногда сотни тысяч людей со всего мира. В рамках виртуальной вселенной игроки взаимодействуют с другими игровыми и не игровыми персонажами: общаются, сражаются, исследуют игровой мир посредством своего виртуального воплощения в вымышленного героя.

Многопользовательская ролевая онлайн-игра (MMORPG) – на нынешний день этот вид развлечений стал достаточно известным у широкой массы пользователей сети Интернет. При этом человек не обязательно делается геймером, интерес и к тому же прекрасное времяпровождение разрешат приобрести прекрасный отдых от мирской суеты. Главное отличие многопользовательских игр от однопользовательских заключается в игровом мире. В онлайн MMORPG играх игрок существует по законам виртуальной вселенной, которая живет и развивается вне зависимости от его действий, тогда как в однопользовательских, ни что не происходит без действий игрока.

Самые лучшие и популярные MMORPG игры, такие как World of Warcraft, Guild Wars 2, заставляют покупать игровой клиент и оплачивать доступ к игровым серверам, требуя

абонентскую плату. Менее успешные проекты, Аллоды онлайн, Perfect World, Rappelz например, позволяют играть бесплатно, зарабатывая на продажах игровых предметов и услуг. Полностью бесплатных MMORPG не бывает, оно и понятно ведь разработка и поддержка требуют не малых денежных средств на содержание. В онлайн играх с фиксированной абонентской платой, все игроки находятся в равных условиях, а в условно-бесплатных рулит тот, кто больше денег вливает.

В виртуальном мире пользователи осуществляют разнообразные действия, а также взаимодействуют друг с другом. Однако имеются и персонажи, которые управляются компьютером – они бывают как союзнические, так и враждебные. Основным образом, конечно же, наиболее значительная задача многопользовательских ролевых онлайн-игр – это ведение боев и выполнение разнообразных заданий. За очередную победу или осуществленное задание человек принимает опыт и очки, которые содействуют росту уровня персонажа, а кроме того и повышению силы, ловкости, интеллекта, знаний и т.д. Для геймеров многопользовательская ролевая онлайн-игра становится вторым миром, ведь там нет никакого кризиса, там властвует восхитительный и великолепный мир, полный особенных персонажей и восхитительных приключений.

В большинстве MMORPG для доступа к частям игры нужно играть в команде. В таких случаях всякий игрок должен осуществлять отведенную ему роль, например, защищать иных игроков от урона (так называемое «танкование»), «исцелять» порученный урон членами команды или наносить урон врагам.

Как правило, в MMORPG наличествуют Модераторы Игры (англ. Game Moderators) или Мастера Игры (англ. Gamemaster), нередко называемые игроками «ГМы» (гэ-эмы, англ. GMs). Они могут быть как штатными работниками так и добровольными волонтерами, задачей которых является надзор за игровым миром. Некоторые «ГМы» при этом могут иметь доступ к информации, которые не предназначены и недоступны для иных игроков и ролей.

Базируясь на теории Аристотеля об идеальных отношениях, взаимоотношения внутри MMORPG не должны существенно различаться истинных. Согласно данной теории двумя главными

элементами дружбы являются хорошее знакомство и взаимная забота, и MMORPG разрешают формироваться отношениям посредством совместных действий.

Несмотря на то, что игровые вселенные виртуальны, отношения между людьми в них полностью истинные, поэтому MMORPG являются хорошим инструментом для психологических и социологических исследований. Клинический психолог Шерри Теркл (Sherry Turkle) провела опросы пользователей компьютеров, вводя любителей компьютерных игр. Она раскрыла, что многие из этих людей владеют более широкой эмоциональной сферой, поскольку обследовали множество разнообразных ролей (вводя половую идентичность), которые предлагаются во многих MMORPG.

Ник Йи (Nick Yee) за несколько лет опрашивал более 35 тысяч игроков MMORPG, сосредоточиваясь на психологических и социологических аспектах игр. Последние данные показывают, что примерно 15 % игроков время от времени могут делаться лидерами гильдий, но большинство оценивает эту роль как трудную и неблагодарную. Эти игроки, будучи в роли лидера, проводили существенную часть своего времени, отведенного на игру, осуществляя задачи, не касающиеся напрямую к игре, но являющиеся частью **метагейминга** (англ.).

Многие игроки заметили, что во время игры в MMORPG переживают весьма сильные эмоции, так среди игроков по статистике примерно 8,7 % мужчин и 23,2 % женщин исполняли игровое бракосочетание. Иные исследователи раскрыли, что удовольствие от игры зависит от ее социальной проработанности: от необыкновенных стычек между игроками до высокого организованной игры в структурированных группах.

В своей работе Захир Хуссейн (Zaheer Hussain) и Марк Гриффитс (Mark Griffiths) замечают, что приблизительно одна пятая игроков (21 %) ответили, что выбирают онлайн-социальные отношения реальным. Существенно большее число игроков-мужчин чем женщин ответило, что полагают общение в сети более простым, чем в реальности. Более 57 % игроков играют персонажами противоположного пола, замечая, что персонаж женского пола имеет ряд положительных социальных черт.

Ричард Бартл (Richard Bartle), автор знаменитой работы *Designing Virtual Worlds* (рус. разработка виртуальных миров), распределяет игроков многопользовательских RPG на четыре главных психологических типа. Его классификация была расширена Эрвином Адресеном (Erwin Andreasen), который сформировал эту концепцию в тридцать вопросов теста Бартла (англ.), употребляемый для помощи в установлении категории, к которой относится игрок. По состоянию на 2011 год опрошено более 600 тысяч человек, что, вероятно, делает этот тест одним из крупнейших из продолжающихся в данное время. Основываясь на исследованиях Йи и Бартла, Джон Радофф (Jon Radoff) издал новую модель мотивации игроков, построенную вокруг увлечения, конкуренции и достижения. Эти особенности встречаются не только в MMORPG, но и во многих иных играх, развивая т. н. «поле игрофикации».

Популярность многопользовательских онлайн-игр не прекращает расти. Gigaom издал список десяти самых известных MMORPG современности, который был составлен на основе официально доступных данных о числе активных подписчиков. Список составлен в виде: название игры (год выпуска) - число активных игроков. В качестве примера перечислим некоторые: 1. World of Warcraft (2004) - 8,5 млн.; 2. Habbo Hotel (2000) - 7,5 млн.; 3. RuneScape (2001) - 5 млн.; 4. Club Penguin (2006) - 4 млн.

При этом, в списке не учтены Корея, Китай, Япония и другие азиатские страны. Если их учитывать, то целый список будет из Корейских игр. К примеру - в MU Online играют с выше 40 млн. игроков.

Таким образом, масштабы вовлеченности людей в MMORPG огромные, при этом это не всегда безопасно, и зачастую приводит к неблагоприятным результатам, особенно если дело касается детей.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА КИНО-ГЕРОЯ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

И.С. Смирнов

Россия, Москва, РУДН

Кино, как одно из средств массовой информации, обладает огромными возможностями изменения общественных эталонов и принадлежит к очень небольшой группе институтов, оказывающих влияние на общество в целом. Кинематограф является сегодня неотъемлемым элементом массовой культуры. С момента своего возникновения он постоянно оказывал способы воздействия на поведение индивида и групп людей, и за весьма длительную историю качественно эволюционировал. Особенно киноискусство оказывает влияние на детей и подростков. В силу возрастных особенностей они более восприимчивы к воздействию экранных персонажей.

Вместе с тем, известно, что в подростковом, а также юношеском возрасте закладываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте происходит формирование идентичности, которая согласно теории Э. Эриксона является основой сохранения и поддержания цельности личности в процессе психологического развития молодежи (Эриксон, год). Поэтому, в процессе становления и личностного развития, формирования мировоззрения для молодого поколения, особую актуальность приобретает процесс становления идентичности в юношеском возрасте, на которое может оказывать влияние, в том числе и кино.

Последние двадцатилетие российский кинематограф переживает упадок и только недавно он начал восстанавливаться, но к уровню советского кинематографа к сожалению еще не приблизился. Пользуясь таким состоянием российского кинопрома, на наш рынок пришли зарубежные кинокомпании со своими канонами и идеалами в кино. Значительная часть современных молодых людей воспитывалась на мультфильмах Диснея, потому что продукцию советской мультипликации показывали меньше. Конечно, нельзя говорить, что это плохо, ведь

и зарубежные мультфильмы учили любви, добру, сочувствию. Однако с раннего возраста они показывали ребенку несколько другие принципы, отличные от принятых в российской культуре.

Смирнов в своих исследованиях выделяет основные проблемы в воздействии западных кинообразов (Смирнов, год):

1) В кино мы видим попытки Запада изменить образ героя, культивируемого всем развитием российской цивилизации, на духовно пустой образ сверхчеловека или супермена, являющийся широко распространенным культурным стереотипом цивилизации Запада, активно продвигаемым в качестве образца для подражания у российской молодежи.

2) Навязчивые действия средств массовой коммуникации, направленные на замалчивание или кардинальное переосмысление деятельности личностей героев их подвигов и свершений, а также их роли в истории. Так часто происходит, когда речь заходит о роли Советского союза в Великой Отечественной Войне.

3) Попытки пересмотра социального статуса и общественной оценки ряда лиц, которые навсегда запятнали себя предательством, изменой, жестокостью и трусостью, которые должны восприниматься в новых условиях как «непризнанные герои», «борцы с режимом», «благородные разбойники» и т.д.

Известно, что многие подростки идентифицируют себя с любимыми героями на экране, литературе, играх и т. В современной психологии, понятие «идентификация» имеет три различных значения:

1) Процесс объединения субъекта себя с другим субъектом, или группой, на основе установившейся эмоциональной связи, или включение в свой внутренний мир, и принятие как своих собственных норм, ценностей, образов.

2) Представление, видение субъектом другого человека, как продолжение самого себя, наделение его своими чувствами, желаниями, чертами.

3) Механизм постановки субъектом самого себя на место другого, что проявляется в виде погружения, перенесение индивидом себя в поле, пространство, обстоятельства другого человека, что приводит его к усвоению личностных смыслов.

Такой тип идентификации позволяет моделировать смысловое поле партнера по общению, обеспечивает процесс

взаимопонимания, и вызывает соответствующее поведение. Идентификация себя другим (или группой), может свидетельствовать о стремлении принадлежать или не принадлежать к определенной социальной группе.

При рассмотрении механизма идентификации значительная роль принадлежит механизму соотнесения ценностных систем участников коммуникативного взаимодействия. Предполагается, что в основе идентификации со значимым другим лежит процесс межличностного восприятия, заключающейся в сличении эталонных качеств субъекта идентификации с ценными для него качествами значимого другого.

В последнее десятилетие идеальные образы, в прошлом служившие образцами для подражания и уподобления (идентификации) для молодежи, утратили свое значение, и люди вынуждены искать для себя новые идеалы. Возможно, поэтому восприятие идеализированных персонажей вызывает больше положительных эмоций, нежели образы из реальной жизни, которые так знакомы и порядком надоели.

В кино применяется большое количество различных способов, методов, приемов психологического влияния, психологического воздействия и манипулирования. В частности, внушение, подражание, заражение, убеждение, социально-психологическая установка. Для создания эффективных приемов воздействия используются психологический стереотип, имидж, миф, механизмы «ореола», идентификация, технология рекламных шоу и др.

До недавнего времени образы зарубежного кино занимали лидирующее положение по степени воздействия на современную молодежь. Зарубежные кинокомпании настолько глубоко проникли в отечественное кинопроизводство, что начали контролировать и задавать линию развития Российского кино. Однако за последние 4-5 лет при поддержке министерства культуры сформировались новые кинокомпании, которые выпустили на отечественный рынок такие фильмы, как: «Легенда №17», «Поддубный», «Высоцкий, спасибо, что живой», «Гагарин». Все эти фильмы целенаправленно сделаны с целью создания совсем других образов, отличных от зарубежных. К счастью эти фильмы не прошли незамеченными и стали популярны среди

молодежи. Остается надеяться, что в дальнейшем формирование отечественных кинообразов продолжится с удвоенной силой и сможет потеснить позиции зарубежного кинопрома. Организация психологических исследований особенностей восприятия образа кино героя в молодежной среде позволит выявить основные тенденции, которые могут быть использованы кинематографистами для создания новых сценариев, способных позитивно влиять на развитие лучших личностных качеств у российской молодёжной аудитории.

Литература:

Смирнов С.Ю. К вопросу о содержании образа героя в российском обществе// С. 147-153

Авдеева Н.Н., Фоминых Н.А. Влияние телевизионной рекламы на детей и подростков. //Человек – 2003, № 1. – С. 106-109.

Смирнов С.Ю. Основные сущностные черты образа героя в российском общественном сознании в контексте его трансформации//Вестник Череповецкого госуниверситета. 2011.С.125-129.

УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЧАСТЬЕ У ЖЕНЩИН РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ

П.А. Соколова

Россия, Москва, РУДН

Счастье относится к категориям морального сознания личности. Оно представляет собой особое состояние удовлетворённости от жизни, радости бытия, приближения к идеалу. Счастье неразрывно связано с чувствами и эмоциями, которые придают ему дополнительную окраску.

Фундаментальная значимость счастья для человечества вытекает, прежде всего, из его природы, как одного из показателей, одной из мотиваций поведения человека как личности и как члена общества. Следовательно, представление о счастье – это элемент управления поведением человека, в частности, и общества в целом.

Интерес к изучению понятий «счастье» и «субъективное благополучие» преобладает в обществе с давних пор. К этой тематике обращались различные представители отечественной философии и психологии.

Тема «счастья» довольно актуальна, поскольку данной проблематикой интересовались всегда и везде, но с разными точками зрения. В ней всегда находились новые неизученные вопросы и моменты. И на данном этапе развития психологии к этой теме обращаются многие учёные всего мира.

Так у каждого человека, а в нашем случае у женщины или девушки в определённый период жизни складываются разные представления о счастье и у каждого оно своё. А также с возрастом изменяется и уровень субъективного благополучия.

Счастье бывает внешним и субъективным. Внешнее счастье – это совокупность всех факторов, которые не зависят от воли человека. К нему подходят аспекты, подразумевающие везение, счастливое стечение обстоятельств.

Субъективное счастье зависит от внутреннего состояния самого человека, его отношение к жизни и происходящих в ней явлениях. Субъективное счастье определяется мерой собственной активности человека.

Формула счастья: Счастье = индивидуальный диапазон + внешние обстоятельства + волевой контроль (М.Селигман).

Субъективное благополучие складывается из трёх компонентов: удовлетворённость жизнью, позитивные эмоции и негативные эмоции. Субъективное благополучие тем выше, чем больше у человека положительных эмоций, чем меньше отрицательных эмоций и чем больше удовлетворённость собственной жизнью, которая не является чисто эмоциональной оценкой, а включает момент когнитивного суждения.

Итак, в представленном исследовании приняли участие 25 девушек (19-25 лет) и 25 женщин (40-50 лет) разных социальных ролей и семейного положения.

Испытуемым были предложены такие методики, как: шкала удовлетворённости жизнью Э.Динера (SWLS Diener); эмоциональный опросник Фордайса (HM Fordyce); обновлённый Оксфордский опросник счастья (OHI, Oxford Happiness Inventory).

Все испытуемые с удовольствием и большим интересом проходили предложенные им методики, т.к тема женского счастья актуальна в наше время. Но большинство из них были расстроены своими результатами, показатели приходились на низкий уровень.

Средний возраст в первой выборки 21 год. По результатам можно отметить, что показатели достаточно высоки, и можно сказать, что молодые девушки, в силу их беззаботности и не полного осмысления жизни в целом, эмоционально счастливы и уровень субъективного благополучия у молодых девушек на порядок выше, чем у женщин зрелого возраста.

Считаем, что это можно объяснить тем, что чем моложе женщина, тем она более открыта эмоциям, она не стесняется их. Если смеяться, то громко и задорно, если плакать, то навзрыд. Большинство девушек на данном возрастном периоде (19-25 лет) управляют именно эмоции, а не мудрость и ум.

Во второй выборке средний возраст 44 года. Показатели субъективного благополучия и эмоционального восприятия счастья гораздо ниже. Это говорит о том, что с возрастом женщина становится мудрее и сдержаннее, с умом подходит к каждой сложившейся ситуации. И на данном возрастном этапе уже ум управляет эмоциями и контролирует эмоциональное состояние женщины.

Считаем, что такие низкие показатели свидетельствуют о том, что у женщин и девушек в современном обществе нет поддержки противоположного пола и уверенности в завтрашнем дне. Конечно, есть исключения, но их единицы.

Хотелось бы призвать мужчин быть мужчинами, заботится, оберегать и делать счастливыми своих женщин изо дня в день!

ОТЦОВСТВО КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО СУПРУЖЕСКОГО СОЮЗА

Е.А. Спасибкина

Россия, Москва, НИУ ВШЭ

За последние несколько лет роль отцовства в нашей стране сильно изменилась. Прежде всего, это связано с происходящими

изменениями в структуре семьи. Женщины погружены в работу и занимаются карьерой не меньше, а порой и больше мужчин. Распределение ролей стало более гибким, мужчины все больше вовлечены в воспитание и заботу о детях.

В современном партнерском союзе супруги делят обязанности примерно поровну, и эти ожидания женщина распространяет и на заботу о ребенке. Если же отец не принимает на равных участие в заботе о ребенке, мать испытывает неприятные чувства - от недоумения до разочарования. Накапливается усталость, возникает обида. Удовлетворенность тем, как и сколько времени муж проводит с ребенком, является очень важным составляющим супружеских отношений в большинстве пар. Сам мужчина, понимая, что традиционная система семьи больше не работает, пытается преуспеть на всех фронтах – в воспитании, профессии, в обществе. От них требуют соответствовать высокому идеалу отца – любящего, заботливого, преуспевающего... Каждый мужчина, вынужден сравнивать себя с этими недостижимыми идеалами и неизбежно испытывать разочарование. Отцам в любом случае предъявляют претензии: они слишком навязчивы или дистантны, слишком властные или слабые, неопытны..

Несмотря на это, сегодня мы видим «новых отцов», которые пытаются, если уж не быть идеальными, то по крайней мере избежать крайностей.

Актуальность изучения отцовства как научной проблемы состоит в том, что в теоретическом плане пока нет концепции отцовства, а также недостаточно эмпирических фактов, позволяющих делать обобщения в данной области знаний. Отечественная и западная психология долгое время не изучала отцовство. Одной из причин такого положения на западе, по мнению Д. П. Росса (1996 г.), являлась принятая точка зрения, что они менее важны, чем матери в развитии детей. Большое влияние на западных психологов оказала теория раннего социального развития Зигмунда Фрейда в которой он говорит о главной роли матери в развитии младенца, а отцы имеют значение только в более поздний период детства, в связи с этим представлением отцов не изучали. Сходные идеи о роли отца были представлены и в более поздних работах основоположников теории привязанности

– Д. Боулби и М. Эйнсворт (2003 г.), которые утверждали, что для нормального развития ребенка необходима сформированная безопасная привязанность к одному человеку, которым должна быть мать или лицо ее заменяющее.

Отечественные психологи также почти не занимались данной проблемой. Возможно, это связано с социальной ситуацией воспитания ребенка в семье. Изменение в структуре семейного воспитания в 20-м веке серьезно были проанализированы Б.И. Кочубеем (1990 г.). Автор показал, что разрушение патриархальной семьи привело к тому, что в нашей стране воспитание превратилось в дело женщин, отцам отводится второстепенная роль. Возможно, именно такое положение дел и провоцировало отсутствие интереса к изучению психологии отцовства.

Пренебрежение к роли мужчины мы наблюдаем и в науке, и в быту, и в России, и на Западе, что позволило И.С. Кону (2009 г.) говорить о кризисе отцовства. Существует общественная установка: мужчина не предназначен, не приспособлен для воспитания ребёнка. Недоверие к мужчине-воспитателю проявляется не только на уровне семьи. Показатель этого недоверия - обилие женщин-педагогов всюду от детского сада до университета.

При этом важно заметить, что на самом деле роль отца в воспитании детей очень значительна, что доказывается современными исследованиями, проводимыми зарубежными и отечественными психологами. О.Г. Калина и А.Б. Холмогорова (2006 г.) проделали анализ зарубежных исследований роли отца в развитии ребенка. Ими было обнаружено несколько аспектов такого влияния. Выяснилось, что роль отца велика в процессе сепарации ребенка от матери. В большом количестве зарубежных исследований отмечается роль отца в возникновении у ребенка ощущения своей принадлежности к мужскому или женскому полу. Обнаружилось, что не столько уровень маскулинности отца имеет значение для формирования адекватной полоролевой идентичности, сколько уровень теплоты и эмоциональной вовлеченности отца.

Все эти исследования убедительно доказали, что роль отца в воспитании детей значительна, но положительное влияние на ребенка оказывает не наличие отца, а характер отцовства.

Мы считаем важным исследовать роль отцовства и включенность отца в процесс воспитания и заботы с детьми в возрасте от 1 до 3 лет. Так как по достижению ребенком годовалого возраста, роль отца в процессе сепарации ребенка от матери возрастает, ребенок становится более самостоятельным, у отца появляется больше возможности проводить время вдвоем с ребенком без вовлечения матери. Также большинство зарубежных исследований отмечают роль отца в возникновении ощущение своей принадлежности к мужскому или женскому полу, которое начинает оформляться в этом возрасте.

Мы предполагаем, что то, сколько своего свободного времени посвящает отец детям, как они проводят это совместное время, насколько эмоционально вовлечены отцы в процесс, связано с особенностями супружеского взаимодействия, с удовлетворенностью супружескими и родительскими ролями.

Изучение характера данных связей позволит разработать психологические тренинги для молодых отцов, способствующие принятию ими супружеской роли, устранению ролевых конфликтов, сопровождающих освоение ими новой роли, формированию у них чувства родительской компетентности, что в конечном счете будет способствовать улучшению взаимоотношений в молодых семьях, облегчению перехода ими на стадию рождения первого ребенка.

Литература:

Боулби Д. Привязанность: Пер. с англ. М.: Гардарики, 2003г. С. 480.

Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Значение отца для развития ребенка (на материале зарубежных исследований) // Семейная психология и семейная терапия. 2006. №1. С. 87 – 100.

Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. М.: Время, 2009. С. 496.

Кочубей Б. И. Мужчина и ребенок. М.: Знание, 1990. С. 80.

Ross D. P. Fatherhood. Harvard: Harvard University Press, 1996. P 3 - 179.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ В РУССКОЙ И КОЛУМБИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

В.Р. Триана
Колумбия, РУДН

Необходимость выделения психологии здоровья в отдельную научную сферу является, на данный момент, очевидным процессом. Связано это с тем, что в развитых странах стал меняться тип заболеваемости населения. На смену преимущественно острым, инфекционным заболеваниям пришли заболевания с затяжным течением, хронические, в которых не удавалось выделить какую-либо одну причину. Скорее, их возникновение можно было связать с образом жизни, то есть с целостным воздействием всех многообразных факторов современной цивилизации на человека. В этом смысле представляется актуальным исследовать специфику национальных образов здоровья в культурах России и Колумбии, ведь именно культурные традиции формируют ценностную систему человека, влияя не только на его поведенческие структуры, но и на состояние его здоровья, как физического, так и психического. Как пишет И.Б. Бовина, «ощущения, страдания, связанные с болезнью, опосредованы культурно и социально, как следствие, они имеют разное проявление и требуют своих способов лечения в той или иной культуре, в том или ином обществе, поскольку общество через свои институты определяет, что является здоровьем, а что – болезнью.» (Бовина, 2008, с.134)

Так как данная тема является достаточно обширной и требует привлечения большого количества источников, в нашем исследовании мы остановимся лишь на некоторых, наиболее важных, на наш взгляд аспектах представления о здоровье в российской и колумбийской культурной среде.

Прежде всего, стоит рассмотреть, как отражается представление о здоровом образе жизни в языке, ведь язык воплощает в себе ментальность народа, его специфическую «картину мира». В народной культуре России здоровье относится к высшим ценностям, так как эта категория тождественна благополучию. Здоровье является условием вступления в брак и

продолжения рода. Часто в русском языке употребляются следующие фразеологизмы: *Здоровью цены нет; Было бы здоровье, а остальное приложится; Здоровье – лучшее богатство.* Представлением о здоровье, как о самом важном условии жизнедеятельности человека, объясняется включение пожелания здоровья традиционные бытовые приветствия: *Здравствуйте, Будьте здоровы, Здравия желаю.* Как отмечает Е.И. Кирилленко, «здоровье, крепость, сила – это и *благо, проявление доброго начала.* В общем «Церковно-славяно-русском словаре» П.Соколова, изданном в 1834 г., слово *добряк* отмечено со значением *дюжий, здоровый человек*» (Кирилленко, 1994, с. 12). Наиболее точно идеал здоровья и его отражение в русских языковых конструкциях проанализировал Ф.Р. Филатов. На основе данных культурологии и лингвистики им был выделен ряд свойств и признаков, характеризующих древнерусский «эталон здоровья». Ключевой он считает «растительную метафору»: *здоровый – значит крепкий как дерево.* «Здоровье в русской культуре – это качественная характеристика бытия человека как единицы рода, что и выражено в растительной метафоре крепости дерева и монолитности леса» (Васильева, Филатов, 2001, с.134). Интересно, что в Колумбии распространенной является следующая, сходная с русской, пословица: «Fuerte como un goble» - *здоровый, как дуб.* Ввиду наличия в Колумбии густых лесов, сравнения человека с деревом вполне целесообразны, ведь образ здоровья зависит также и от ландшафта, местности, в которой проживает народ. Также в речи колумбийцев часто можно услышать фразу «Es mejor prevenir que curar», что значит – «профилактика лучше лечения». Данная пословица содержит в себе предусмотрительное отношение к собственному здоровью.

Одним из существенных факторов, влияющих на представление о здоровье, является сфера культа. В религиозной практике человек всегда рассматривается целостно – жизнь его тела напрямую связана с состоянием его души. Это, в особенности, касается архаических времен. На территории Колумбии до сих пор существуют аутентичные поселения племен индейцев, в которых сохраняются практики шаманизма. Болезнь рассматривается в этих практиках совершенно иначе. К примеру, «в южноамериканских поверьях существует представление,

согласно которому тяжелые роды и связанные с ними недомогания обусловлены тем, что парциальная душа или духовное начало матки (Муу) превышает свои полномочия и захватывает власть над душой будущей матери, взяв ее в плен и обрекая на бездействие парциальные души других органов» (Васильева, Филатов, 2001, с.145). Можно проследить как на отношение к здоровью в России, в течение долгого времени, влияла православная вера. В пределах этой религиозной системы многие болезни, в том числе и такие социально негативные явления, как пьянство, диагностировались с точки зрения христианского учения, основанного на Библии. Здоровье, ассоциировавшееся с «богоугодной» жизнью по «Божьим заповедям» свидетельствовало о правильной духовной жизни человека. Включенность человека в православную систему ценностей структурировало его поведение и побуждало к культивированию здорового образа жизни. Для Колумбии актуальным является синкретическое сочетание христианских представлений и традиционных, мифологических суеверий, касающихся темы заболевания. К примеру, до сих пор распространенным считается мнение о том, что некрещенным детям нельзя посещать похороны, так как в этом месте царит «мертвый холод», который может вызвать ангину или грипп. При этом вылечить эту «магическую» простуду будет возможно лишь при помощи специальных заклинаний. С подобным мифологическим сознанием связаны объяснения здоровья и благополучия человека как результата действия «духовной защиты», полученной через определенный ритуал. Подобная мотивация имеет и педагогический статус, ведь в подобной социокультурной системе личность должна соблюдать некоторые правила, традиции. Отклонение от них приведет к утрате благополучия, а, следовательно, и здоровья. Но это лишь одна из мотивировок формирования «здорового образа жизни». В секуляризованном обществе мы сталкиваемся с другими показателями и факторами. В первую очередь, проблематика концепта здоровья перемещается в область государственной политики. Идеология здоровой нации, профилактики болезней и оздоровительных рекомендаций регламентируется международными организациями, которые проводят различные формы отслеживания медицинских и психологических

показателей здоровья населения. Этот параметр лучше всего продемонстрировать на примере Колумбии, где в сентябре 2014 года была принята программа официальной «Недели национальных привычек и здорового образа жизни» (<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-345910.html>).

В рамках этого проекта были проведены разноплановые мероприятия, способствующие пропаганде правильного питания, физической активности и профилактики различных заболеваний, причем акцент делался на образовательных учреждениях. Развернутые концептуально-педагогические рекомендации ставили перед собой цель создать кросс-педагогические проекты, которые способствуют развитию у детей способности поддерживать здоровый образ жизни. В официальных документах высказывалась мысль о том, что «проблема неинфекционных, хронических болезней» должна решаться при помощи профилактики, путем утверждения в обществе приоритета здорового образа жизни. Данное официальное мероприятие, как раз, реализует смысл поговорки «es mejor prevenir que curar» (профилактика лучше лечения). В секуляризованном обществе любой вопрос, связанный с национальной идентичностью становится прерогативой государства. Подтверждением этому могут служить процессы, происходившие в СССР, когда обществу предлагалось усвоить общедоступные, стандартизированные символы здоровья, вписанные в «общесоюзный» культ тела. При этом, если говорить о современном положении России, то, напротив, прослеживается дефицит правильного отношения к собственному здоровью. По крайней мере, к такому выводу приходят авторы исследования «Культура и отношение к здоровью: Россия, Канада, Китай». В нем говорится о том, что «в социальных представлениях молодых россиян... отсутствует высокая значимость здоровья и, что самое печальное, - осознание ответственности человека за сохранение своего здоровья. Этому способствовала долго насаждаемая патерналистским государством уверенность в том, что в случае угрозы здоровью советская медицина и органы социальной защиты обязательно помогут человеку. Такая уверенность и в те времена была необоснованной, а с 90-х гг. и по сей день является просто преступной по отношению к своему здоровью» (Лебедева, Чирков, Татарко,

2007,с. 65). По мнению авторов монографии, для выхода из кризиса следует добиваться «единства ответственности личности за свой образ жизни и активной поддержки со стороны социальных институтов общества» (Лебедева, Чирков, Татарко, 2007,с. 65).

В нашем исследовании мы будем изучать представление о здоровом образе жизни в русской и колумбийской культурах.

Литература:

Бовина, И.Б. Социальная психология здоровья и болезни / И.Б.Бовина - 2-е исп. изд.- М.: Аспект пресс, 2008.

Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. М., 2001.

Иванова М.Г., Портнова А.Г. Здоровье как предмет исследования в психологии // Психологическая наука и образование. 2006. №3

Кириленко Е.И. Опыт здоровья в языковом сознании русских // Язык и культура. 1994. №4

Лебедева Н.М., Чирков В.И., Татарко А.Н. Культура и отношение к здоровью: Россия, Канада, Китай. М.: Издательство РУДН, 2007

<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-345910.html>

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ПОРТРЕТА ЛИЧНОСТИ ПО НЕВЕРБАЛЬНЫМ
ОСОБЕННОСТЯМ РЕЧИ**

А.Р. Тугушева

Россия, г. Москва, РУДН

Как всем известно, большую часть информации мы получаем при помощи невербальных особенностей нашего собеседника. Именно они помогают нам наиболее точно понять состояние другого человека и выявить его намерения. Значительную роль играют исследования в области невербальных особенностей речи. Их анализ помогает при проведении судебных экспертиз, при развитии своего имиджа в более желательном направлении, при развитии речевых навыков для сценической деятельности, а также при различных формах патологии речи и психики человека.

При изучении особенностей речи человека и их значения в его психологическом портрете большую роль играют такие

показатели как: темп речи, тон (громкость), мелодичность (порывистость), наличие пауз и индивидуальных особенностей пауз, интонаций, тембр голоса. Взять, к примеру, криминалистику. Речь входит в перечень опознавательных признаков и помогает многое узнать о человеке. Конечно речь можно и ускорить, и замедлить, если того захотеть, однако каждый человек все равно рано или поздно выйдет на комфортную для него манеру говорить.

На основе множества наблюдений были выявлены различные классификации людей: красноречивые и не красноречивые, неяркие и яркие, дельные и пустословы, говоруны и молчуны и т.п. Если человек очень разговорчив - это говорит об его экстравертности, он открыт для всех и для всего. Если же человек говорит мало и не охотно это, напротив, говорит об интровертности, о закрытости человека, который предпочитает внутренний мир внешнему. Также голосовые особенности позволяют определить социальный статус человека. Так, например, те, кто говорит четко и уверенно, обычно занимают более высокий социальный уровень, чем те, кто говорит медленно и тихо. К первому типу людей относятся социально важные люди, занимающие лидирующие и управленческие позиции. Ко второму типу людей относятся обычно подчиненные, нерешительные, малозначимые для социума.

Компоненты невербальных особенностей речи (акустическая система):

Темп речи - определяется количеством слов в минуту. Он свидетельствует о скорости протекания психических процессов: 60-100 слов\мин - обычный; 100-120 слов\мин - незначительно ускорен; 120 и выше слов\мин - значительно ускорен; 40-60 слов\мин - незначительно замедлен; менее 40 слов\мин - значительно замедлен.

Частота - средние показатели частоты для мужчин – 85-200 Гц, для женщин - 160-340 Гц. Если выявлена тенденция к возрастанию или понижению данных показателей это говорит о различных психических состояниях: гнев, радость, печаль, тоска, испуг и т.п.

Тон (громкость голоса) - от 20 дБ - шёпот; 25 дБ - слабый голос; 40-60 дБ - средний голос; 60-70 дБ - громкий голос; 80-85 дБ - крик. Усиление громкости голоса говорит об изменении в

эмоциональной сфере: гневный, сердитый агрессивный голос звучат очень громко, а печальные, унылые, грустные голоса звучат очень тихо.

Паузы - это наличие перерыва в процессе разговора (бывают синтаксически обоснованные, так и без семантической нагрузки). Огромное значение при оценке паузы имеет ее длительность, частота, а также характер паузы. По продолжительности паузы классифицируются следующим образом: короткие - до 1 с. Они обусловлены артикуляционными и физиологическими остановками в процессе фонации и отражают синтаксическое строение высказываний, которые связаны с дыхательным циклом; средние - от 1 до 2 с, причиной семантически значимыми и сложно осознаваемыми переживаниями; длинные - от 2 до 4 с. Они спровоцированы аффективной патологией (депрессивное расстройство, внезапное аффективное переживание, эмоционально-волевое снижение, глубокая астения); сверхдлинные - больше 4 с. Их семантика обусловлена теми же расстройствами, и при длинных паузах, но более выраженными.

Большое значение имеют паузы, связанные с вдоханием и выдыханием и которые сопровождаются особым акустическим феноменом, который характеризует эмоциональное состояние личности.

Тембр речи - это качественная окраска голоса. Обычно тембр определяется как низкий или же высокий. По сравнению с обычным тембром голоса, он в состоянии какого-либо волнения или нервного напряжения несколько изменяется и по параметру силы, и по параметру высоты. Завышение голоса говорит об энтузиазме, радости, недоверии, страхе, умеренном гнев. Завышенный, широкий диапазон силы и тональности говорит о гнев и страхе. Очень высокий, пронзительный свидетельствует о беспокойстве, демонстрации переживании негативных эмоций. Мягкий, спокойный и приглушенный, с понижением интонации к концу каждой фразы говорит о горе, печали, усталости. Если происходит форсирования звука, то это говорит о напряженности, желании убедить.

По значениям различных особенностей голоса можно проследить черты характера, а также тип темперамента:

Например, у холериков завышенный темп подачи смысловой информации, молниеносная смена тональностей, которая нередко опережает смысловую нагрузку речи. Таким людям сложно говорить тихо, шепотом и их речь довольно точно отражает настоящие и актуальные в данный момент эмоции. Ускоренное предоставление информации происходит еще из-за снижения контроля эмоций. У сангвиников довольно скорый темп подачи смысловой информации. Эмоциональная насыщенность разговора, изменение тональности без высоких перепадов, адекватного смысла и уровня важности и значимости информации. У флегматиков спокойный, замедленный темп подачи смысловой информации. У них нет различных перепадов в тональности голоса. Тон разговора мягкий, а потому не всегда и не совсем соответствует ее содержанию для человека. У меланхоликов в привычной и комфортной для них ситуации наблюдается быстрый темп предоставления смысловой информации, а эмоции слабо выражены. Но стоит учитывать тот факт, что сквозь уязвимость и склонность к заиканию на отрицательных эмоциях, а также из-за снижения общей активности человека при его присутствии в непривычной, некомфортной или в неприятной ситуации, в тоне голоса меланхолика проявляется приглушенность и темп подачи смысловой информации сбивается.

Одновременные проявления в речи оппонента:

-быстрая речь (не у холериков) - очевидно взволнованность или обеспокоенность чем-то, желание убедить или уговорить кого-то, беседа о личных трудностях.

-медленная речь (не у флегматиков) - превосходство, усталость, подавленное состояние, горе.

-рваная речь - неуверенность, нежелание излагать все аргументы, подбор тактики действий в текущей ситуации.

-лаконичность и решительность речи - явная уверенность.

-необычные для человека слишком удлиненные паузы - незаинтересованность или несогласие.

-появление в речи пауз, заполняемых словами - паразитами («ну ...», «так сказать ...», «есть ...») - нерешительность, сложность при высказывании мнений, поиск выхода из ситуации.

-произношение уменьшительно-ласкательных суффиксов («ясненько», «хорошенько») - признак наличия в характере человека эпилептоидного радикала.

-постоянное прерывание других - признак низкой культуры или напряженности.

-переход внутренней речи во внешнюю («мысли вслух») - накопление неотрагированных эмоций, избыток НЕ волнения, восприятие окружающей среды как безопасной.

Достаточно информативными являются невербальные звуки и их значение:

- Свист (не художественный) - неуверенность или опасение.

- Хохот, что не соответствует моменту – напряжение.

- Как-будто скрытые, хитрые улыбки - желание продемонстрировать свое особое положение, скрытые знания.

- Постоянное покашливание без признаков заболевания - неуверенность в себе, обеспокоенность. У людей, не имеющих опыта лгать другим, покашливанием могут сказываться те моменты в беседе, когда они говорят неправду.

- Горловые звуки - попытка вызвать у собеседника страх, убедить его в собственном превосходстве.

Итак, невербальные особенности речи могут помочь нам узнать такие моменты как: темперамент человека, его характер, способности, направленность, его волевые качества, эмоциональность, умение общаться, узнать уровень его самооценки и уровень самоконтроля.

ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Ц.Н. Эрдыниева, А.В. Шмигельская

Россия, Южно-Сахалинск, МБОУ СОШ №1

Применение игр в современной школе в начальных классах рассматривается как привлекательное средство, оптимальной адаптации и разностороннего развития растущего организма детей и повышения качества обучения. При их использовании в учебном процессе необходимо учитывать индивидуально-личностные и

возрастные особенности учащихся, дидактические, развивающие факторы, санитарно-гигиенические требования, с неременной опорой на богатый опыт отечественных ученых-педагогов.

В исследованиях М.В.Богуславского на основе анализа опыта модернизации содержания общего образования в отечественной педагогике XX века выделены деятельностные аспекты разработки содержания образования представляемые «в виде междисциплинарных систем знаний (комплексные темы), освоение которых требует от учеников коллективных усилий по решению поставленных проблем, практических действий, игровых форм занятий, индивидуальной самостоятельности» (Богуславский М.В., 2012).

В работах М.Н.Скаткина обращалось внимание на создание «необходимых условий для овладения детьми основами политехнических знаний в различных играх, с раннего детства, дома в саду, в начальных классах, когда дети собирают детали конструктора, технические устройства и машины, выполняют на уроках труда простейшие электротехнические работы, в процессе которых они практически знакомятся, из каких главных частей и деталей состоит каждая машина, как соединяются между собой детали, как передается движение от двигателя к рабочей части машины» (Занаев С.З. 2009).

В отечественной педагогике при использовании игр в учебно-воспитательном процессе важное значение придается преемственности при их применении. В исследованиях Т.Н.Богуславской было установлено, что «дошкольный возраст представляет собой благоприятный (сензитивный) период для становления в контексте игровых форм деятельности ряда способностей (воображения, общения, самоорганизации), которые задают основу для формирования системы компетенций, необходимых для дальнейшего обучения в школе, доказано долгосрочное положительное влияние адекватно организованного дошкольного образования на последующее продвижение детей».

Так например, в первом классе особенно в начале учебного года используются игры способствующие развитию коммуникативных качеств и адаптации детей друг к другу, к классу, в целом к школе. В качестве перемены деятельности и чередования мыслительных и двигательных действий в игровом

стиле используются упражнения дыхательной гимнастики, глазодвигательные перекрестные упражнения, наклоны и повороты, растяжки, упражнения для тренировки моторики рук, элементы самомассажа.

При проведении занятий в начальных классах огромное значение имеет сочетание целей и задач урока, в соответствии с которыми подбирается та или иная игра, выбирается конкретное время по их применению на протяжении урока, состава играющих, соответствию игры учебной программе.

При организации и проведении игровых занятий на свежем воздухе, необходимо учитывать регионально-климатические особенности острова Сахалин, приравненного к районам Крайнего Севера России. Это особенно важно в связи с естественной тягой и большим интересом детей к подвижным играм, связанным с естественно-физиологическими потребностями растущего организма. При этом необходимо исходить из индивидуально-личностных и физических особенностей развития учащихся. Например, более подвижным и активным ученикам предлагаются элементы игры или упражнения с повышенной нагрузкой. Детям с меньшим физическим развитием и менее активным, даются упражнения малой и средней интенсивности, особенно на начальных этапах.

Важной особенностью проводимых занятий является нацеленность на формирование у детей навыков самостоятельной психологической регуляции, тренировки умения расслабления, снятия нервно-психических напряжений, обучения несложным приемам самомассажа, укрепления органов зрения и дыхания в процессе выполнения упражнений. Большое значение имеет здесь бодрый, оптимистический, психоэмоциональный настрой детей, использование юмора, шутки, смеха, музыки, танца, игр. Безусловно, что занятия должны приносить детям моральное и психофизическое удовлетворение. Нежелательно здесь проявление отрицательных эмоций.

Для повышения эффективности обучения, игры включаются в разные части урока. На вводном этапе подбираются элементы игры направленные на тренировку внимания, быстроты реакции. В основной части урока включаются игры, способствующие общему психофизическому развитию. На завершающих уроках

применяются менее подвижные варианты, активизирующие внимание, и в тоже время способствующие раскрепощению, и отвлечению от умственной нагрузки. При этом необходимо следить за физическими нагрузками, чтобы не допускать переутомления. В воспитательном отношении при проведении игровых занятий у детей необходимо стимулировать проявление и формирование волевых качеств, дисциплинированности, упорства, настойчивости, самостоятельности, находчивости, выдержки и самообладания. Поощрять проявление положительных установок у детей, благородства, взаимопомощи и взаимовыручки в отношениях, тем самым, способствуя их развитию. Сдержанно критически следует относиться к отрицательным наклонностям детей.

Большую роль для воспитания воли, коммуникативных качеств личности и взаимодействия детей имеет проявление совместных действий в коллективе при организации групповых игр. В процессе подготовки и их проведения активное участие принимают все учащиеся. Для более дифференцированного подхода и обстоятельной тренировки и отработки разных учебных моментов, класс делится на несколько групп, в каждом из которых дети одновременно по очереди отрабатывают те или иные игровые моменты и ситуации. Преимуществом таких методов и приемов является то, что они позволяют более детально и конкретно проработать и прорепетировать в игровом виде разные учебно-воспитательные компоненты содержания образования, одновременно с несколькими учениками. Важной особенностью этого метода является то, что дети при этом устанавливают близкий психоэмоциональный контакт, учатся реальному взаимодействию и сотрудничеству друг с другом, пониманию и слушанию своего одноклассника. При работе в таких группах дети в непринужденной обстановке среди своих сверстников, проигрывают разные учебные ситуации, в процессе выполнения которых у них повышается взаимная ответственность, сглаживаются различные барьеры и комплексы, уходят зажимы и страхи. Ценное значение здесь имеет то, что дети учатся оценивать себя и своих сверстников, тем самым они фактически занимаются взаимно развивающим тренингом и обучением.

В результате применения игровых методов на уроках и во внеурочное время в начальных классах, в образовательной практике нашей школы, мы пришли к следующим выводам, что у учащихся формируются вполне осознанные самостоятельные представления и полезные привычки к здоровому образу жизни, возникает понимание необходимости соблюдения распорядка и режима расписания, чередования разных видов работы, учебы и отдыха, крайне необходимые им в дальнейшей жизни. Особенно важное значение имеет то, что они позволяют повысить заинтересованность детей к урокам и как следствие к улучшению эффективности и качества обучения. Проведенные длительные наблюдения за учащимися наших классов показали, что у основного большинства из них сложились потребности и привычки к дальнейшим систематическим занятиям физкультурой и спортом, что способствует сохранению и укреплению их здоровья.

Литература:

Богуславский М.В. Приоритеты модернизации содержания общего образования в отечественной педагогике XX века // Проблемы современного образования. № 6. 2012. С.99-111. <http://www.pmedu.ru> С. 102.

Занаев С.З. О педагогическом политехническом просвещении населения на основе исследований М.Н.Скаткина // Вестник Бурятского государственного университета. Выпуск 1 Педагогика. 2009. С. 33-36.

Богуславская Т.Н. Развитие теоретических основ содержания дошкольного образования в отечественной педагогике 80-х гг. XX - начала XXI века: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Богуславская Татьяна Николаевна. – М., 2009. 26 с.

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ ЛЮДЯХ В РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ

А.В. Якушенко

Россия, Москва, Московский городской психолого-педагогический университет

*Приобрести репутацию сумасшедшего проще простого, а вот избавиться от неё практически невозможно.
Л.Кэррол*

По данным Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ), более 450 миллионов человек страдают от психических расстройств. У многих других людей имеются психические проблемы (ВОЗ, 2014).

Там же приведены и детерминанты психического здоровья: психическое состояние человека зависит от разнообразных социальных, психологических и биологических факторов. ВОЗ связывает психические болезни с быстрыми социальными изменениями, стрессовыми условиями на работе, гендерной дискриминацией, социальным отчуждением, нездоровым образом жизни, рисками насилия и физического нездоровья, а также с нарушениями прав человека, с устойчивым социально-экономическим давлением, нищетой и низким уровнем образования (ВОЗ, 2014)

Из вышеприведенных положений следует, что *воздействие общества* оказывает определенное влияние на психическое здоровье индивида.

Стоит отметить отдельно, что данная тема достаточно часто фигурирует в различных произведениях живописи, литературы, кинематографии и т.д. Несомненно, искусство, как и СМИ, формирует общественное мнение, демонстрирует представления о психической болезни прошлых лет. Что, в свою очередь, оказывает влияние на *коллективную память*, дает возможность говорить о наличии в ней негативных образов (Емельянова Т.П., 2009)

Для изучения вопроса о психических болезнях обратимся к *теории социальных представлений* (далее СП) С. Московиси.

Согласно одному из определений, СП – это способы объяснения реальности, которые люди вырабатывают в ходе внутригрупповых коммуникаций. Среди прочих, СП обладают защитными функциями – когда материальный способ борьбы с угрозой не доступен, то можно вписать нечто угрожающее в рамку существующих идей, что позволит сделать это неизвестное и пугающее – знакомым и обычным (Бовина И.Б., 2008).

Здесь мы остановимся на той части исследования, которая посвящена изучению структуры и содержания СП о психически больных людях в различных профессиональных группах (юристы, журналисты, психологи). *Объектом* исследования выступили молодые люди от 20 до 30 лет, специализирующиеся в различных областях знаний. *Предметом* исследования явились особенности СП у различных групп молодежи. *Выборку* составили 60 молодых людей и девушек в возрасте от 20 до 30 лет. По 20 человек в каждой профессиональной группе (уравненной по полу). Выбор данных специальностей обусловлен тем, что психологи являются экспертами в области психического здоровья и отклонений, юристы черпают такую информацию из юридического контекста, журналисты оказывают сильное влияние на формирование СП. Для построения выборки использовалась стратегия «снежного кома».

Мы исходили из следующих *предположений*:

1. СП о психически больных людях образованы элементами с негативной валентностью во всех профессиональных группах молодежи.

2. СП о психически больных людях базируется на таких конструктах, как «инаковость»; лечение (больница, таблетки, специалисты); болезнь (синонимы, названия болезней, симптомы); отношение общества

Здесь мы остановимся на обсуждении ассоциативного метода. Стоит отметить, что в самом исследовании также проводилось интервью и рисуночная методика.

Результаты исследования. Опираясь на *контент-анализ*, проведенный А.М.Де Роза (De Rosa A.M., 1988), мы сформировали 12 основных групп, на которые планировалось разделить все предоставленные ассоциации. Те конструкты, которые не вошли

ни в одну из групп образовали собой тринадцатую категорию «другое».

Самая частотная группа у психологов – «отношение общества» (помощь, жалость и др.) - 15,5%, затем – «социальные характеристики» (друговость, асоциальность и др.) - 15% и «психиатрические термины» (бред, психоз и др.) – 14,5%. То есть больной, вероятно, понимается с профессиональной точки зрения (через медицинскую терминологию) и с точки зрения общественного восприятия, отношения самих респондентов.

У журналистов самая частотная группа – «больница - лечение» (лекарства, белый халат, смирительная рубашка и др.) - 15%, затем «аффективная сфера» (неуравновешенность, слабость и др.) - 14,5% и «социальные характеристики» (одиночество, друговость и др.) – 13%. Здесь уже больной видится через призму его собственных переживаний (эмпатийная позиция), как человек, нуждающийся в лечении (а также, вероятно, определенную роль играет яркий образ психиатрических больниц) и, как и у психологов, его иное социальное положение.

У юристов же самой распространенной группой становится «отношение общества» (непредсказуемость, непонимание, принудительность и др.) - 15,5%, «термины психиатрические» (навязчивые идеи, бред и др.) - 13,5%, «аффективная сфера» (горе, страх) - 12,5%. То есть больной представляется, скорее, через призму общественной безопасности, своей непредсказуемости, бредовых и навязчивых идей, и, как следствие, вызывает страх.

После распределения ассоциаций по группам результаты сравнивались с помощью критерия φ^* – углового преобразования Фишера.

Таким образом, значимые различия наблюдаются между психологами и журналистами в таких группах, как «персонажи» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,34$) и «искусство» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,48$). А в категориях «термины» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,89$), «внешность» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,76$) и «больница» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,03$) - отмечаются различия на уровне тенденций.

Между юристами и журналистами существует значимая разница в следующих группах ассоциаций: «больница» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,01$), «персонажи» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,76$), «внешность» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,32$) и «сдерживание» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,73$).

Между категориями ассоциаций, данных юристами и психологами, значимых различий не наблюдается.

Отдельно коснемся темы жаргона и терминологии. Так, исследование Ястребова В.С. с коллегами, показало, что большинство современных публикаций относительно больных людей касается *насильственных действий*, ими совершенных. Кроме того, стоит отметить, что стилистика публикаций чаще характеризуется *уничжительными, искаженными производными от психиатрических терминов, жаргоном* (Ястребов В.С., Трущелев С.А., 2009).

В связи с этим мы решили изучить, как это сказывается на СП и посчитали, какое количество жаргона и психиатрических терминов использовали наши респонденты в своих ассоциациях. Итак, практически 10% от всех ассоциаций – жаргон, еще 20% - психиатрические термины, остальные 70% - обычные слова. Однако, распределение между профессиональными группами не совсем однородно.

По критерию Фишера значимые различия наблюдаются в количестве используемых терминов между психологами и журналистами ($\varphi^*_{эмп} = 2.31$). А в использовании обычных слов между данными профессиональными группами присутствует различие на уровне тенденции ($\varphi^*_{эмп} = 1.79$). То есть, с одной стороны, это может объясняться тем, что психологи, в силу специальности, обладают большими познаниями в терминологии, нежели остальные респонденты. С другой – журналисты излагают на языке, доступном аудитории. Соответственно, с этим соотносится усредненная позиция юристов в данном аспекте – они знают меньше терминов, чем психологи, но им не обязательно говорить понятно и образно, в отличие от журналистов.

Если же говорить в общем, то становится очевидно, что использование жаргона характерно для всех групп. Безусловно, это не способствует формированию благоприятного образа больного.

Таким образом, стоит сказать, что больные люди стигматизируются в СМИ, что оказывает определенное влияние на формирование СП.

Кроме того, отметим, что СП о психически больных людях различны в зависимости от профессиональной группы, к которой относится индивид.

Вышеописанные результаты позволяют судить о том, что гипотезы нашли эмпирическую поддержку. Так, основные смыслообразующие конструкты базируются на таких категориях, как «инаковость»; лечение (больница, таблетки, специалисты); болезнь (синонимы, названия болезней, симптомы); отношение общества. Также, респонденты всех специальностей демонстрируют негативную эмоциональную оценку психически больных людей.

Литература:

Бовина И.Б. Социальная психология здоровья и болезни. - 2-е изд., испр. И доп. - М.: Аспект Пресс, 2008. - 263 с.

Всемирная организация здравоохранения // Психическое здоровье [Электронный ресурс]. URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/ru/> (дата обращения: 09.10.2014).

Емельянова Т.П. Коллективная память с позиций конструкционизма / Т.П. Емельянова // Междисциплинарные исследования памяти / Под.ред. А.Л. Журавлева, Н.Н. Корж. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. - С. 17-32

De Rosa A.M. Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale // Connexions, 1988, Vol.51, N1.

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ

Абрамова Марина Александровна	студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.п.н., доцент Михайлова О.Б.
Аванесян Давид Грантович	магистрант кафедры психологии управления Государственной академии управления (Армения, Ереван) н.рук. - к.псх.н., профессор Петросян Л.
Агилар Карен Юссара	студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Эквадор, Россия, Москва) н.рук. - к.псх.н., доцент Маслова О.В.
Алимов Айдар Анварович	доцент кафедры психологии Балашовского института СГУ имени Н.Г.Чернышевского (Россия, Балашов)
Алтунин Денис Олегович	студент 3 курса факультета ВДВ Рязанского высшего воздушно-десантного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова (Россия, Рязань) н.рук. - к.псх.н., доцент Марков А.С.
Анисимова Юлия Николаевна	кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова Набережночелнинского института социально-педагогических технологий и ресурсов (Россия, Набережные Челны)
Баранова Светлана Васильевна	соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. – д.псх.н., профессор Крупнов А.И.
Владимирова Юлия Владимировна	аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. – д.псх.н., профессор Кудинов С.И.

Волосейко Анатолий Олегович	студент 3 курса факультета ВДВ Рязанского высшего воздушно-десантного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова (Россия, Рязань) н.рук. - к.псих.н., доцент Марков А.С.
Воробьева Александра Андреевна	соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Новикова И.А.
Воропаева Ксения Сергеевна	выпускница 2014 г. кафедры психологии Балашовского института СГУ имени Н.Г.Чернышевского (Россия, Балашов) н.рук. - к.псих.н., доцент Алимов А.А.
Гончарова Ксения Владимировна	Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина (Россия, Бийск)
Дмитриева Людмила Анатольевна	соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Чеботарева Е.Ю.
Дроздов А.Ф.	Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина (Россия, Бийск)
Дурян Марат Карлосович	соискатель кафедры психологии управления Государственной академии управления Республики Армения, н.рук. – д.псих.н. Аванесян Г.М.
Жихарева Елена Васильевна	Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина (Россия, Бийск)
Закриничная Мария Викторовна	студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - д.псих.н., доцент Кудинов С.С.
Замалдинова Гульнара Нуровна	кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальных наук и технологий НИТУ МИСиС (Россия, Москва)

Здилар Стево	студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Лыкова Н.М.
Каменова Галина Николаевна	Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)
Каминская Элина Александровна	соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.п.н., доцент Михайлова О.Б.
Карапетян Наре Игоревна	аспирант кафедры общей психологии Ереванского государственного университета, н.рук. - д.псх.н., профессор Аванесян Г.М.
Кетиладзе Натия Георгиевна	аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - д.псх.н., профессор Кудинов С.И.
Костерева Людмила Ивановна	аспирант кафедры общей и практической психологии МГПУ (Россия, Москва) н.рук. - д.псх.н., профессор Шилова Т.А.
Крохина Майя Маратовн	студент 3 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Каменова Г.Н.
Кудинов Станислав Сергеевич	кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)
Кужненко Анастасия Сергеевна	аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Новикова И.А.
Кузин Евгений Дмитриевич	Институт психологии. Южноукраинский Национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского (Украина, Одесса)

Кузнецов Даниил Игоревич	аспирант кафедры психологии труда и инженерной психологии МГУ имени М.В.Ломоносова (Россия, Москва) н.рук. - д.псих.н., профессор Носкова О.Г.
Кузьмичева Мария Олеговна	студент 5 курса кафедры специальной психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого (Россия, Тула) н.рук. - к.псих.н., доцент Хаидов К.С.
Кулешова Виктория Васильевна	студент 3 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Новикова И.А.
Лачугина Виктория Петровна	студент 3 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Новикова И.А.
Лебедева Светлана Андреевна	студент 5 курса кафедры специальной психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого (Россия, Тула) н.рук. - к.псих.н., доцент Хаидов К.С.
Макарова Екатерина Андреевна	студент 3 курса Института гостиничного бизнеса и туризма Российского университета дружбы народов
Маликова Елена Владимировна	Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина (Россия, Бийск)
Марков Алексей Сергеевич	кандидат психологических наук, доцент Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова (Россия, Рязань)
Марцих Кристина И	студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)

Минаева Алёна Юрьевна	студент 4 курса кафедры педагогики и психологии Российского университета дружбы народов, победитель конкурса научно-исследовательских студенческих работ и проектов РУДН для невыпускных курсов в 2013 г. (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Пилишвили Т.С.
Михеева А.В.	соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)
Мурзаканова Асият Замировна	аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Новикова И.А.
Негода Алена Сергеевна	магистрант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) – н.рук. к.псих.н., доцент Чеботарева Е.Ю.
Негрий Варвара Александровна	младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики МГУ имени М.В.Ломоносова
Никифорова Эльвира Сергеевна	студент 2 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Рушина М.А.
Оганнисян Анна Ашотовна	студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Новикова И.А.
Орсоо Туяа	соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - д.псих.н., профессор Резников Е.Н.
Панкратова Виктория Владимировна	аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - д.псих.н., профессор Кудинов С.И.

Пантелеева Татьяна Васильевна	соискатель кафедры общей психологии, психологии личности и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина (Россия, Рязань) н.рук. - д.псих.н., профессор Фомина Н.А.
Паньшина Светлана Евгеньевна	магистрант кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Маслова О.В.
Пашнин Алексей Владимирович	студент 5 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Каменева Г.Н.
Перелыгина Ана	студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Литва, Вильнюс) н.рук. - к.псих.н., доцент Каменева Г.Н.
Петрякова М.Ю.	студент кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова Набережночелнинского института социально-педагогических технологий и ресурсов (Россия, Набережные Челны) н.рук. – к.псих.н. Анисимова Ю.Н.
Пилишвили Татьяна Сергеевна	кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)
Полякова Дарья Павловна	студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псих.н., доцент Михайлова О.Б.
Пономарева Д.И.	МАИ (НИУ) (Россия, Москва)
Пономарева Е.А.	ИПССО МГПУ (Россия, Москва)

Радоев Милица	аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов, победитель конкурса на лучшую дипломную работу среди выпускников магистратуры 2014г. (Сербия, Белград) Научный руководитель - к.псх.н. Каменева Г.Н.
Рушина Марина Александровна	кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)
Санчес Шайда Маргарита Тания	студент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)
Сапего Екатерина Ивановна	аспирант кафедры психологии Белорусского государственного университета (Беларусь, Минск) н.рук. - д.псх.н., профессор Янчук В.А.
Северцева Алла Владимировна	студент 3 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псх.н., доцент Каменева Г.Н.
Сенина Наталия Александровна	соискатель кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина (Россия, Рязань) н.рук. - д.псх.н., профессор Фомина Н.А.
Скворцова Лариса Леонидовна	аспирант кафедры психологии Белорусского государственного университета (Беларусь, Минск) н.рук. - к.псх.н., доцент Карпинский К.В.
Смирнов Игнат Сергеевич	студент 3 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псх.н., доцент Михайлова О.Б.

Соколова Полина Алексеевна	студент 3 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псх.н., доцент Маслова О.В.
Спасибкина Е.А.	НИУ ВШЭ (Россия, г.Москва)
Сухова Мария Михайловна	аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псх.н., доцент Новикова И.А.
Тархова Валерия Сергеевна	аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псх.н., доцент Маслова О.В.
Токатлыгиль Юлия Сергеевна	аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.пед.н., доцент Михайлова О.Б.
Триана Ромеро Вивиана	студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Колумбия, Россия, Москва) н.рук. - к.псх.н., доцент Маслова О.В.
Тугушева Алина Рифатовна	студент 3 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - к.псх.н., доцент Каменева Г.Н.
Фатеева Ксения Николаевна	студент 5 курса кафедры специальной психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого (Россия, Тула) н.рук. - к.псх.н., доцент Хайдов К.С.
Хаммад Суад	аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)

Хисамбеев Ш.Р.	ВДВ Рязанского высшего воздушно-десантного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова (Россия, Рязань)
Шабанова Наталья Эдуардовна	аспирант Витебского государственного университета им. П.М. Машерова (Республика Беларусь, Витебск)
Шептура Анна Владимировна	аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва) н.рук. - д.псх.н., профессор Крупнов А.И.
Шилова Тамара Алексеевна	заведующая кафедрой социальной психологии; МГПУ (Россия, Москва)
Шмингельская Анжелика Валентиновна	учитель начальных классов высшей категории, Россия, г. Южно – Сахалинск, МБОУ СОШ №1
Щепеткова Наталья Владимировна	аспирант Витебского государственного университета им. П.М. Машерова (Республика Беларусь, Витебск)
Эрдыницева Цыма Нимаевна	учитель начальных классов первой категории, Россия, г. Южно – Сахалинск, МБОУ СОШ №1;
Якушенко Анна Владимировна	аспирант кафедры клинической и судебной психологии Московского городского психолого-педагогического университета (Россия, Москва) н.рук. - д.псх.н., профессор Бовина И.Б.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
РАЗДЕЛ 1. ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ	5
<i>Замалдинова Г.Н.</i> Уверенность, самоактуализация и эффективность профессиональной деятельности сотрудников коммерческих организаций	5
<i>Крохина М.М.</i> Гендерные различия в отношении молодежи к обману и лжи	10
<i>Радоев Милица</i> Психосоциальные функции застенчивости в представлениях российских студентов	14
РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ	21
<i>Абрамова М.А.</i> Особенности ценностно-мотивационной сферы руководителей и специалистов, не занимающих руководящие должности	21
<i>Аванесян Д.Г.</i> Психологические детерминанты поведенческих стратегий потребителя	24
<i>Баранова С.В.</i> Особенности соотношения настойчивости и личностных характеристик студентов	28
<i>Воробьева А.А.</i> Личностные факторы успешности изучения различных дисциплин студентами-лингвистами	33
<i>Гончарова К.В., Маликова Е.В.</i> Особенности проявления личностных факторов педагогов с различным типом отношения к людям	37
<i>Дмитриева Л.А.</i> Становление креативности психологов	41
<i>Дроздов А.Ф., Жихарева Е.В.</i> Особенности проявления организованности подростков - воспитанников детского дома	46
<i>Жихарева Е.В., Маликова Е.В.</i> Особенности проявления организованности подростков, воспитывающихся в семье и в условиях детского дома	50
<i>Закриничная М.В., Кудинов С.С.</i> Взаимосвязь общительности и доминирующих стратегий межличностного взаимодействия в структуре профессиональной компетентности руководителей малого и среднего бизнеса	54

Здилар С. Особенности проявления ценностных ориентаций у сербов-билингвов и коренных сербов	60
Каменева Г.Н., Перельгина А. Изучение креативности и трудолюбия представителей различных творческих групп интернационального культурного центра РУДН	64
Кетиладзе Н.Г. Специфика взаимосвязей имплицитной памяти и имплицитного интеллекта в возрастном аспекте	67
Кузнецов Д.И. Позиция профессиональной деятельности в системе деятельностей личности (на примере профессиональных психологов)	70
Кузьмичева М.О. Теоретические подходы к изучению тревожности у младших школьников с ЗПР	73
Лебедева С.А. Самопринятие подростков с задержкой психического развития	78
Маликова Е.В., Жихарева Е.В. Психологическая характеристика личностных факторов учащихся профильных классов	80
Марцих К.И. Стили совладающего поведения спортсменов и параспортсменов	84
Михеева А.В. Виды стресса: проблема классификации	87
Орсоо Туяа Практические рекомендации по составлению программ развития и гармонизации организованности личности арабских (палестинских) студентов	95
Панкратова В.В. Психологические особенности самореализации африканских студентов первого года обучения в вузе	99
Пантелеева Т.В. Содержательно-смысловая сфера личности как один из компонентов ее направленности	103
Пилишвили Т.С. Медиакультура и проблема подлинной активности личности	106
Рушина М.А., Никифорова Э.С. Роль немецких педагогов-дидактов в формировании поликультурной личности	110
Сенина Н.А. Особенности трудолюбия учащихся старших классов	114

Скворцова Л.Л. ИмPLICITные концепции как феномен обыденного сознания личности	117
Сухова М.М. Методы управления стрессовыми состояниями: история и современное состояние проблемы	120
Тархова В.С. Понятия «успех» и «успешность» в русском языке	124
Токатлыгиль Ю.С. Философско-психологические основы научно-исследовательской деятельности в высшей школе	128
Фатеева К.Н. Теоретические подходы к изучению Я-концепции	132
Шабанова Н.Э. Взаимосвязь трудового и нравственного воспитания в белорусской народной педагогике	136
Шентура А.В. Различные подходы к изучению уверенности личности в зарубежной и отечественной психологии	139
Шилова Т.А., Костерева Л.И. Содержательная сфера личности в контексте системно-структурного анализа компонентов самооценки младших школьников, обучающихся на дому	143
Щепеткова Н.В. Непрерывное педагогическое образование в системе «колледж-университет» в республике Беларусь	149
Hamad S.M. (Хаммад Суад М.) Impact of hardiness attitudes on self-realization in difficult-life situation (Влияние установки жизнестойкости на самореализацию в трудных ситуациях)	153

РАЗДЕЛ 3	
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	157
<i>Алимов А.А., Воропаева К.С.</i> Особенности склонности к переживанию вины и стыда у представителей разных возрастных групп	157
<i>Анисимова Ю.Н., Петрякова М.Ю.</i> Психологические особенности развития речи старших дошкольников посредством дидактических игр	160
<i>Владимирова Ю.В.</i> Особенности профессиональной идентичности на разных возрастных этапах жизни человека	164
<i>Кетиладзе Н.Г.</i> ИмPLICITные теории интеллекта и имPLICITная память школьников и студентов: сходства и различия	169
<i>Кулешова В.В.</i> Гендерная специфика коммуникативной толерантности старших школьников	173
РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	178
<i>Агилар К.Ю.</i> Уровень межкультурной адаптации и стратегии аккультурации латино-американских студентов в россии: гендерный аспект	178
<i>Алтунин Д.О., Марков А.С., Хисамбеев Ш.Р.</i> Развитие коммуникативных лидерских качеств в военном вузе	181
<i>Волосейко А.О., Марков А.С., Хисамбеев Ш.Р.</i> Проявление и выявление лидерских качеств у курсантов военного вуза	185
<i>Дурян М.К.</i> Анализ психологических детерминант принятия управленческих решений	189
<i>Каменева Г.Н., Пашнин А.В.</i> Социально-коммуникативная компетентность как фактор толерантности студентов	193
<i>Каминская Э.А.</i> Феномен лидерства в отечественной и зарубежной психологии	199
<i>Карапетян Н.И.</i> Анализ личностных детерминант эффективности поведенческих стратегий руководителя	204

Кужненкова А.С. Мотивация персонала организации: российский и зарубежный подходы	208
Кузин Е.Д. Исследование ролевого поведения между супругами	213
Лачугина В.П. Эффективность невербальных средств убеждающей коммуникации	219
Макарова Е.А. Психологические особенности общения студентов	223
Минаева А.Ю. Характеристика активности личности при общении в социальных сетях	226
Мурзаканова А.З. Соотношение толерантности и любознательности у русских и кабардинских студентов	230
Негода А.С. К вопросу определения понятия "эскапизм" в современной психологии	235
Негрий В.А.; Кузнецов Д.И. Развивающая роль игрофикации в образовательном процессе	238
Оганнисян А.А. Социальные представления о России и Армении у русских и армянских студентов	241
Паньшина С.Е. Гендерные и возрастные особенности представлений об идеальном телеведущем	245
Полякова Д.П. Гендерные характеристики лидерства и инновационности у юношей и девушек	249
Пономарева Е.А., Пономарева Д.И. Социально-психологические особенности делинквентного поведения несовершеннолетних	252
Санчес Шайда М.Т. Поликультурная личность – кто это?	256
Сапего Е.И. Экокультурная образовательная среда в профилактике профессиональных деформаций педагогов	260
Северцева А.В. Психологические аспекты многопользовательских ролевых онлайн-игр	264
Смирнов И.С. Особенности восприятия образа кино-героя у современной молодежи	268
Соколова П.А. Уровень субъективного благополучия и представления о счастье у женщин разных возрастов	271
Спасибкина Е.А. Отцовство как важная составляющая современного супружеского союза	273

<i>Триана Ромеро Вивиана</i>	Представление о здоровом образе жизни в русской и колумбийской культурах	277
<i>Тугушева А.Р.</i>	Изучение психологического портрета личности по невербальным особенностям речи	281
<i>Эрдынцева Ц.Н., Шмингельская А.В.</i>	Игры как средство повышения эффективности обучения и укрепления здоровья учащихся начальных классов	285
<i>Якушенко А.В.</i>	Специфика социальных представлений о психически больных людях в различных профессиональных группах	290
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ		295

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 16.12.2014 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 18,14. Тираж 100 экз. Заказ 1833.

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
