

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ФОРДХЭМСКИЙ ИНСТИТУТ ИССЛЕДОВАНИЙ,
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ И ОБУЧЕНИЯ
(FIRST--FORDHAM INSTITUTE FOR RESEARCH, SERVICE, TEACHING) США
PSI CHI – THE INTERNATIONAL HONOR SOCIETY IN PSYCHOLOGY

*При поддержке Министерства образования и науки РФ
в рамках Программы развития деятельности
студенческих объединений РУДН
в 2015 году*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

**Материалы
Международной конференции
молодых ученых**

Москва, РУДН, 22–23 октября 2015 г.

**Москва
Российский университет дружбы народов
2015**

УДК 0/3(063)
ББК 6/8
А43

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Научный редактор –
доктор психологических наук, профессор *С.И. Кудинов*

Ответственные редакторы:
кандидат психологических наук, доцент *Г.Н. Каменева*,
кандидат психологических наук *С.С. Кудинов*

А43 Актуальные проблемы современных гуманитарных наук : материалы Международной конференции молодых ученых. Москва, РУДН, 22–23 октября 2015 г. – Москва : РУДН, 2015. – 407 с.

ISBN 978-5-209-06944-7

В сборнике представлены материалы Международной конференции молодых ученых «Актуальные проблемы современных гуманитарных наук», которые включают тексты докладов и сообщений молодых ученых из разных стран и регионов России, посвященных актуальным направлениям исследований в современных гуманитарных и социальных науках, проблемам личности в гуманитарных исследованиях, актуальным проблемам современной психологии, лингвистики.

Издание предназначено для студентов, аспирантов, преподавателей, научных сотрудников, интересующихся актуальными проблемами современных исследований в гуманитарных и социальных науках.

УДК 0/3(063)
ББК 6/8

ISBN 978-5-209-06944-7

© Коллектив авторов, 2015
© Российский университет дружбы народов,
Издательство, 2015

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. В 2014 году была проведена всероссийская конференция. На конференциях обсуждались актуальные вопросы этнической, социальной, дифференциальной психологии и психологии личности.

Международная конференция молодых ученых «Актуальные проблемы современных гуманитарных наук» была проведена при поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Программы развития деятельности студенческих объединений РУДН в 2015 году. Соучредителями конференции выступили Международная академия наук педагогического образования, Фордхэмский институт исследований, психологической помощи и обучения (First-Fordham institute for research, service, teaching), Psi Chi – The international honor society in psychology.

В конференции приняли участие более 120 человек – ведущие и молодые ученые, аспиранты, соискатели, студенты из Узбекистана, Украины, Казахстана, Молдовы, Азербайджана, Кыргызстана, Сербии, Чехии, Монголии, Китая, Палестины, Колумбии, Боливии, и разных регионов России – Москва, Набережные Челны, Сыктывкар, Калуга, Рязань и др.

Целью конференции является поддержка молодых ученых, которые выбрали для своих исследований перспективные

направления гуманитарных и социальных наук, а также активизация исследований по решению прикладных задач.

Оргкомитет Международной конференции молодых ученых «Актуальные проблемы современных гуманитарных наук» 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 практикующими специалистами.

В настоящем сборнике материалов конференции представлены пять основных разделов: «Доклады пленарного заседания», «Актуальные направления исследований в современных гуманитарных и социальных науках», «Проблема личности в гуманитарных исследованиях», «Актуальные проблемы современной психологии», «Современные исследования в лингвистике».

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
САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ
ГУМАНИТАРНАЯ ПРОБЛЕМА

С.И. Кудинов
Россия Москва, РУДН

Современные исследования, посвященные проблеме самореализации, свидетельствуют, что ее успешность способствует не только развитию профессиональных, социальных и личностных компетенций, но и обеспечивает уровень качества жизни, который оказывает влияние на все стороны жизни и деятельности человека. Особую значимость самореализация приобретает в трудные жизненные ситуации, спровоцированные как внешними вызовами, так и индивидуальными, личностными трудностями, возникшими в следствие недостатка внутренних ресурсов, утраты жизненного целеполагания и других негативных проявления в жизни человека. В настоящее время, в связи с бурными процессами интеграции и глобализации мирового сообщества возникает немало противоречий, особенно в среде молодых людей, которые все чаще сталкиваются с противоречиями между потребностью активного самовыражения в разных сферах жизнедеятельности и отсутствием эффективного механизма самореализации обусловленного внешними и внутренними препятствиями. Стремлением достичь успеха в обществе и профессии, стать независимым и конкурентоспособным и неспособностью определить приоритетную сферу в своем самоосуществлении. Потребностью быть открытым и свободным в самовыражении и наличием внутренней несвободы, обусловленной внутренними препятствиями в виде нерешительности, тревожности, низкой самооценки и уровня притязаний, а также стереотипностью поведения. Все выше сказанное неизбежно обуславливает поиск эффективных механизмов самовыражения личности в период глобальных перемен и позволяет констатировать, что разработка проблемы самореализации личности становится одной из насущных и ключевых задач современной психологической науки.

В тоже время, отсутствие единой теоретико-методологической платформы исследования данного феномена порождает множество проблем на этом уровне.

Анализ отечественной и зарубежной философско-психологической литературы, касающейся исследований самореализации, свидетельствует о том, что эта проблема является междисциплинарной и слабо разработанной, особенно в рамках современной гуманитарной науки. Это подтверждается отсутствием единой методологии и теоретической базы исследования, неоднозначностью толкования понятия «самореализация», неправомерной подменой данного психологического образования другими дефинициями, такими как самоактуализация, самостановление, самоосуществление и другими, неопределенностью в объяснении генезиса данного феномена, противоречивостью предпосылок и детерминаций к ее проявлению, а также биполярность точек зрения на сущность и структурную организацию самореализации. Все это значительно затрудняет его исследование.

В последние годы в контексте психологической науки все больше попыток предпринимаются к системному исследованию самореализации личности (Э. В. Галажинский, Л.А. Коростылева, И.В. Костакова, С.С. Кудинов и др.). Основные исследования отечественных ученых, разрабатывающих данное направление, посвящены таким проблемам как: самореализации в основных сферах жизнедеятельности (Л.А. Коростылева, Л.И. Ожигова); специфика профессиональной самореализации (С.А. Воломеев, Р.Г. Гаджиева); личностные детерминанты самореализации (Н.П. Авдеев, И.В. Костакова, С.С. Кудинов); самореализация в зрелом и пожилом возрасте (Т.З. Козлова, И.В. Солодникова); гендерные стереотипы и самореализация (Е.А. Денисова, Чжан Тэн); взаимосвязь самореализации и социально-психологической адаптации (И.В. Кулагина) и др.

Перечисленные выше работы авторов выполнены в рамках различных методологий. Ряд исследований отличает аналитический подход, в рамках которого самореализация изучается как поведенческая либо когнитивная характеристика. Не рассматриваются какие-либо внешние или внутренние связи. Более того, остаются не востребованными при анализе этого феномена

волевые, эмоциональные, рефлексивные и другие характеристики, что не дает полной картины проявления данного психологического образования. В то же время, манифестация системного подхода при исследовании самореализации, часто остается декларативной. В связи с нарушением принципа системности. Поскольку искусственно выделяется несколько характеристик и доказывается их взаимосвязь на основе корреляционного анализа.

Вышесказанное, обуславливает необходимость обоснования системной методологии исследования самореализации личности. Опираясь на позицию Ф.Ф. Королева, который отмечал важность и необходимость системного подхода к изучению психологических явлений, отметим, что ученый сформулировал основные его признаки: целостность, взаимодействие элементов связи и отношения, обуславливающие структуру системы. Целостность предполагает, что все части сложной системы служат общей цели. Изменение одного параметра в системе влияет на все остальные. Другими словами, система - это не простая сумма или даже совокупность элементов, а целостный комплекс элементов, находящихся в определенных связях и отношениях. В свою очередь, известный советский психолог Б.Ф. Ломов обращаясь к системному подходу выделил основные его характеристики: многомерность образования, многоуровневость и иерархичность многомерного образования, многомерная классификация его свойств, признание полидетерминированности образования, изучение образования в развитии. С точки зрения Б.Ф. Ломова, системный анализ предполагает: 1) многомерность образования, 2) его многоуровневость и иерархичность, 3) многомерную классификацию его свойств, 4) признание его полидетерминированности 5) изучение взятого образования в его развитии. Примерно эти же показатели в системном подходе предлагает М.С. Роговин. Первое, что автор выделяет, это признак целостности, то есть у рассматриваемой системы присутствуют качественно новые свойства, не принадлежащие к свойствам суммы ее частей. Второе, что автор выдвигает - это детерминированность системы своей функцией, называемой системообразующей. В данном случае очевидно, что системный подход включает в себя и функциональный. Третьим критерием системного подхода является информационно-энергетическое

взаимодействие системы со средой. И четвертый показатель обуславливает включение в системный подход, генетический, через критерий развития.

Не перечисляя далее множество авторов, посвятивших свои работы этой проблеме, так как они в целом отражают сформулированные идеи Б.Ф. Ломова с некоторыми отступлениями, остановимся на обосновании системной концепции самореализации личности.

Основными постулатами в построении системной модели самореализации личности, с нашей точки зрения, могут служить ряд оснований. Первое - это комплекс разноуровневых систем, обеспечивающих успешность самореализации личности. В качестве таких систем выступают психофизиологическая система, выражающаяся в задатках и природных способностях. Анатомо-физиологические особенности, свойства нервной и свойства темперамента являются предпосылками для успешной самореализации человека в какой-либо сфере.

Психологическая система – обеспечивающая процесс самореализации за счет индивидуально-личностного ресурса субъекта. Социальная система оказывает внешнее воздействие на успешность самореализации субъекта через малые и большие социальные группы, отношения, культуру, религию, традиции и социальные стереотипы. Педагогическая система воздействует через совокупность обучения и воспитания формируя ценности, идеалы, взгляды, убеждения, мировоззрение, личностное, интеллектуальное и социальное развитие субъекта. Психозкологическая система обеспечивает определенный успех самореализации благодаря сложившимся экологическим обстоятельствам. В ряде работ Р.А. Зобов, А.И. Крупнов, В.И. Панов и других отмечается влияние повышенного фона радиации, загрязнения воздуха, некачественной питьевой воды, неблагоприятного температурного режима на психику человека, вследствие чего может проявляться повышение агрессивного поведения, снижение жизненного тонуса, психологической активности, проявление депрессии и других негативных факторов, отрицательно влияющих на самореализацию личности.

Второе – это исследование самореализации как функциональной системы, раскрывающей связи и соотношения

между различными ее уровнями и характеристиками. На макроуровне существует возможность анализа самореализации с позиций социальных предпосылок, психологических факторов, педагогических технологий, психоэкологических условий и психофизиологических характеристик. На микроуровне связи и отношения могут просматриваться в структурной организации этого феномена между отдельными составляющими с учетом гендерных, возрастных, национально-этнических и индивидуально-типологических особенностей.

Третье - возможность изучения как горизонтальных, так и вертикальных связей между различными системами и признаками самореализации. На горизонтальном уровне существует возможность рассмотрения отдельных характеристик, например, различных социальных условий или педагогических технологий и их роль в успешности самореализации. На вертикальном уровне анализу могут быть подвергнуты определенные психофизиологические задатки, развивающиеся в системе обучения и разворачивающиеся в социальной сфере, оказывающие таким образом, определенную роль в самовыражении субъекта.

Четвертое - обоснование системообразующих, интегративных образований самореализации. К таковым, на наш взгляд, можно отнести установки и ценности, потребности и мотивы, эмоции и волевые качества личности, а также когнитивно-смысловые, рефлексивно-оценочные и конативные характеристики.

И последнее - направленность на изучение системы индивидуальных характеристик самореализации личности. То есть, уход от аналитических стратегий, где анализируются отдельные составляющие. В рамках системной парадигмы особую значимость приобретает комплексный анализ перечисленных выше составляющих, их взаимозависимость, самоотношение и детерминация.

Рассматривая самореализацию как многомерное системное образование необходимо выделить формы ее проявления. Опираясь на многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов можно указать, что в основном обсуждается внешняя форма самореализации направленная на самовыражение индивида в различных сферах жизнедеятельности: профессии,

творчестве, спорте, искусстве, учебе, политической и общественной деятельности и др. В то же время, представители гуманистического подхода самореализацию сводят к личностному росту человека. Исходя из этого можно предположить, что существует как внешняя, так и внутренняя формы самореализации. Нельзя не согласиться с тем, что личностный рост и духовное совершенство имеют весьма отдаленное отношение к внешним формам самовыражения.

Еще один дискуссионный вопрос касается видов самореализации. В современной литературе выделяется профессиональная самореализация, самореализация личности как таковая, без относительно сферы приложения, самореализация творческая и самореализация в брачно-семейных отношениях. По всей видимости, можно говорить о множественности видов самореализации, если принимать во внимание опредмечивание этого процесса: профессиональная, учебная, творческая, административная и т.д. Что, по нашему мнению, не совсем оправдано. Целесообразно выделить деятельностную, социальную и личностную самореализацию по следующим основаниям. Деятельностная самореализация характеризуется самовыражением субъекта в различных видах деятельности, обеспечивая тем самым, высокий уровень компетенций в той или иной сфере приложения своих возможностей. Причем, деятельность не обязательно может быть связана с профессией субъекта, это могут быть увлечения, спорт, художественное творчество, коллекционирование и т.д. Социальная самореализация связана с выполнением гуманитарной, общественно-хозяйственной, общественно-политической, общественно-педагогической, военной либо любой иной общественно-полезной активностью. Личностная самореализация направлена на духовный рост человека, обеспечивающая на первых этапах развитие личностного потенциала реализующегося в свойства и качествах личности.

И последнее, рассматривая самореализацию как многомерное системное образование нельзя обойти вниманием вопрос ее структурного содержания. Рассматривая подходы различных авторов, обосновывающих системный характер различных психических образований можно отметить, что в

качестве базовых основ выступают активность, направленность и саморегуляция. При системном рассмотрении самореализации необходимо, на наш взгляд, отталкиваться именно от этих континуумов, выделенных В.Д. Небылицыным. Активность самореализации в данном контексте представлена формально-динамическими характеристиками, отражающими в поведении, деятельности и общении свойства нервной системы и свойства темперамента. Саморегуляция данного психологического образования обеспечивается эмоционально-волевыми составляющими, а направленность реализуется через представленность когнитивно-смысловых характеристик.

Таким образом, психологическую структуру самореализации представляют ряд параметров. Среди социально-детерминированных, выступают параметры ценностей, потребностей и мотивов, а также когнитивных образований. Ценностно-установочный параметр, включает определенные жизненно-важные ценности и установки субъекта в данный период времени, реализуемые в разных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза. Мотивационно-потребностный параметр включает доминирующие, актуальные потребности и мотивы личности. Когнитивный параметр реализуется в формате креативности и стереотипности стратегий самовыражения субъекта деятельности. Рефлексивно-оценочный параметр проявляется в сопоставлении желаемого и достигнутого, а также в степени удовлетворенности и благополучия субъекта. Индивидуально-детерминантный блок структуры самореализации содержит конативные, эмоционально-волевые и регуляторные параметры. При этом в каждом параметре расположены биполярные, внутренне противоположные составляющие. В связи с этим данный аспект самореализации имеет достаточно четко очерченные полюса. Основная роль этой подсистемы связана с обеспечением регуляторно-энергетической функции активности и саморегуляции. Кроме того, между указанными подсистемами самореализации существуют специфические связи и отношения, указывающие на индивидуальные особенности самоосуществления индивида.

Перспективность системной парадигмы самореализации обусловлена тем, что она способствует решению фундаментальной

проблемы преодоления разрыва между активностью, направленностью и саморегуляцией при исследовании самореализации, которые интегрированы в механизм этого образования.

Во-вторых, она открывает возможность познания психологической структуры самореализации и внутренних механизмов взаимодействия ее различных характеристик.

В-третьих, она создает предпосылки для разработки научно-обоснованных технологий оптимизации и коррекции самореализации.

В-четвертых, позволяет учитывать природу различных подсистем самореализации. С одной стороны, индивидуально-стилевую, а с другой мотивационно-смысловую. Первая группа признаков в большей мере обусловлена природными предпосылками, зависит от черт темперамента и свойств нервной системы. Вторая группа в значительной степени зависит от социального окружения, среды, условий деятельности, обучения и воспитания, более подвижна и изменчива.

И, наконец, она дает возможность выявить психологические особенности самореализации личности в зависимости от пола, возраста, социокультурного окружения, национально-этнических и индивидуально-типологических особенностей.

Таким образом, представленный взгляд на проблему системной организации самореализации личности представляется нам достаточно инновационным и продуктивным. Позволяет сосредоточиться при исследовании данного феномена не на частностях, затрудняющих увидеть все грани этого образования, а на системообразующих континуумах, позволяющих детально проанализировать системный механизм этого феномена с учетом огромного количества составляющих.

Литература

[1] Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 6.

[2] Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях/ Ф.Ф. Королев// Сов. педагогика. - 1970. - № 8. - С. 113-115.

[3] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ

самореализации личности российских и иностранных студентов/С.И.Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов.- Серия: Психология и педагогика. - 2011. - № 5. - С. 72-79.

[4] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Методологические вопросы самореализации личности/С.И.Кудинов// Самореализация личности в межкультурном пространстве [Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. - М.:РУДН, 2012.- С. 52-56.

[5] Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности// Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Е.Ю. Чеботарева

Россия, Москва, РУДН, МГППУ, НИУ ВШЭ

Кризис института семьи общепризнан и неоспорим среди исследователей и практиков по всему миру. Редкое исследование каких-либо аспектов семейной жизни обходится без упоминания этого кризиса. Вместе с тем, явно недостаточно внимания уделяется исследованию самого кризиса, а также отдельных кризисных явлений в различных сферах семейной жизни. Чаще всего, при упоминании кризиса института семьи ученые ограничиваются ссылками на статистику числа разводов, либо случаев отказа от традиционных форм брачно-семейных отношений.

В данной статье предлагается обзор явлений, отражающих вышеуказанный кризис, краткий анализ возможных причин и механизмов, а также обсуждение задач, которые в связи с этим встают перед учеными, исследующими современные семьи, и практическими психологами, оказывающими им помощь.

Для начала рассмотрим само понятие «кризис». Так, например, в словаре И. Даля кризис определяется как *«перелом, переворот, решительная пора переходного состояния»*. В возрастной психологии кризис рассматривается как особый период онтогенеза, характеризующийся резкими психологическими изменениями. Л.С. Выготский описывал возрастной кризис как целостное изменение личности, регулярно возникающее при смене

стабильных периодов, обусловленное возникновением основных *психологических новообразований*, разрушением одной *социальной ситуации развития* и возникновением новой, адекватной новым психологическим особенностям ребенка [2]. Д.Б. Эльконин подчеркивал установление *качественно нового типа связи* со взрослым в результате возрастного кризиса ребенка [7].

В отношении взрослого человека в психологической литературе обсуждается *личностный кризис* как ситуация, делающая невозможной «реализацию жизненного замысла» и «удостоверение собственной самоидентичности» [1].

В социальной и организационной психологии используется понятие *кризиса социальной системы*, рассматриваемое как это состояние, при котором существующие средства достижения целей становятся неадекватными, как нарушение равновесия социальной системы, хаотическое состояние, в котором происходит перестройка внутренней структуры и внешних связей системы [3].

Соответственно, кризис института семьи также следует рассматривать как переходный период от одного этапа развития к другому. Современные семьи все чаще отказываются от детоцентрического уклада семейной жизни. В силу ряда экономических, социальных, биологических и пр. причин, семейная жизнь современного человека больше не сводится только к выращиванию и воспитанию детей. Появляется много других ценностей и смыслов, связанных с супружескими отношениями. Меняются функции семьи: в то время как традиционные функции (хозяйственно-бытовая, экономическая, репродуктивная, воспитательная и пр.) теряют свою значимость, отдаются на «аутсорсинг» другим социальным институтам, появляются и становятся все более значимыми новые функции семьи, такие как коммуникативная, психотерапевтическая, самоактуализации. Возникает новый, так называемый, супружеский тип семьи, при котором значимыми признаются не только детско-родительские отношения, но и супружеские. Меняется и отношение к ребенку. Он больше не объект воспитания, а равноправный субъект семейной жизни. Личность и самореализация каждого члена семьи имеет большое значение. Естественно, в таком контексте уровень притязаний к качеству

семейных отношений существенно увеличивается. Этим объясняется и число браков, признаваемых супругами неудавшимися.

Важную роль играет интенсификация и диверсификация современной жизни. Современные люди активнее и чаще меняют работу, профессию, место жительства, образ жизни, а также нередко совмещают разные виды профессиональной деятельности и социальной активности; все это позволяет полнее реализовывать актуальные потребности и жизненные ценности личности, которые не могут быть реализованы при некотором едином стандартном стиле жизни. Для понимания изменений в современном институте семьи важно исследование ценностно-смысловой сфере личности [4,5].

Все эти изменения приводят к существенным изменениям роли семьи в обществе, способов взаимодействия разных социальных институтов. Это повышает актуальность исследований баланса семьи, работы и др. в жизни человека [8,9].

Внешние границы семьи размываются, соответственно, происходит и перестройка всех внутрисемейных границ. Для современных семей становится особенно актуальным вопрос сплоченности: баланса интересов и активности внутри и вне семьи. Меняются и способы установления контроля членов семьи друг за другом, функционирования семейных норм и правил. Эти процессы находят отражение в следующих тенденциях. Происходит нуклеаризация семьи (снижение доли многопоколенных семей), снижается ожидаемое супругами число детей в семье, откладывается рождение первенца, все чаще происходит сознательный выбор бездетности. Распределение ролей в современной семье все больше отходит от традиционных стереотипов. Существенно повышается значимость межличностного общения, растут требования к качеству семейных отношений. Но для установления и поддержания зрелых, открытых, искренних межличностных отношений необходим высокий уровень личностной зрелости, хорошее осознание собственного внутреннего мира и искренний интерес к внутреннему миру других членов семьи. Соответственно, перед психологией семьи встают задачи исследования механизмов всех этих процессов, выявления факторов, облегчающих или

осложняющих процессы изменений семейной системы и личности в контексте семейных отношений. Важно при этом учитывать, что все процессы имеют свою специфику на разных этапах жизненного цикла семьи. То есть необходимо исследовать вышеуказанные процессы и механизмы в динамике. Диверсификация общества повышает актуальность и кросскультурных исследований в широком толковании понятия культуры. Именно сравнительные исследования позволят при огромном разнообразии форм существования современной семьи выявить инварианты, отражающие наиболее существенные ее характеристики.

Необходимы также тщательные исследования особенностей функционирования возникших за последнее время многочисленных разнообразных форм семейной жизни, таких как «гражданский брак», гостевой брак, бинуклеарная семья, бездетный брак, белый брак, гомосексуальный брак, полигамия / полиандрия, дву-карьерная семья, виртуальные отношения и пр.

Теоретические исследования должны быть тесно связаны с практикой психологической помощи семье. Необходимо более активное взаимодействие и взаимообогащение существующих теоретических концепций и современных разработок в области психотерапии семьи. Такой подход представляется перспективным для разработки современного инструментария для диагностики различных аспектов семейной жизни, для разработки методик и техник психотерапии, а также для разработки критериев и методов оценки эффективности психологической помощи семье [6].

Литература

[1] Василюк Ф.Е. Психология переживания. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 7.

[2] Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Т.4. Детская психология. — М.: Педагогика, 1984.

[3] Локосов В.В. Кризис социальный // Социологический словарь Под ред. Осипова Г. В., Москвичева Л. Н. - М.: Норма, 2008. С. 204.

[4] Чеботарева Е.Ю. Ценностные ориентации и установки к семейной жизни в добрачный период: гендерный аспект // Проблемное поле современной семьи. — М.: МГГУ им. Шолохова, 2015 г. С. 208-213.

[5] Чеботарева Е.Ю. Установки к семейной жизни в юношеском и зрелом возрасте // Материалы международного конгресса «Интегративные процессы в большой психотерапии. Психотерапия

здоровых. Духовно-ориентированная психотерапия. – М.: Профессиональная психотерапевтическая газета, № 10 (155), 2015. С. 64.

[6] Чеботарева Е.Ю., Варга А.Я., Будинайте Г.Л., Коган-Лернер Л.Б., Геронимус И.А. Актуальные направления исследований современной семьи. Интеграция в практику системного семейного психотерапевта // Материалы международного конгресса «Интегративные процессы в большой психотерапии. Психотерапия здоровых. Духовно-ориентированная психотерапия. – М.: Профессиональная психотерапевтическая газета, № 10 (155), 2015. С. 64.

[7] Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. –М.: Педагогика, 1989.

[8] Chebotareva E., Kozlova N., Mikaelyan L. Social Identity Crisis in Russian Young Families // Tools for Effective Training, Therapy and research. Book of Abstracts. – Brussels: - European Family Therapy Association Training Institutes Chamber, 2011. P. 7.

[9] Chebotareva E. Marital satisfaction of employed and non-employed young women // Reconciliation of family and professional life in training: Experience and Directions. Book of Abstracts. – Iasi: European Family Therapy Association Training Institutes Chamber. P. 5-6.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАСТОЙЧИВОСТИ И ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОРЫ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

А.А. Воробьева

Россия, Москва, РУДН

Проблемы выявления индивидуально-типических особенностей личности, а также их учета в соотношении с особенностями той или иной деятельности, в частности, учебной традиционно являются одними из наиболее актуальных не только в психологии личности, но и в педагогике [5]. В тоже время, исследования показывают, что черты личности, в частности, относящиеся к волевой и познавательной сферам, обладают достаточно высоким прогностическим потенциалом и могут выступать в качестве предикторов учебных достижений [2; 6].

Однако необходимо отметить, что индивидуально-типологический аспект данной проблемы исследован существенно меньше. Чаще всего исследователи сосредотачивают свое внимание на описании наиболее устойчивых прямолинейных

связей между особенностями черт личности и показателями учебных достижений, что, на наш взгляд, приводит к недостаточно полной характеристике рассматриваемой проблемы, а также значительно затрудняет применение полученных результатов в реальной педагогической деятельности, т.к. работа без учета индивидуально-типологических особенностей «вынуждает» педагога тратить больше времени на диагностику каждого студента и учет отдельных особенностей его личности. Подобная практика возможна в малых группах, в том числе в языковых, однако современные реалии, характерные для обучения как в школе, так и в вузе, оставляют педагогу все меньше времени на аудиторную, очную работу со студентами при одновременном увеличении численности групп, что требует разработки более эффективных методик, которые позволят быстрее определять основные «проблемные» области каждого студента и работать с ним с учетом данных областей. Индивидуально-типологические особенности могут быть учтены в работе уже и на этапе формирования студенческих групп, что позволит создать более сбалансированную группу, а также, например, подобрать педагога, стиль работы которого будет наиболее органично подходить для работы с определенными студентами.

В данной статье рассматриваются индивидуально-типические проявления настойчивости как волевого и любознательности как познавательного свойств личности, анализируемого на основе системно-функционального подхода [4], в соотношении со спецификой учебных достижений студентов.

В выборку нашего исследования было включено 202 российских студента первого и второго курсов Института иностранных языков РУДН направления «Лингвистика» в возрасте от 17 до 25 лет. Для диагностики любознательности использовался бланковый тест, разработанный А.И. Крупновым [3]. 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 использовался кластерный анализ методом К-средних и t-критерий Стьюдента, в ходе которого были выделены четыре достаточно устойчивых варианта реализации личностной активности студентов в познавательной сфере: инструментально-смысловой, мотивированно-агармонический, слабо-мотивированный и избирательный, которые по основным параметрам соответствуют типам, полученным в других исследованиях [1; 5].

По результатам исследования было обнаружено, что для субъектов с *инструментально-смысловым типом* реализации настойчивости и любознательности характерны высокие показатели успеваемости по второму иностранному языку, специальным и психолого-педагогическим дисциплинам, а также средние – по английскому языку и общеобразовательным дисциплинам. В целом, можно сказать, что «*активные*» студенты показывают высокие баллы по большинству групп дисциплин, однако их стремление достичь высоких результатов в любом деле не всегда оправданно, т.к. столь высокая активность зачастую приводит к усталости, что, вероятно, и сказывается на наличии средних показателей (равно как и возможная нехватка времени).

Представители *мотивированно-агармонического типа* реализации настойчивости и любознательности характеризуются средними баллами по большинству групп дисциплин, при этом показатели по второму иностранному языку и психолого-педагогическим дисциплинам у «*агармонически-активных*» студентов чуть ниже. Представители типа, характеризующегося специфическими трудностями в инструментально-стилевой подсистеме настойчивости и любознательности при нормально развитой мотивационно-смысловой сфере, показывают средние результаты по всем, специализированным и нет, курсам, кроме тех, которые являются наиболее «новыми» и даже несколько «чуждыми» для испытуемых (напомним, что психолого-педагогические курсы достаточно сильно отличаются от лингвистически дисциплин специализации).

Для представителей *слабо-мотивированного типа* реализации настойчивости и любознательности характерны низкие значения показателей успеваемости по всем дисциплинам, при этом минимальные показатели для данного типа выявлены для второго иностранного языка, что соответствует особенностям реализации настойчивости для *«пассивных»* студентов — курс, требующий наиболее волевого и любознательного поведения, является наименее успешным для субъектов, у которых такое поведение развито слабо. Мы видим определенную тенденцию (в сравнении с предыдущим типом) к снижению показателей успешности для курсов, требующих проявления высокой настойчивости и любознательности ввиду их выборности и важности.

Представители *избирательного типа* реализации настойчивости и любознательности характеризуются высокими баллами по всем дисциплинам (при этом для второго иностранного языка показатели максимальны). Мы вновь видим, что субъекты с более развитой волевой и познавательной сферой показывают более высокие результаты в обучении. Отметим, однако, что *«избирательно-активные»* студенты могут стремиться не только к освоению дисциплины, но и к получению высоких оценок и, следовательно, более «ценного» в дальнейшей профессиональной карьере диплома, что может служить объяснением столь высоких показателей успеваемости, при этом для дисциплин, изначально не лежащих в сфере их интересов зафиксированы довольно низкие показатели.

Стоит также заметить, что средние значения показателей успеваемости по каждой группе дисциплин характеризуются большим количественным разбросом для настойчивости, чем для любознательности, что указывает на более сильную связь между учебными достижениями студентов с настойчивостью как волевой чертой личности в сравнении с любознательностью как познавательной чертой.

Таким образом, представителям мотивированно-агармонического и слабо-мотивированного типов реализации как настойчивости, так и любознательности свойственны более выраженные сложности при освоении выбранного направления обучения и поэтому они нуждаются в более внимательной

педагогической работе. При этом представители инструментально-смыслового и избирательного типов также могут более полно реализоваться в учебном процессе при дополнительной работе со стороны педагогов. Мы полагаем, что разработка комплексных программ гармонизации настойчивости и любознательности будет полезна для все студентов не только для реализации их личностного потенциала, но и для повышения их учебных достижений.

Литература

[1] Воробьева А.А., Новикова И.А., Шляхта Д.А. Типологические особенности настойчивости и любознательности у студентов различных направлений обучения // Акмеология. - 2014. - № S3-4. - С. 54-55.

[2] Воробьева А.А., Новикова И.А., Шляхта Д.А. Типологические особенности настойчивости и учебные достижения студентов-лингвистов // Акмеология. 2015. №3(55). Юбилейный выпуск журнала: к 25-летию Московской акмеологической научной школы. С. 50-51.

[3] Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. – М.: МГУДТ, 2007.

[4] Крупнов А.И., Новикова И.А. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН. Коллективная монография / Научн.ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – М.: РУДН, 2014. С. 9-30.

[5] Кудинов С.И. Особенности проявления любознательности у учащихся с разными стилями понимания /С.И. Кудинов// Журнал прикладной психологии/ - М.: Изд-во ЭКО, 1999. - №2. – С. 82 – 103.

[5] Новикова И.А. Индивидуально-типологический подход к исследованию черт личности: Монография. – М.: РИО МГУДТ, 2013.

[6] Moutafi J., Furnham A., Crump J. What facets of openness and conscientiousness predict fluid intelligence score? // Learning and Individual Differences. – 2006. – No 16. – P.31–42.

СОВРЕМЕННЫЙ КОНЦЕПТ И КЛАССИФИКАЦИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

М. Радоев

Россия, Сербия, РУДН

Застенчивость как объект исследований в современной

психологической науке предстает явлением неоднозначным, многомерным и, без всякого сомнения, для большого теоретического и практического интереса [1,2]. Наряду с неоспоримой потребностью человека в социальном взаимодействии сосуществуют страх и дискомфорт в социальных контактах. Данный феномен описывался мыслителями с древнейших времен, однако до наших дней не достигнута его единая категоризация и концептуализация. В психологии застенчивость понимается и изучается как состояние и как свойство личности. Основные разногласия сосредоточены вокруг вопроса – является ли застенчивость отдельным психологическим феноменом, и по каким критериям его можно отличить от ряда других – в первую очередь, социальной тревожности, социальной фобии, интроверсии.

Необходимо отметить, что застенчивость приобрела популярность в качестве объекта исследований в психологической науке благодаря, прежде всего, англоязычным авторам, которые сумели опознать актуальную биопсихосоциальную и универсальную проблему общения и уделили ей нужное внимание. В англоязычной психологии акцент уже десятилетиями делается на поиске нейробиологических основ страха социальных взаимодействий, на выявлении когнитивных паттернов, входящих в структуру застенчивости, а также на разработке практических психотерапевтических и коррекционных приемов. Проблема застенчивости в англоязычной науке рассматривается с конца 19 века, однако, основной фундамент в понимании ее природы закрепился в период с 70-х по 90-ые гг. прошлого века и данная концептуализация, в основных своих положениях, устоялась по настоящее время.

Ведущие американские специалисты в области психологии застенчивости – Ф. Зимбардо, Л. Хендерсон и Б. Кардуччи, характеризуют застенчивость как чрезмерную сосредоточенность на себе, сопровождающуюся ощущением дискомфорта и негативной самооценкой в социальных взаимодействиях и мешающую достижениям в межличностной и инструментальной сферах [3]. Похожее определение предлагают и другие исследователи, описывающие застенчивость как тревожную озабоченность собой в ответе на реальные или воображаемые

(представляемые) социальные взаимодействия [5]. Помимо внутреннего переживания дискомфорта, физиологических изменений, отрицательных убеждений и эмоций, застенчивость часто приводит к избеганию социальных контактов. Другие поведенческие признаки включают характерную мимику (смущенную улыбку), закрытые и сгорбленные позы, заикание, неловкость, малословность. Застенчивые люди болезненно ощущают пребывание в центре внимания, взгляды других и зачастую склонны неадекватным убеждениям о том, что окружающие их анализируют и видят насквозь их недостатки, а также о том, что они должны всегда преуспевать в социальном «выступлении».

Социальная тревожность, которую многие исследователи считают более интенсивной формой застенчивости, также определяется как опасение, самосознательность и эмоциональный дистресс в ожидаемых или сбывающихся социальных ситуациях. Страх, сопровождающий социальное выступление, зачастую иррационален и неадекватен настоящим социальным навыкам и самопрезентации застенчивых индивидов. Однако, желание произвести хорошее впечатление, быть принятым и интересным для интеракции, приводит к излишнему беспокойству по поводу оценки других.

Застенчивость, так же как и социальная тревожность, может рассматриваться как личностная/генерализованная, сопровождающая большинство ситуаций, или как ситуативная/частная, ограниченная несколькими особенно стрессогенными социальными ситуациями. Она так же может быть порождена собственно интерактивными ситуациями, или же ситуациями, не предполагающими прямого контакта с другими индивидами (страх публичного выступления) [3,4]. Другие классификации застенчивости базируются на преобладании эмоции страха или же углубленного самосознания, а также на стремлении к аффилиации или социальному избеганию.

Так например, А. Басс разделяет застенчивость на боязливую и самосознающую. Боязливая застенчивость появляется на ранней стадии развития, в возрасте 6-12 месяцев, и связана со страхом ребенка от посторонних людей. Самосознающая застенчивость является подтипом,

развивающимся позже, появляющимся к 3-4 годам и совпадает с развитием самосознания, появления перспективы, смущения и самосознающих эмоций [5].

Дж. Асендорпф и Л. Шмидт в качестве критерия классификации застенчивости выделяют соотношение поведения социальной аффилиации и социального избегания. Собственно застенчивыми Дж. Асендорпф считает индивидов, пребывающих в конфликте интереса к социальному взаимодействию и страха, т.е. избегания контакта (высокие показатели по обоим типам поведения). Индивидов с низкими показателями по обоим типам поведения автор считает интровертированными, а с высокими – общительными. Необходимо отметить, что многие зарубежные и российские исследователи застенчивости подчеркивают наличие интереса к социальным взаимодействиям у застенчивых индивидов, что собственно и разграничивает застенчивость от интровертированности. Л. Шмидт предлагает иную классификацию на основе тенденций аффилиации-избегания наблюдаемых у детей на ранних этапах развития. Автор отождествляет социальное избегание с застенчивостью и социальную аффилиацию с общительностью и на основе выраженности этих двух качеств выделяет четыре типа личности: конфликтный, избегающий, дружелюбный (общительный) и интровертированный. Избегающий тип детей старается уклониться от сверстников и показывает признаки высокого эмоционального дистресса в компании незнакомых детей. Конфликтный тип стремится включиться во взаимодействие, однако высокая тревожность перед взаимодействием порождает явный эмоциональный дискомфорт и поведенческие самоманипуляции. Эти два типа наиболее близки разделению Ф. Зимбардо на застенчивых интравертов и застенчивых экстравертов.

Анализ современной англоязычной литературы в области изучения застенчивости позволил ознакомиться с представлениями о ней как о комплексном биопсихосоциальном феномене, интегрирующем в себе компоненты, относящиеся к весьма различным сферам психики. Однако, нужно отметить, что в западных исследованиях до сих пор не предлагалось такого подхода, который раскрыл бы и другие ее компоненты, такие как

функции, мотивация, осмысленность данного феномена. Нам представляется, что российская психологическая наука может претендовать на построение новой модели застенчивости, взяв в качестве методологической базы системно-функциональный подход А.И. Крупнова.

Литература

[1] Каменева Г.Н., Радоев М. Гендерная идентичность как социо-культурная детерминанта застенчивости //Вестник Российского Университета Дружбы Народов, Серия: Психология и педагогика, № 2, 2014, Москва, Россия, Изд-во РУДН, с. 50-54.

[2] Каменева Г.Н., Радоев М., Соотношение застенчивости и успеваемости студентов // Актуальные проблемы этнической и социальной психологии: Материалы Межвузовской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. М.: РУДН, 2011. С.331-333.

[3] Henderson L.M., Zimbardo P.G., Carducci B.J., Shyness// The Corsini Encyclopedia of Psychology, Vol. 4: R-Z, 2010

[4] Ingman K.A., An examination of social anxiety, social skills, social adjustment, and self-construal in Chinese and American students at an American university, dissertation abstract submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia, 1999

[5] Jones K.M., Schulkin J., Schmidt L.A., Shyness: Subtypes, Psychosocial Correlates, and Treatment Interventions// Psychology, 2014, Vol. 5, p. 244-254

К ВОПРОСУ МАТЕРИНСТВА: ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО – МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ЖЕНЩИН, ПРИНАДЛЕЖАЩИМ РАЗЛИЧНЫМ СТАТУСАМ

А.С. Самсонова

Россия, Москва, РУДН

Ценностно-мотивационная структура человека и ее изучение является актуальной темой в настоящее время. Они определяют основную линию жизни каждого. Исследование данных особенностей у женщин различного статуса является темой крайне сложной, но так же, наравне с этим, малоизученной. Статус, в контексте исследования представлений и особенностей материнства, представляет собой положение женщины на пути

становления матерью, а именно – женщина, находящаяся на стадии планирования беременности, беременная женщина и уже мама, у которой появился малыш. На всех этих этапах происходит изменение не только ценностно – мотивационной структуры, но трансформация образа себя как матери, трансформация восприятия ребенка. Формирование здоровой личности ребенка начинается с его контакта с матерью. Комплексный подход к проблеме обеспечивает не только высокую важность исследовательской работы в рамках приобретения новых знаний в области психологии, но так же несет и высокую практическую значимость. Если рассмотреть ситуацию в России, то можно говорить о том, что на данном этапе развития социальных структур важно понимать, насколько женщина в современных условиях находится в низкой психологической поддержке на разных этапах становления мамой. Это отражается в фактах повышения разводов на фоне пост - родовых депрессиях, демографическим спадом, увеличением численности детей в детских домах, - это все происходит на фоне не только ценностного кризиса, но и спада уровня жизни в целом. В связи всей этой ситуации, встает вопрос о достаточном существовании программ поддержки молодых семей, в том числе непосредственно матерей.

Существует большое количество концепций, связанных с психологией женщины различного социального статуса. Но проблема основная состоит в том, что нет системных исследований. Мы можем найти в периодике следующие работы: смысловые конструкты материнства, влияние различных установок, в том числе и западных на модели воспитания ребенка матерью, междисциплинарный подход к проблеме воспитания (Э. Берн, М.Мид, Р. Овчарова, В.А. Рамих, Г. Филиппова и т.д.). Так же, с конца двадцатого века исследуются психологические особенности взаимодействия матери с ребенком на стадии беременности, так же уделяется внимание эмоциональной сфере беременной женщины, ее личностным изменениям, происходящих во время беременности (Н. Авдеева, В. Батуев, Г. Брехман, О. Баженова, О. Дубовик, М. Родионова, Е. Исенина, О. Карабанова, Т. Леус, С. Мещерякова, Г. Скобло, Е.О. Смирнова и т.д.). Происходит активизация методов поддержки матери на стадии

беременности и первых лет жизни ребенка (И. Добряков, Н. Коваленко, Р. Мухамедрахимов, Г. Филиппова и т.д.). Так же, происходят попытки изучения ценностных ориентаций женщины первородящей, Я-концепции женщин, ожидающих ребенка (Ю. Сенькова, Е. Захарова, Н. Кукушкина и т.д.). С. Ю. Мещерякова пишет, что существует большое разнообразие подходов к исследованию материнства, его составляющих, но при этом отсутствует системность и объединение этих исследований в описательных и прогностических целях. Г.Г. Филиппова в своих работах говорит о высокой проблематичности исследования готовности к материнству на всех стадиях, на пути к становлению женщины матерью. Существует много женщин, под девизом «Я рожаяю, не потому что я счастлива, я рожаяю потому что так надо, я вышла замуж и это следующий этап моей жизни». В своих исследованиях Г.Г. Филиппова сделала вывод, что приводит к внутренним противоречиям, негативному представлению образа будущего ребенка, когнитивному диссонансу и неприятия себя как матери. С точки зрения исследователя материнства Е.В. Матвеевой, основной детерминантой материнского поведения является степень психологической готовности к материнству. Исходная позиция автора состоит в том, что успешность выполнения материнских функций и качество материнской позиции зависит от психологической готовности женщины к материнству. Согласно В.И. Брутман и М.С. Радионовой, изменение в восприятии себя как матери, происходит на стадии беременности, когда сменяются ценностные ориентации и возникают адаптационные механизмы к новым ощущениям. Выделяют несколько этапов – первый этап – этап преднастройки (длится еще до беременности, формируется матрица родительского поведения), второй этап – этап первичного телесного опыта (во время беременности – физических контактов ребенка с матерью, после – первичные телесные контакты). Само по себе позитивное отношение к беременности влечет за собой спокойное ее протекание по мнению Е. Милосердовой. В случае возникновения физических проблем, женщина способна перенести абсолютно любые трудности и сложности, протекающие в период вынашивания ребенка. Такая женщина находится в предвкушении стать матерью. В свою очередь, Р.В. Овчарова выделяет

компоненты материнства: установки и ожидания, родительские ценности, родительские чувства, родительские отношения, родительские позиции, родительская ответственность и стиль семейного воспитания

Особенность данной работы - сравнительный и сопоставительный аспект трех групп женщин по выбранным параметрам, создание структурного анализа представлений, в целях дальнейшего проведения лонгитюдного исследования, основной задачей которого отслеживание трансформации представлений о материнстве и предполагаемого изменения ценностно – мотивационной структуры. Практическая новизна работы заключается в разработке широкой платформы, включающей в себя теоретическую и практическую составляющую, в целях создания психологической поддержки как на стадии беременности женщины, для ознакомления о возможных изменениях в ее жизни и представлениях о материнстве после рождения ребенка, так же обеспечение поддержки женщины, уже ставшей матерью, в целях избегания, сокращения или минимализации послеродовой депрессии.

Выборку составили три группы женщин в возрасте от 18-34 лет, на данный момент в количестве 217. Как мы уже оговаривали выше, женщины различного статуса это: женщины, активно планирующие беременность; беременные женщины; первородящие женщины ребенка до двух лет – молодые матери. Респонденты в нашем исследовании из разных городов и стран: России (Москва, Пенза, Саратов, Алма-Ата, Казань, Томск, Ижевск, Новосибирск, Орел, Санкт-Петербург), Беларуси(Минск, Гордно), Украины(Киев, Горловка), Польши (Варшава). Выборка составлялась путем очного приглашения в женских консультациях г. Москвы (ЮВАО, ЮАО), детских поликлиниках г. Москвы (ЮВАО, ЮАО), а так же через online - Skype систему и социальные сети.

Практическая значимость исследования:

Важность работы состоит в том, чтобы обеспечить широкую психологическую поддержку как на стадии беременности женщины, в целях ознакомления о возможных изменениях в ее жизни и восприятии после рождения ребенка, так же и обеспечить поддержку женщины, уже ставшей матерью, в

целях избегания, сокращения или минимализации постродовой депрессии.

В этом помогут полученные нами результаты и разработанные программы психологической поддержки современной женщины как на этапе планирования беременности, беременности и первых лет жизни ребенка, а именно создание широкой платформы.

В дальнейшем планируется еще более углубленное изучение психологических особенностей женщин различного статуса, проведение лангетюда в целях рассмотрения изменения ценностно-мотивационной структуры и представлений о материнстве, в целях разработки методик их диагностики и последующих рекомендаций и , непосредственно, коррекционных программ, психологических программ в целях поддержки женщин, находящихся на различных стадиях материнства и подготовки к нему.

Явление материнства важный компонент человеческого общества. Это бесспорно. Ведь оно является звеном, по которому циркулируют ценности, образы, культурно – нравственные азы из поколения в поколение. Наша задача – обеспечить счастливое и здоровое материнство. Ведь именно от этого зависит наше будущее.

Литература

[1] Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности/ Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.

[2] Кудинов С.И. Ценностно-смысловая детерминация проявления различных типов ответственности личности /С.И. Кудинов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2009. № 2. С. 70.

[3] Кудинов С.И. Социальный интеллект. Психологические аспекты становления. Монография.- (Естественно-научное исследование) – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. – 224 с.

РАЗДЕЛ 2
АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В
СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ И
СОЦИАЛЬНЫХ НАУКАХ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТИЛЕЙ
УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

М.А. Алексеева
Россия, Москва, РУДН

Основу современных подходов управления персоналом на сегодняшний день составляют возрастающая роль личности работника, знание его мотивационных установок, умение их формировать и направлять в соответствии с задачами, стоящими перед организацией. От того, сможет ли руководитель организовать людей на то, чтобы добиться необходимых результатов и одновременно, чтобы подчинённые были удовлетворены своей работой, зависит конечный результат работы.

Успех предприятия зависит от организации производственного процесса, решении финансовых вопросов, качественного подбор персонала и стиля управления. Из-за особенностей рабочего коллектива появляются проблемы, которые приводят к затяжным конфликтам. Поэтому в поисках методов повышения эффективности управления персоналом, одно из центральных мест занимают исследования, связанные с анализом стилей и методов руководства. Это приводит к необходимости анализа многообразия подходов, тактик, и стратегий, которые реализуются при изучении стилей руководства в теоретическом плане.

В статье представлен теоретический обзор стилей управления персоналом, а также анализ особенностей стилей управления зарубежных и отечественных организаций.

Основное отличие управления от других видов человеческой активности состоит в том, что оно руководит принятием значимых решений, следит за их выполнением и

отвечает за качество перед собственником. Понятием *стиль управления* выражается разрешение противоречия между общими и частными характеристиками в управленческой деятельности, влияние личности руководителя на организацию решений.

Анализ литературы по данной теме показал, что сегодня серьезное влияние в развитии понимания о стиле руководства оказали работы Курта Левина, выполненные им и его исследовательской командой в конце 1930-х - начале 1940-х гг., в результате которых были описаны три «классических» стиля руководства: демократический, авторитарный и либеральный (нейтральный, архаический)[4]. Позднее, Д. Мак-Грегор разработал “теорию X”, ставшей основой авторитарного стиля и его разновидностями - “благожелательной” и “эксплуататорской”, и “теорию Y”, которая представляет собой картину демократического руководителя. [2]

Авторитарный стиль, он же традиционный, диктаторский, характеризуется полным подчинением со стороны персонала, дистанцией власти, методом кнута, критики и четких стандартов. Это подкрепляется четкими сроками и инструкциями, постоянным контролем, вплоть до регулярной отчетности и обратной связи. При отсутствии автократа запуганные работники прекращают всякую деятельность во избежание ошибки.

При *эксплуататорском* авторитарном стиле складывается недоброжелательный напряженный климат, который часто приводит к производственным конфликтам.

В *Благожелательной* разновидности авторитарного стиля вся при надлежащем порядке работа выполняется точно в срок, быстрая мобилизация сотрудников при принятии быстрых решений, что ценится в кризисных, экстремальных ситуациях и при слабой трудовой мотивации.

Демократический (коллегиальный) стиль – руководитель совместно с подчиненными определяют цели, задачи и оценки для каждой работы посредством диалога и взаимодействия, которое в конечном счете приводит к консенсусу. В отличие от предыдущего стиля, уровень вовлеченности в дела компании высок, а руководитель выступает в роли наставника. Мнение каждого имеет цену, при необходимости могут быть внесены поправки в поручения. Также отличительной чертой является

полная работоспособность сотрудников при делегировании, так как в ходе работы поощряется высокий уровень ответственности. Каждый чувствует на себе обязательство перед коллективом за общий результат, что обеспечивает качественное выполнение задания.

Последний стиль управления – *либеральный (нейтральный, попустительский)*. Он характерен для безответственных людей, предпочитающих не брать ответственность на себя. Оставляя за собой позицию эксперта, оценивающего конечный результат, руководитель ставит подчиненных перед проблемой, назначает сроки, задает организационные условия для работы и границы решения. Важно то, что работники получают возможность раскрыть и реализовать творческий потенциал, а наказание с поощрением больше не выступают мотивами деятельности. Заранее продумав и создав все необходимые условия, руководитель получает благоприятный морально-психологический климат в коллективе. Но при передаче всего управления сотрудникам, стиль может претерпевать изменения в бюрократическую сторону. Без четкой организационной структуры и контроля со стороны руководства, все больше времени тратится на решения личных вопросов и ненужных дел.

Все представленные стили управления не имеют определенных границ. Они плавно сливаются с другими, образуя множество разновидностей, которые дополняются личным опытом руководителя.

На основе теоретической части был проведен сравнительный анализ стилей управления в зарубежных и отечественных компаниях.

Градус авторитарности топ-менеджеров в России заметно выше, чем в мире, и это подтверждают исследования. Если посмотреть на лидеров глазами работников, портрет получается не слишком симпатичный. В России только 39% сотрудников считают, что руководители их компаний по-настоящему заинтересованы в благополучии персонала, тогда как в мире этот показатель выше. Открыто говорить с руководителем о собственном продвижении могут 49% сотрудников в России, в мире – 61%.

В 2014 г. в компании SHL изучили стиль управления 7600

руководителей в России, проведя анализ по психометрическому опроснику ОРQ[1]. Было выявлено, что управленцы высшего звена не склонны к рефлексии: они гибче относятся к правилам и обязательствам, чем средний менеджмент, изобретательно обходят препятствия, нацелены двигаться вперед и соревноваться с другими. Лидеры не склонны надолго застревать на ситуации и предпочитают перебирать прикладные варианты решения проблем.

Организационная структура американских, западноевропейских и японских компаний характеризуется большим разнообразием. Выделяется три стиля [4]:

1. Западный стиль управления. Индивидуальная ответственность, решение принимаются не только в высшем, но и в среднем звене сотрудников, деловые отношения не смешиваются с личными.

2. Американский стиль. Четкое соблюдение нормативов и положений, практичность, развитие персонала.

3. Японский стиль. Постоянное повышение квалификации персонала, понимание совместного вклада в дело развития компании, высокий уровень доверия начальства по отношению к подчиненному.

Русский стиль управления – это в первую очередь жесткий руководитель, чья задача – решать все самому, и заставить всех сделать так, как он решил, альтернативные мнения не допускаются. Группа любит и ненавидит руководителя одновременно: восхищаются тем, что руководитель может подчинить себе в произвольный момент времени кого угодно и за что угодно, и именно поэтому жесткий руководитель и ненавистен группе. Вклад конкретного участника в общее дело зависит от того, что ему позволяет или не позволяет группа («команды» не в почете в российских компаниях). Формальные обязанности при этом остаются формальностями, которые можно не соблюдать. [4].

Ключевое значение для эффективности руководителя имеет его способность четко определить требования текущей ситуации и использовать полный спектр стилей, гибко их варьируя и сочетая. Нет ничего хуже, чем руководитель, неизменно придерживающийся всего одного или двух стилей управления.

Литература

- [1] Андрианова Т. Исследования тенденций в оценке персонала в мире и в странах СНГ -SHL Russia & CIS, Saint Petersburg, 2014.
- [2] Калюгина С.Н. Выбор и формирование эффективного стиля управления предприятием в условиях переходной экономики. Монография. / С.Н. Калюгиана. – М.: Директ-Медиа, 2014.
- [3] Романова, В.В. Оценка факторов, обеспечивающих организацию эффективного управления персоналом / В.В. Романова // Менеджмент. - 2012. - №232.
- [4] Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты - прайм-ЕВРОЗНАК, 2004

ФАКТОР РЕЛИГИОЗНОСТИ В СИСТЕМЕ МОТИВАЦИИ

Т.М. Бабаев, Ф.К.Кильметов

Россия, Москва, РУДН

Значения фактора религиозности является одним из важных факторов, формирующих особенности мотивации личности, и степени его влияния на характер поведенческих реакций индивида.

Сами понятия вера, религия, до настоящего времени не получили адекватных, общепринятых дефиниций, способных удовлетворить одновременно научное сообщество с одной стороны и теологов и верующих с другой. В свою очередь не существует и общего подхода к пониманию и объяснению данных феноменов, как среди психологов, так и социологов, антропологов, религиоведов, историков и представителей других научных направлений, интересы которых в той или иной степени соприкасаются с религией или различными ее аспектами.

В связи с тем, что религия, а особенно вера, представляя собой сложные, противоречивые понятия, очень трудно поддаются адекватному определению, постараемся не касаться глубоко данных проблем, ограничившись только вопросом влияния религиозных мотивов в системе мотивации личности.

Необходимо подчеркнуть, что, рассмотрение разных теологических дискуссий, вопросов истинности, принятия или отрицания тех или иных религиозных постулатов, представителями различных религиозных направлений, не входит в рамки проблемного поля психологической науки в целом, и

соответственно, в данной работе ни в каких обстоятельствах не затрагивается.

Религиозность, как понятие, несущее в себе большую долю абстрактности и противоречивости получило множество определений и толкований в трудах отечественных и зарубежных авторов (У. Джемс, В. Вундт, З. Фрейд, В. Франкл, Э. Фромм, Д.М. Угринович, И.Н Яблоков, В.И. Гараджа и др.).

В объяснении феномена религиозности личности в психологии имеются различные, далеко не совпадающие точки зрения. Основные расхождения во взглядах лежат в определении факторов влияния религиозности на различные сферы жизнедеятельности личности, психологическое самочувствие и социальное взаимодействие, отражающееся в мотивах поведения конкретного индивида.

Религиозность в широком понимании данного явления представляет собой особое психоэмоциональное состояние внутренних сфер человеческого разума, проистекающее из принятия им той или иной доктрины религиозного сознания и поведения. При этом проявления религиозности в духовной, культурной и социальной плоскостях составляют неразрывное единство, органически вытекающая одно из другого. Однако в силу конкретных исторических, политических, экономических и других обстоятельств данные аспекты могут проявляться в разных формах и в различной степени.

Религиозность человека достаточно сложное, многомерное и неоднородное по своей структуре понятие, в содержание которого входит целая совокупность психологических элементов, проявляющихся на поведенческом уровне, и отражающих глубину религиозных убеждений индивида, накопленные им религиозные знания и опыт.

Важно подчеркнуть, что серьезной проблемой в понимании общих аспектов и отличий в вопросах религии вообще и религиозности в частности, у исследователей различных школ и направлений в психологии является отсутствие общего подхода к исследованиям.

Исторически в психологии сложились два научно - исследовательских позиции, а именно, идеографический подход, в основе которого лежит уверенность в необходимости изучения

индивидуальных существенных черт личности и явлений, в контексте конкретной временной и пространственной привязки.

Диаметрально противоположен идеографическому, номотетический подход, нацеленный на выявление общих закономерностей формирования и функционирования изучаемых абстрактных и идеализированных единиц.

В практической работе при данном подходе активно применяются эмпирические методы, а полученные результаты достаточно надежны, убедительны и что особенно важно обоснованно воспроизводимы.

Тем не менее, необходимо подчеркнуть, что для целостного, глубокого постижения сущности и проблем, связанных с религиозностью необходим комплексный, интегрированный подход, сочетающий в себе все положительные стороны описанных выше традиционных научных подходов.

В психологии существуют определенные традиции исследования влияния религии на индивидуальные особенности человека, на формирование его мировоззрения и в связи с этим и образа жизни.

К изучению влияния религии на ценностные особенности и их формирование в различных возрастных и социальных группах интерес психологии возник давно. И в этом направлении психология как наука уже достигла определенных результатов.

Большинство исследователей данного вопроса придерживаются понимания религиозности, как многополярной величины, применяя в своих исследованиях многомерный подход к пониманию структуры религиозности личности, в основе которого лежит модель религиозности (DeJong G., Faulkner, J., Warland), согласно которой, религиозность представляет собой совокупность ряда свойств, таких как, религиозные - вера, опыт, поведение, моральные принципы, знания, социальные нормы.

При определении уровня религиозной мотивированности личности требуется обращать особое внимание не только на исследовании субъективного отношения индивида к религии или останавливаться только на определенных деятельностных характеристиках религиозности человека.

Установление объективной степени влияния религиозных воззрений на реальные поведенческие реакции человека, важно, в

первую очередь, получить целостную картину воздействия на конкретного человека многочисленных внешних и внутренних социальных, психологических, семейных и других факторов, то есть, проведя детальный анализ внутрисемейных взаимоотношений, отношения с окружающими людьми, адаптационные способности и динамику разрешения конфликтных ситуации, социальных и личных проблем, оценить жизненные принципы и идеалы, и таким образом получить более или менее достоверную картину наличия или отсутствия связей между структурой сознания индивида и особенностями его поведения.

В результате серьезных многосторонних и многоаспектных исследований появляется возможность делать более или менее объективные выводы по оценке уровня религиозной мотивации поведения конкретного индивида.

М.А. Абрамова в своей диссертационной работе посвященной влиянию семейного воспитания на формирование религиозности отмечает, что с одной стороны именно семья играет ключевую роль в формировании религиозной направленности восприятия личности, а с другой существует и обратная связь, проявляющаяся во влиянии ценностных установок индивида на характер внутрисемейного взаимодействия.

Автором в работе отмечен интересный парадокс формирования религиозной мотивации у людей, не относящих себя к числу религиозно ориентированных, или даже имеющих определенные атеистические убеждения. Религиозная мотивация в этих случаях проявляется в качестве реакции на кризисные экономические и социальные ситуации или трудноразрешимые семейные проблемы. Религиозность в этом случае может становиться основной движущей силой поведения. М.А. Абрамова отмечает значительную изменчивость этических принципов существования человека на протяжении его жизненного пути. Значительное влияние на характер и динамику данных изменений оказывает отношения внутри семьи.

Ф. Хугел определил три компоненты в структуре религии:

1. Традиционный или исторический компонент, формирующийся значительной степени в детские годы. Также в образовании этого компонента немаловажную роль играют чувства и воображение.

2. Рациональный, или системный, компонент, возникающий с появлением способностей к рефлексии, аргументации и абстрактному мышлению.

3. Интуитивный, или волевой компонент. Данный компонент отражает внутреннюю зрелость личности и согласованность внутренних побуждений и поведения.

Джемсом Праттом была разработана четырехкомпонентную модель религиозности, в основе которой лежала концепция Ф. Хугеля. Первые два компонента – традиционный и рациональный автор оставил без изменений. Интуитивный компонент он подразделил на мистический и практический (моральный).

Д. Пратт утверждал, что в каждом конкретном случае один из компонентов религиозности может иметь большее значение и даже быть в антагонизме с другими компонентами, сохраняя при этом с остальными фундаментальную связь.

Многомерный подход к религиозности в своих трудах использовал Ч. Глок.

В совместной работе с Р. Старком, применив факторный анализ, он выделил в структуре религиозности личности пять однородных элементов или измерений:

1. Идеологический элемент (измерение веры).
2. Ритуальный элемент (религиозные практики).
3. Интеллектуальный элемент (религиозные знания, содержание верований).
4. Эмпирический элемент (религиозные чувства, религиозный опыт).
5. Косвенный или последовательный элемент, который отражающий эффект влияния религиозности личности на все стороны жизни.

В исследованиях этих авторов, эмпирический и косвенный элементы тесно взаимодействуют с мистическим и практическим элементами, выделенными Д. Праттом.

Данные элементы имеют разное значение в структуре религиозности личности. Центральным в структуре религиозности, по их мнению, является идеологический элемент. Название идеологического элемента не в полной мере соответствует содержанию фактора. Речь скорее идет не столько о какой-то

идеологии, сколько об интимных субъективных убеждениях, значимых для верующих людей. Дальнейшая работа Ч. Глока и Р. Старка показала, что идеологический элемент является ядром религиозности личности и во многом определяет характер четырех остальных элементов.

В разных социально-экономических и исторических условиях, значение религиозного фактора может снижаться до малозначимого или напротив доминировать по отношению к факторам политическим, этническим и культурным.

Современное российское общество, переживает длительный посткоммунистический системный кризис, порождая стремительное возрастание роли религиозного фактора в жизни страны и рост уровня религиозности населения.

Можно предположить, что стремительное повышение уровня религиозности связано не столько с открывшимся интересом к религии как части общечеловеческой культуры, а является в большей степени защитной реакцией людей на сложные социально-экономические реалии. В данном контексте растет влияние веры, как "утолителя людских печалей" и особенно роли служителей культа, выступающих как альтернатива специалистам практической психологии.

Обретение психологического равновесия, утешения в печальных событиях, поиск выхода из сложившихся семейных проблем не предполагает обязательность обращения к религии. Манипулируя утратившими прежние нравственные ориентиры некоторыми категориями граждан, используя методы эмоционального, психологического воздействия на человека, умело играя на национальных чувствах, религиозные деятели выступают не только в роли духовных наставников, но и присваивают себе не предусмотренные для них законодательством функции.

Оставаясь на строгих научных позициях, можно определить религию только как исторически преходящий этап развития общества и культуры, особую форму осознания мира, обусловленную верой в сверхъестественное, порожденную осознанием индивидом самого себя и, особенно, со стремлением компенсировать свои слабости перед окружающим миром, преодолеть ограниченность своих возможностей.

Литература

- [1] Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
- [2] Грановская, Р. М. Психология веры – СПб.: Изд-во «Речь», 2004. – 576 с.4.
- [3] Кильметов Ф.К., Бабаев Т.М. Ислам как фактор социального поведения //Личность в природе и обществе. Сер. «Психология и педагогика». Вып.17 РУДН, 2014. С.102-105.
- [4] Медведева, Е.Н. Проблема методологии исследования в отечественной психологии религии // Изв. Саратов. Ун-та. Нов.сер. 2014. Т.14, вып.4.С.78-82
- [5] Сметанова Ю.В. Психология религии: методологические и историко-психологические перспективы// Вестн. Том. гос. ун-та. Сер. «Психология». 2005. №286. С.130-135.
- [6] Угринович, Д. М. Психология религии – М. : Политиздат,1986. – 352 с.
- [7] Чумакова, Д. М. Взаимосвязь религиозности личности и социального взаимодействия в семье: дис. ... канд. психол. наук. – Курган, 2014. – 155 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРАХ СО СВЕРСТНИКАМИ

Э.М. Бежалова

Россия, Набережные Челны, Набережночелнинский институт
социально-педагогических технологий и ресурсов

Дошкольный возраст является периодом активного развития ребенка. В это время начинают формироваться важные волевые и лидерские качества личности. К ним относятся упорство и настойчивость, проявляющиеся в стремлении достижения успеха, несмотря на трудности и неудачи; решительность, которую характеризует отсутствие колебаний и сомнений в борьбе мотивов, быстрое принятие решений и смелое проведение их в жизнь; выдержка, позволяющая избежать конфликтных ситуаций, способность подавлять эмоции и искушение; самостоятельность, дисциплинированность и ответственность. Только на основе волевых качеств возможно достижение успеха.

Проблема лидерства отпадает лишь в случае одиночества, а так как человек с раннего детства растет и развивается во

взаимодействии с людьми, то желание превосходить других преследует его на протяжении всей жизни. Это желание, несомненно, выступает стимулирующим фактором, пробуждающим энергию; оно активизирует личность и наделяет ее настойчивостью и упорством в преодолении трудностей [1].

Появление лидера есть результат места, времени и обстоятельств, при которых человек должен проявить нужные именно для данной ситуации качества таким образом, чтобы результат соответствовал ожиданиям группы. При оценке успешности деятельности лидера важен не столько объективный ее результат, сколько признание этой успешности со стороны других детей.

Игра – это ведущий вид деятельности дошкольников. В игре ребенок развивается как личность. В ней формируется такое качество личности ребенка, как саморегуляция действий с учетом задач количественной деятельности, также развивается мотивационная сфера ребенка, саморегуляция действий с учетом задач количественной деятельности и др.

Секрет воспитания лидерских качеств заключается в успешности детей, их ощущения своего роста и движения вперед. Важным условием реализации любой лидерской программы является педагогическое стимулирование лидерства, под которой подразумевается педагогическая организация мотивирующих условий деятельности, направленная на включение личности в социально-значимые отношения с позиции лидера.

Для выявления психологических особенностей и развития лидерских качеств дошкольников был проведен формирующий эксперимент, в котором проверялась эффективность применения разработанной программы мероприятий с использованием игровой деятельности, направленных на формирование лидерских качеств детей старшего дошкольного возраста.

Опытно – экспериментальная работа проводилась на базе ДООУ №109 «Курай» г. Набережные Челны в период с января 2015 года по март 2015 года. Объем выборки исследования - 50 детей старшего дошкольного возраста. Группа № 5 в количестве 25 детей составила экспериментальную выборку, группа №11 в количестве 25 детей составила контрольную выборку.

Опираясь на типовую программу М.А. Васильевой,

проанализировав статью М. Емельяновой «Воспитываем ребенка – лидера» [2] и, наблюдая за детьми в процессе игры, нами были выделены показатели лидерских качеств, по которым проводилась диагностика уровня сформированности лидерских качеств:

1. Коммуникабельность (сколько имеет друзей в играх, степень участия в играх, уровень коммуникации со взрослыми).

2. Творческий потенциал (потребность в новом, готовность генерировать идеи).

3. Активность (инициативность взаимодействия со сверстниками, умение преодолевать трудности, проявление настойчивости в решении проблемы).

4. Организаторские способности (самостоятельность в организации игры, стимулирование активности детей по игре, осуществление контроля за деятельностью детей).

По описанным выше параметрам в течение двух дней нами проводилось наблюдение. Для диагностики лидерских качеств нами было проведено 5 игр: «Кораблекрушение», «Фотограф», «Я с тобой не согласен», «Физкульт-ура!», «Нарисуй сказку».

Наблюдение нами проводилось поочередно в первой и второй группе.

Проведенное исследование показывает, что большинство детей экспериментальной группы находятся на низком уровне развития коммуникабельности в играх, низком уровне развития творческого потенциала в игре, низком уровне активности в играх, на низком уровне развития организаторских способностей в игре.

В контрольной группе большинство детей находятся на среднем уровне развития коммуникабельности в играх, на среднем уровне активности в играх, на среднем уровне развития организаторских способностей в игре, на среднем и низком уровне (испытуемые распределились поровну) развития творческого потенциала в игре.

На формирующем этапе были подобраны и реализованы мероприятия с использованием игровой деятельности, направленные на формирование лидерских качеств детей старшего дошкольного возраста.

Игровая деятельность проводилась при условиях: ненасильственность общения, положительный характер обратной связи, неконкурентный характер общения, принцип «здесь и

сейчас», обеспечение многообразия деятельности, в которую включается ребенок: в любой деятельности выдвигается свой лидер.

На контрольном этапе исследования мы провели повторную диагностику.

В таблице приведены обобщенные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования.

Таблица 1

Сводная таблица результатов

		Уровень	Конст.этап	Контр.этап	Динамика
Экспериментальная группа	Коммуникабельность	Высокий	12%	20%	+8%
		Средний	24%	40%	+16%
		Низкий	64%	40%	-24%
	Творческий потенциал	высокий	12%	16%	+4%
		средний	28%	40%	+12%
		Низкий	60%	44%	-16%
	Активность	высокий	4%	12%	+8%
		средний	24%	44%	+20%
		Низкий	72%	44%	-28%
	Организ. способности	высокий	12%	20%	+8%
		средний	24%	40%	+16%
		низкий	64%	40%	-24%
Контрольная группа	Коммуникабельность	высокий	28%	32%	+4%
		средний	40%	36%	-4%
		низкий	32%	32%	-
	Творческий потенциал	высокий	28%	32%	+4%
		средний	36%	32%	-4%
		низкий	36%	36%	-
	Активность	высокий	32%	32%	-
		средний	48%	48%	-
		низкий	20%	20%	-
	Организ. способности	высокий	28%	32%	+4%
		средний	40%	36%	-4%
		низкий	32%	32%	-

После сравнения результатов методик на констатирующем и контрольном этапах, мы выявили значительную положительную

динамику в развитии уровня лидерских качеств дошкольников из экспериментальной группы и незначительную из контрольной группы.

Литература

[1] Галимова, М. Воспитываем лидера/ М. Галимова // Мой ребенок. - 2012. - № 6. - С.6.

[2] Емельянова, М. Воспитываем ребенка-лидера/ М. Емельянова // Дошкольное воспитание. - 2011. - № 5. - С. 23-25.

[3] Емельянова, М. Н. Взгляд педагогов на развитие лидерского потенциала дошкольников / М. Н. Емельянова // Управление дошкольным образовательным учреждением. - 2012. - № 7. - С. 112-123.

[4] Калинин, А.В. Развитие игровой деятельности дошкольников: Методическое пособие / А.В. Калинин. - М.: Айрис-пресс, 2014. - 112 с.

[5] Шляхта, Н.Ф., Каменева, Г.Н. Возрастная психология и диагностика развития детей. Учебное пособие. М.: РУДН, 2012. 250 с.

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ*.

С. В.Будькин, Н.В.Дворянчиков, И.Б.Бовина

Россия, Москва, МГППУ

Возникновение и широкое распространение Интернета и информационно-коммуникационных технологий заметно трансформировали не только профессиональную, но и повседневную жизнь человека. В технологическую эру так называемые *новые медиа* играют даже более важную роль, чем телевидение, определяя ценности, поведение, стратегии для построения социальных отношений и пр. [13]. Не только взрослые люди, но дети и подростки являются активными потребителями новых технологий во всем мире. Все пользователи Интернета так или иначе могут столкнуться с различного рода угрозами в этом пространстве, но дети и подростки оказываются самыми уязвимыми группами.

По европейским данным – начало использования

* Работа выполнена благодаря финансовой поддержке РГНФ (15-06-10649).

Интернета приходится, в среднем, на семилетний возраст [7]. Результаты французских исследований свидетельствуют о том, семилетние дети уже используют сеть Интернет без родителей, а в возрасте двенадцати лет подростки имеют более или менее регулярные контакты в различных социальных сетях [8].

Европейские страны предпринимают согласованные действия для обеспечения информационной безопасности детей и подростков, так в мае 2012 г. была сформулирована «Европейская стратегия по формированию лучшего Интернета для детей» [5]. Суть этой стратегии сводится к разработке и реализации мер по следующим направлениям: 1) создание позитивного содержания в Интернете (акцент делается на создании творческих и образовательных ресурсов, предназначенных для детей и подростков, это способствовало бы развитию творчества и критического мышления, ибо на настоящий момент использование Интернета скорее потребительское, чем созидательное, творческое); 2) повышение информированности пользователей, с целью обеспечения их безопасности в Интернет-пространстве. При этом авторы подчеркивают, что школа – должна стать тем самым пространством, в котором детей и подростков обучают необходимым навыкам безопасности; 3) создание безопасной Интернет-среды, что подразумевает адаптацию содержания к возрасту пользователей, а также широкое использование функции родительского контроля; 4) защита детей от материалов, содержащих сцены сексуального насилия в отношении детей, их сексуальной эксплуатации, порнографии.

Пока специалисты реализуют эти действия по организации и обеспечению безопасного Интернет-пространства для детей и подростков, попытаемся ответить на вопрос, знают ли родители о том, что именно интересует их детей, когда они используют сеть Интернет? По опросам, проведенным в США, Англии и ряде других европейских стран, ответ на этот вопрос скорее будет отрицательным, родители не знают, какие именно сайты посещают их дети несовершеннолетнего возраста, родители не знают, сколько времени их дети проводят в сети Интернет [6]. Очевидно, что такие результаты свидетельствуют о необходимости мер, адресованных родителям. В ряде стран Европейского союза уже проводились информационные кампании (одна из недавних – «Где

Артур?» [11]), направленные на демонстрацию риска, связанного с бесконтрольным использованием сети Интернет детьми и подростками, а также напоминающие родителям о необходимости действий по защите детей и подростков от бесконтрольного доступа к информации в современном мире. Слоган французской национальной кампании, реализованной в 2014 году, также направленной на повышение информированности родителей об угрозе бесконтрольного использования Интернета несовершеннолетними детьми, звучал так: «Знаете ли Вы точно, с кем сейчас общается Ваш ребенок в Интернете?» [12].

Не будет преувеличением, если мы скажем, что проблема информационной безопасности детей и подростков остро стоит во всем мире и требует своего разрешения.

Обращаясь к отечественной ситуации, отметим, что, по статистическим данным 2014 года, 87,5 млн. россиян используют Интернет, т.е. 61,4% населения страны, причем почти каждый десятый пользователь Интернета – в возрасте до 14 лет [3,7]. При этом три четверти юных пользователей используют Интернет самостоятельно, без контроля родителей [3].

Закон о защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию, был принят еще в конце 2010 года [4], в соответствии с которым был разработан ряд мероприятий, направленных на его реализацию.

Наряду с этим, была разработана психологическая концепция информационной безопасности детей [1].

Обращение к литературе показывает, что предпринимаются попытки изучить компетентность детей и родителей в связи с использованием Интернета [2]. Очевидно, что усилия специалистов в области информационной безопасности необходимы для поиска средств противостояния различным факторам риска.

Пока специалисты заняты поиском того, как сделать информацию, распространяемую, в первую очередь, посредством СМК, более безопасной для детей и подростков, а также научить их пользоваться Интернетом, снижая влияние негативных факторов; перед представителями социальных наук стоит вопрос, относительно того, как люди в повседневной жизни справляются с существующей угрозой информационной безопасности детей и

подростков. И, в первую очередь, речь идет о родителях и учителях, которые непосредственно связаны с необходимостью обеспечивать информационную безопасность детям и подросткам, как они понимают эту угрозу, как выстраивают стратегии поведения для обеспечения информационной безопасности детей и подростков.

Эффективность защиты детей и подростков от информации, угрожающей их здоровью, зависит от того, как это знание трансформируется через призму так называемых «наивных теорий». Люди конструируют эти теории для выработки понимания того, что такое «информационная безопасность детей и подростков», какая информация угрожает детям и подросткам, какие действия требуется предпринимать для того, чтобы не причинять им вреда. В этом смысле всего лишь информационные кампании – едва ли могут быть эффективными и приведут к искомому результату, ибо они игнорируют эти «наивные теории», которыми индивиды успешно пользуются для защиты от тревожащей неизвестности, сталкиваясь с новой непонятной информацией. Продуктивной концептуальной рамкой для этого является теория социальных представлений, предложенная С.Московиси [10].

Литература

[1] Методология концепции информационной безопасности детей и подростков // Концепция информационной безопасности детей URL: http://rkn.gov.ru/docs/Razdel_4.pdf (Дата обращения: 14.09.2015).

[2] Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М., 2013.

[3] Толоконникова А.В. Дети и Интернет: проблемы и гарантии информационной безопасности// Медиаскоп, 2015, №2, URL: <http://www.mediascope.ru/node/1766> (Дата обращения: 05.10.2015)

[4] Федеральный закон от 28 июля 2012 № 139-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: <http://base.garant.ru/70207766/> (Дата обращения: 12.09.2015).

[5] Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - European Strategy for a Better Internet for Children. URL: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/european-strategy->

deliver-better-internet-our-children (Дата обращения: 12.09.2015).

[6] Digital deception: the online behaviour of teens. URL: http://www.antibullyingalliance.org.uk/media/6621/mcafee_digital-deception_the-online-behaviour-of-teens.pdf. (Дата обращения: 24.08.2015).

[7] Internet world stats. Usage and population statistics URL: <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm> (Дата обращения: 12.09.2015).

[8] La perception par les parents des risques encourus par leurs enfants sur Internet. IPSOS. URL: <http://www.social-sante.gouv.fr/espaces,770/famille,774/publications-et-textes-officiels,893/sondages-etenquetes-sur-la,740/la-perception-par-les-parents-des,7411.html>. (Дата обращения: 15.09.2015)

[9] McAfee Digital Deception Study 2013: Exploring the Online Disconnect between Parents, Pre-teens, Teens and Young Adults. URL: <http://www.mcafee.com/au/resources/reports/rp-digital-deception-survey.pdf>. (Дата обращения: 21.09.2015)

[10] Moscovici S. La Psychanalyse: son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

[11] «Ou est Arthur?» URL: http://www.dailymotion.com/video/x7qf6v_ou-est-arthur-un-film-pouralerter_news (Дата обращения: 20.06.2015)

[12] «Savez-vous vraiment avec qui parle votre enfant sur internet?» URL: <http://innocenceendanger.org/2014/campagne-nationale-emocones/> (Дата обращения: 7.10.15)

[13] Zdanow C., Wright B. The representation of self- injury and suicide on emo social networking groups// African Sociological Review, 2012, vol.16, N2, pp.81-101.

АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Е.В.Вьюркова

Россия, Москва, РУДН

Исследования политического дискурса стали чрезвычайно актуальными за последние несколько десятилетий в силу развития СМИ, которые постепенно «перебрались» в интернет-пространство, доступ к которому теперь есть практически у каждого жителя планеты. Сегодня, посредством СМИ политические деятели могут не только передавать информацию адресатам, но и реализовывать дискурсивные стратегии,

направленные на достижение их конкретных целей. Основные стратегии политического дискурса: легитимации, манипуляции, надёжности, привлечения. Обычно политики используют одновременно все эти стратегии, однако особое внимание при исследовании политического дискурса стоит уделить стратегиям манипуляции и легитимации.

Безусловно, дискурс политиков нацелен на продвижение, передачу, и усвоение публикой их идей и идеологии. Стандартным средством для достижения этих целей является метафора, и не только потому, что это распространенная и красивая стилистическая фигура, а потому, что метафора есть прямое отображение сознания человека, а это значит, что наверняка она найдет «отражение» в сердцах других людей. Этому свидетельствуют корпусные исследования политической метафоры, которые привели к тому, что появилась возможность выявить структуры «коллективного подсознательного». Большое внимание политической метафоре уделяет в своих работах А.Н.Баранов, который пришел к выводу, что наше сознание определяет метафоры, в силу чего анализ метафор есть анализ концептуальных структур. С другой стороны – прагматический потенциал метафор осознанно используется в политическом дискурсе для переконцептуализации картины мира адресата, что означает, что метафоры формируют сознание [Баранов 2004]. Получаем схему: *сознание – метафора, метафора – сознание*. И не удивительно, ведь многочисленные исследования ученых-языковедов начиная с 19 века говорят о том, что изначально человеческое мышление образно и многие понятия строятся на основании описания и *аналогии* (мы знаем, что в двух словах метафора – это скрытое сравнение. Естественно, у настоящего понятия есть более развернутые интерпретации, но это, скорее, материал для другой статьи).

Сегодня в мире политической лингвистики существует ряд направлений и методов по изучению политического дискурса. В своем учебном пособии «Зарубежная политическая лингвистика» А.П.Чудинов и Э.В.Будаев выделяют следующие методы: 1) *Критический дискурс-анализ?* 2) *Дескриптивный дискурс-анализ*.

На современном этапе исследований часто эти два направления взаимодополняют друг друга.

Модель критического дискур-анализа, была разработана Н.Фэркло. Согласно этой модели дискурс является одним аспектом множества вариаций социальных практик. Область исследования – изменения дискурса, происходящие за счёт интертекстуальности, то есть при помощи привлечения элементов и дискурсов других текстов. В таком случае наблюдается изменение социо-культурного мира за счёт изменения конкретного дискурса посредством комбинирования элементов различных дискурсов. При осуществлении критического дискур-анализа особое внимание уделяется гендерному и социальному неравенству, факты злоупотребления властью, отрицательные образы «своих» и «чужих», международные отношения.

А.П.Чудинов выделяет три школы критического анализа дискурса: когнитивный анализ дискурса Т.ван Дейка; Немецкая школа (З.Егер, У.Маас, Ю.Линг); Дискурс-анализ Фэрклоу.

Когнитивный анализ опирается на экстралингвистическую действительность, с необходимостью принятия во внимание социально-когнитивных факторов при проведении исследований. Так, в своих работах Т. ван Дейк подчёркивает необходимость моделирования когнитивных структур в сознании социума посредством проведения дискур-анализа, целью которого является выявление социального неравенства между адресантом и адресатами.

Н.Фэрклоу делал акцент на анализ интертекстуальности дискурса и проблеме различий в восприятии одного и того же коммуникативного события адресатами, поэтому основной задачей его исследований является анализ социальных последствий дискурса.

Немецкая школа дискур-анализа, а в частности Р.Водак, предлагает так называемый социоисторический метод, который вбирает в себя всю доступную фоновую информацию. Дискурс одновременно и синхроничен, и диахроничен, поэтому социоисторический контекст, безусловно, есть главная составляющая при исследовании дискурса, что собственно и отличает этот подход от, например, подхода Т.ван Дейка и Н.Фэрклоу.

Дескриптивный дискур-анализ имеет целью описание и объяснение политических феноменов, с избеганием собственной

субъективной оценки исследователя. Действительно, подчас сложно найти адекватный анализ дискурса без звучания в нём ноток личных политических убеждений исследователя. Существует ряд вариантов подобного анализа. Например, комбинаторная теория кризисной коммуникации Ф. Беера и Х. де Ландтсхеера, которые говорят о необходимости ряда подходов к анализу политической метафоры (субституционального, интеракционистского и синтаксического). Это теория дискурсивного понимания метафоры Й. Уолтера, Й. Хельмиг и Р. Хюльссе, которые полагают, что метафора это скорее социальный аспект (а не когнитивный), соответственно она отражает общие для конкретной группы представления, которые конструируют социальную реальность. Поэтому метафоры не порождают дискурс, а являются его инструментом. Таким образом, индивидуально-когнитивные особенности участников коммуникации отодвигаются на задний план.

Безусловно, важное место в дескриптивном анализе занимает *контент-анализ*, который активно применялся в 60-е и 70-е годы американскими исследователями. Его также называют *количественным* анализом (Г.Ласвелл, У.Липпманн, С.Якобсон, Д.Каплан, А.Грей и др.). Однако американская школа дискурс-анализа второй половины XX века была раскритикована представителями французской школы, которые считали, что подобный анализ не является достаточно полноценным для адекватного понимания политических дискурсивных практик. Тем не менее, контент-анализ – это важная часть анализа любого дискурса, и сегодня он применяется в ансамбле с другими видами анализа. При данном типе анализа исследователи опираются на количественные данные использования тех, или иных лексических единиц, стилистических фигур и приёмов в политической коммуникации, на основе чего делаются выводы об идеологической направленности дискурса, о его стратегиях и целях. Это очень важная информация, которая подчас помогает предсказать некоторые политические события, выявить коммуникативные тактики, которыми пользуются, например, кандидаты на тот, или иной пост в правительстве и т.д.

Отметим, что сегодня большое значение имеют комплексные исследования дискурса, например, применение

данных нейролингвистики, психоллингвистики, политолого-социологического анализа. Вообще, мы видим, что на современном этапе развития наук междисциплинарный подход выходит на передовые позиции не только в лингвистике, но и в других дисциплинах. Мы видим, что научная парадигма постепенно смещается в сторону взаимодействия наук друг с другом, что позволяет значительно расширить нашу сферу знаний об окружающем мире. Мы с твердостью можем сказать, что на современном этапе развития в политической лингвистике формируется новая методологическая система, в которую входят три главных метода – когнитивный, риторический и тот который мы рассмотрели в этой статье – дискурсивный. Все это предоставляет исследователям обширный материал для работы по изучению политической коммуникации, что чрезвычайно важно в наши дни, и чему нужно уделять особое внимание.

Литература

[1] Будаев Э.В., Чудинов А.П. «Зарубежная политическая лингвистика» учебное пособие, Москва, 2008.

[2] Баранов А. Н., Казакевич Е. Г. Парламентские дебаты: традиции и новации. Москва, 1991.

[3] Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца XX века. Москва, 1995.

СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДОЙ СЕМЬИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

А.Н.Ганичева, А.В.Гуркина

Россия, Москва, МГПУ

Основные направления деятельности педагога в современных социально-культурных условиях лежат в плоскости сотрудничества и партнерских отношений. Анализ опыта взаимодействия с современной молодой семьей показала, что социальное партнерство помогает направлять ресурсы дошкольной образовательной организации на развитие совместной деятельности с семьей. Особое внимание следует, на наш взгляд, уделить молодой семье, как субъекту взаимодействия, межличностные отношения в которой дополняют супружеские

отношения детско-родительскими. По утверждению О.А.Коряковцевой [3] молодая семья позиционируется как семья в первые три года после заключения брака (в случае рождения ребенка – без ограничения продолжительности брака), в которой оба супруга не достигли 35-летнего возраста.

Современная молодая семья неоднородна по типу проживания (матрилокальная, патрилокальная, унилокальная, неолокальная); месту проживания (городская, сельская); стилем воспитания детей, выполнением функции семьи и т.п. Современная городская семья представлена как нуклеарная или расширенная семья, что диктует необходимость адекватного выбора оптимальных путей ее сопровождения. Молодой российской семья динамично развивается, следовательно, на каждом ее этапе у семьи возникают новые задачи, трудности, психолого-педагогические проблемы в области воспитания детей.

Определимся с терминологией: если модель поддержки семьи направлена на изучение особенностей работы со свершившимся неблагополучием семьи, то *модель сопровождения* ориентирована на создание условий, предотвращающих неблагополучие.

Следует учитывать, что современная российская семья является активным пользователем и участником различных Интернет-сообществ, чатов, следовательно, возможно расширение форм взаимодействия и сопровождения молодой семьи посредством веб-сайтов, электронных ресурсов и образовательных порталов. Анализ запросов современных родителей, представленный в исследовании А.Н.Ганичевой [1] позволяет сделать вывод, что наряду с традиционными формами взаимодействия следует активно использовать и внедрять в практику работы образовательных организаций интерактивные формы сотрудничества.

Не ставя под сомнение эффективность традиционных форм работы с семьей (родительские собрания, беседы, консультации и др.) в практике работы современных дошкольных учреждений хорошо зарекомендовали себя такие инновационные формы работы с семьей, как Интернет-консультации, видео-практикумы, видео-конференции, встречи с родителями в формате on-line ("Педагогический брейн-ринг", "Остаться в живых...",

Родительские университеты и др.) [2].

В основе психолого-педагогического сопровождения семьи лежит сотрудничество, т.е. совместное определение целей деятельности, совместное планирование предстоящей работы, совместное распределение сил, средств, предмета деятельности во времени в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценка результатов работы, а затем и прогнозирование новых целей, задач и результатов. Важнейшим способом реализации сотрудничества педагогов и молодой семьи является организация их совместной деятельности, в которой молодые родители – не пассивные наблюдатели, а активные участники процесса.

Основная направленность инновационного подхода к взаимодействию с различными категориями молодой семьи заключается, на наш взгляд, в использовании инновационных технологий - в формате дискуссионного клуба или гостевой книги обсуждать статьи, вести диалог. Набирает обороты пилотажный проект "Детский сад в прямом эфире", целью которого является оптимизация воспитательно-образовательного взаимодействия между детским садом и семьей посредством современных видео-коммуникационных технологий.

Инновационные формы дистанционного взаимодействия позволяют - предоставить родителям право на ведение оперативного видео-мониторинга жизни и деятельности ребенка в ДООУ. Прямой доверительный диалог между дошкольным учреждением и семьей в системе интерактивного общения позволяет создавать для ребенка, оставшегося дома, ситуацию «видео-включения» в деятельность на занятиях, участие в играх, праздниках. Обращение через веб-сайт позволяет родителям оперативно включиться в личностное дистанционное общение с членами администрации детского сада, педагогами, психологами, медиками. С помощью системы видео-мониторинга родители могут наблюдать за играми и занятиями, поведением, настроением и самочувствием своего ребенка, находящегося в детском саду в любом, удобном для них формате – на монитор персонального компьютера (ноутбука) или мобильный телефон.

Реализация нового проекта психолого-педагогического сопровождения нам видится в следующем: сопровождение

естественного развития родительства; сопровождение современной молодой семьи по вопросам развития и воспитания детей; поддержка молодой семьи в трудных, кризисных ситуациях.

Мы склонны позиционировать сопровождение молодой семьи как психолого-педагогическую проблему, в которой важны: персонализация траектории сопровождения молодой семьи; целостность и открытость системы поддержки и сопровождения; систематичность и последовательность в работе дошкольной организации с современной молодой семьей; разнообразность, динамичность, интерактивность форм взаимодействия с различными категориями молодой семьи.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение молодой семьи определяется нами как социальное партнерство, которое позволяет действовать эффективно и успешно, имея в виду приоритетную перспективу, общую для партнеров, умение координировать совместную деятельность с ясным пониманием каждой из сторон своей ответственности.

Литература

[1]. Ганичева, А.Н. Система подготовки специалистов дошкольного образования к взаимодействию с различными категориями семей. //Современное дошкольное образование. - 2010. - № 4. - С.12-13.

[2]. Ганичева, А.Н. Инновационные технологии взаимодействия детского сада и семьи в современных социокультурных условиях. Эффективные инструменты современных наук: Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. - Прага, 2012. - С.67-71.

[3]. Коряковцева, О.А. Особенности организации психолого-педагогического сопровождения молодой семьи. //Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2012. - № 1-2. - С. 185-187.

ТРУДНОСТИ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ

Джабер Хасан М.А.
Палестина, РУДН

Межнациональная семья – это минимальная ячейка многонационального общества, в которой отражается вся сложность межнационального взаимодействия. В межнациональных семьях закладываются основы межкультурного диалога или, напротив, закрепляются негативные стереотипы, которые приводят к национализму.

Межнациональная семья - сложная система отношений, поскольку она объединяет не только структуру супружеских отношений, но и детей, родственников. Она – одна из форм социальной общности людей, предполагающая единство духовных интересов и стремлений всех своих членов. Здесь более рельефно отражаются национальные взаимоотношения, в которых порой возникают трудности взаимопонимания. К сожалению, довольно часто межнациональный брак бывает сложным и требующим взаимного уважения и понимания.

Сказанное выше со всей очевидностью подчеркивает актуальность проблемы взаимопонимания в межнациональных семьях, что и предопределило выбор темы научной статьи.

Цель статьи – рассмотреть особенности взаимоотношений в межнациональных семьях и выделить трудности взаимопонимания в таких семьях.

Определений термина национальность множество. Следует отметить, что в данной научной статье национальность понимается как принадлежность человека к определенной этнической общности людей, отличающейся особенностями языка, культуры, психологии, традиций, обычаев, образа жизни [4]. Склад характера, психологические и эмоциональные особенности национальности, обуславливаемые природными факторами, особенностями социально-политического и культурного развития, придают ей то своеобразие, которое нельзя отрицать.

Зачастую межнациональные семьи сталкиваются с трудностями взаимопонимания, которые возникают по вполне

объективным причинам. Выделим основные.

Во-первых, нередко серьезным препятствием для супругов в межнациональных семьях является языковой барьер. Это психологическая проблема, которая выражается во внутренней скованности, предпочтении говорить на своем родном языке или неадекватной пассивности супругов. Потеря понимания и дефицит общения могут породить конфликтную ситуацию в семье даже при решении элементарных бытовых вопросов.

Во-вторых, несоответствие культур, традиций, обычаев, подходов к воспитанию также может повлечь за собой трудности взаимопонимания. Именно из-за этих расхождений в межнациональных семьях нередко возникают различные разногласия, вплоть до конфликтов. Для супругов в межнациональных семьях имеют большое значение такие аспекты быта, как ежедневное соблюдение ритуалов и обычаев, кулинарных традиций, а также религиозных обрядов, которые обретают особенную важность не только во время всевозможных постов и больших религиозных праздников, но и во время организации свадеб, похорон, при рождении и воспитании детей. В общем плане культурно-нравственный фактор в системе взаимоотношений супругов в межнациональных семьях выражается в осмыслении каждым из них своей национальной принадлежности, которая обнаруживается во взглядах, мнениях, чувствах, эмоциях, настроениях, ценностях, а также принятии национальной принадлежности своего супруга.

В-третьих, люди разных национальностей неодинаково относятся к внутрисемейным проблемам. Например, на внутрисемейные отношения существенно влияет вопрос главенства мужа или жены в решении наиболее важных проблем, вопрос распределения мужских и женских обязанностей в семье и т.д. В результате, трудности взаимопонимания, возникающие в процессе решения внутрисемейных проблем, не позволяют сформироваться в межнациональной семье системе нравственных обязанностей каждого из супругов, требований к жизни, деятельности и поведению, то есть особой этике национальных взаимоотношений, которая предполагает понимание и принятие другой культуры, доброжелательное отношение и уважение к родственникам супруга другой национальности, желание

развивать с ними отношения, эмпатию. Таким образом, личностно-позиционный фактор в системе взаимоотношений супругов в межнациональных семьях имеет важнейшее значение и характеризуется наличием устойчивой системы отношений индивида конкретной национальности к определенным сторонам действительности и самому себе, проявляющимся в надлежащем поведении.

В-четвертых, отсутствие у супругов стремления к приобретению новых знаний о культуре, традициях, обычаях другой национальности, стремления к изучению родного языка супруга другой национальности, отказ от воспитания детей в традициях культуры обеих национальностей, выражение явного превосходства национальности одного из супругов, намеренное пренебрежение ценностями и нормами, заложенными в культуре другой национальности непременно влечет за собой трудности во взаимопонимании в межнациональных семьях и нарастание конфликтных ситуаций. Таким образом, национально-этический фактор в системе взаимоотношений супругов в межнациональных семьях играет важнейшую роль и является основополагающим в стремлении супругов создать крепкую и дружную семью.

Подводя итог, отметим, что в межнациональных семьях обнаруживается одна из сторон межнациональных отношений в обществе. Такие семьи объективно отражают происходящее усиление процессов межнационального общения. Особого внимания они требуют сейчас, когда наше общество нуждается в дальнейшем укреплении мира и стабильности. Трудности взаимопонимания в межнациональных семьях связаны не только с проблемами бытового характера, но и с вопросами культурно-нравственного, личностно-позиционного, национально-этического характера. Если в таких семьях будут приняты традиции, обычаи и культура обеих сторон, если межнациональная семья будет поддерживаться со стороны родных и близких, то такие семьи станут успешными, имея равные права в современном обществе.

Литература

[1] Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 2004.

[2] Дробужева Л.М. Ценности и символы национального самосознания в условиях изменяющегося общества. М.: Педагогика, 1994.

[3] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ общительности как условия самореализации представителей различных национальностей/С.И.Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов.- Серия: Психология и педагогика. - 2011. - № 4. - С. 17-26.

[4] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Самореализация личности как предпосылка проявления межэтнической толерантности на постсоветском пространстве/С.И.Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. -Серия: Психология и педагогика. - 2012. - № 1. - С. 5-14.

[5] Межнациональные браки: плюсы и минусы [Электронный ресурс]. URL: <http://sashaimasha.com/devochkam/devochkam-zamujestvo/240-mezhnacionalnye-braki-plyusy-iminusy.html>

[4] Национальность [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/lower/16381>

[5] Оконешникова А.П. Межэтническое восприятие и понимание людьми друг друга: Дис. докт. психол. наук. Якутск, 1998.

[6] Сизоненко З.Л. Межнациональная семья в крупном городе // Социол. исслед. 2007. № 2. // Официальный сайт Института социологии РАН [Электронный ресурс]. URL: <http://isras.ru>

СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГА И СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ У МОЛОДЕЖИ ИНТЕРЕСА К ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

М.С. Ильина

Россия, Москва, РУДН

Развитие у студентов познавательных и учебных интересов является одной из основных задач высшей школы. Современный специалист с университетским образованием должен обладать широким кругозором и эрудиции, испытывать потребность в постоянном пополнении как профессиональных, так и общеобразовательных знаний и умений. Высшая школа ориентирована «не только на профессионализацию (подготовку профессионально компетентных людей, обладающих фундаментальными и прикладными знаниями и высокой культурой организации и осуществления профессиональной деятельности, приобретением ими широкого базового образования) специалистов, но и на их социализацию

(гармонизацию отношений человека с природно-социальным миром через освоение современной картины мира, развитие национального самосознания человека, обеспечение условий для приобретения им широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро адаптироваться в социуме), на формирование у них опыта самосовершенствования и самореализации (освоении человеком творческого стиля жизнедеятельности)» [1; С.73].

На основе анализа научной литературы и практики развития у студентов интереса к общеобразовательным дисциплинам, нами выявлена значимость сотрудничества педагогов и студентов в системе аудиторных и внеаудиторной работы. В процессе сотрудничества создается неформальная дружеская атмосфера жизнедеятельности молодежи для обеспечения условий в освоении последними знаний и способов деятельности по общеобразовательным дисциплинам. Сотворчество преподавателей и студентов в успешно осуществлялось нами по следующим направлениям: непосредственное участие педагогов в организации различных форм совместной внеаудиторной работы со студентами; развитие сотрудничества педагогов и студентов в учебно-познавательной, исследовательской и других видах деятельности; изготовление совместно со студентами приборов и принадлежностей для качественной организации учебных занятий. На внеаудиторных занятиях интенсивнее развивается сотрудничество педагогов и студентов. Многообразие форм занятий и уникальные условия для совместной деятельности позволяют успешно развивать у студентов интерес к общеобразовательным дисциплинам.

Привлечение студентов к сотрудничеству во внеаудиторной работе осуществлялось нами различными средствами и способами. В ряду значимых средств выделим: заинтересованность студентов в совместной жизнедеятельности с педагогом, перенесение сотрудничества по учебной работе на другие виды деятельности; потребность студентов в совместном выполнении учебно-познавательных заданий в домашних условиях; потребность студентов в получении дополнительной информации. Совместная внеаудиторная деятельность преподавателей и студентов в развитии у последних интереса к общеобразовательным дисциплинам многообразна. Данная работа

предполагает участие студентов как во внеаудиторной университетской, так и во внеаудиторной жизнедеятельности, проводимой вне университета. Преподаватели осуществляли продуктивное сотрудничество со студентами в системе групповой, массовой и индивидуальной внеаудиторной деятельности. Студенты с увлечением занимались в кружках и творческих объединениях по учебным дисциплинам. Студенты испытывают потребность в неформальном общении со взрослыми людьми, желающими помочь им приобрести не только профессиональные, но и общеобразовательные знания и навыки.

Большое значение имело активное участие студенческой молодежи в организации и проведение различных форм внеаудиторной работы [2]. Педагоги выявляли интересы студентов и в содружестве с ними организовывали соответствующие их интересам кружки и творческие объединения. Преподаватели помогали студентам составлять план занятий кружка, организовывать отдельные занятия со своими коллегами-студентами. Педагоги проводили со студентами консультации, направленными на знакомство их с основами изучаемой науки, историей становления данной науки, историей открытия явлений и законов, с биографиями и творческой деятельностью ученых. В ходе кружковых занятий педагоги проводили целенаправленную работу по развитию у студентов не только профессиональных умений и навыков, но и формировали у них интерес к творчеству и самообразованию.

Своеобразно протекало сотрудничество педагогов и студентов в экскурсионной работе. Студенты совместно с преподавателем определяли объект предстоящей экскурсии, выделяли основные задачи ее проведения, а также, получали индивидуальные и групповые задания творческого характера. В процессе проведения экскурсии некоторые студенты выступали как экскурсоводы. А по завершении экскурсии выступали как аналитики, эксперты выполненных своими коллегами работ. Преподаватели проводили интенсивную консультационную деятельность, а на завершающем этапе организовывали «круглые столы» «защиты творческих работ», на которых обсуждались и защищались, выполненные студентами работы или проекты.

Многообразные формы сотворчества педагогов и

студентов использовались нами в процессе подготовки и проведения массовых внеаудиторных мероприятий. При подготовке вечера по учебному предмету студенты взаимодействовали с педагогом в написании сценариев, в изготовлении костюмов, в оформлении сцены и зрительного зала, в подготовке аудиовизуальной техники, в постановке опытов, в репетициях и других видах творческой деятельности. При подготовке познавательных игр, викторин, конкурсов преподаватели оказывали студентам помощь в отборе теоретического материала, подготовке опытов, освоении технических устройств. Нередко в этих формах внеаудиторной деятельности педагоги выступали в качестве арбитров. Сотрудничество педагогов со студентами осуществлялось, также, в период подготовки и проведения выставок. Сотрудничество преподавателей и студентов осуществляется и при подготовке познавательных выставок. Педагоги выступали в этом случае в качестве консультантов, осуществляли совместно со студентами разработку плана проведения таких выставок, готовили студентов к выступлению в роли экскурсоводов по выставке.

Эффективной формой внеаудиторной деятельности педагога и студентов являлись домашние творческие задания. Такие задания готовились преподавателями по различным учебным дисциплинам. Исследовательские и познавательные домашние задания для студентов оценивались педагогами по учебным предметам. Эти задания были направлены на формирование интереса к общеобразовательным дисциплинам.

Домашние творческие задания по общеобразовательным учебным предметам для студентов позволяли использовать интеллектуальные резервы. Управление внеаудиторным образованием студентов позволяло успешно интегрировать занятия по профессиональному циклу учебных дисциплин с учебными курсами общеобразовательных дисциплин для эффективного формирования у студентов интереса к последним. Перспективное использование домашних заданий определяется изменяющимися условиями получения студентами высшего образования, а также большими воспитательными и развивающими возможностями процесса приобретения, расширения и углубления знаний, практических умений и способов конструкторской,

исследовательской и познавательной деятельности в содружестве с педагогами. Особый интерес проявляли студенты к совместному с преподавателями выполнению познавательных заданий. Поиск исторических фактов, изучение научных трактатов, разгадка тайн природных явлений, «путешествия» в творческие мастерские знаменитых ученых, исследователей, изобретателей, конструкторов и многие другие виды деятельности не только стимулировали у молодежи интерес к общеобразовательным дисциплинам, но и формировали у них потребность в знаниях и умениях, получаемых при изучении учебных курсов данного блока.

Осуществляя сотрудничество со студентами во внеаудиторной работе, педагоги учитывали их возрастные и индивидуальные способности, интересы, профессиональные потребности, их склонности к активной творческой деятельности, к потребности в самореализации.

Проведенное нами исследование показало эффективность целенаправленного развития сотрудничества педагогов и студентов в процессе формирования у молодежи интереса к изучению общеобразовательных дисциплин.

Литература

[1] Казаренков В.И. Целостность университетской подготовки специалиста//Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - М.: РУДН, 2009. - №2. - С.73-77.

[2] Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Университетское образование: внеаудиторные занятия студентов по учебным предметам: монография. – М.: РУДН, 2014.

[3] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов/С.И.Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов.- Серия: Психология и педагогика. - 2011. - № 5. - С. 72-79.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Г.Н. Каменева, С.С. Фарботко

Россия, Москва, РУДН

В настоящее время проблема патриотизма обсуждается повсеместно. В исследованиях патриотизма большинство ученых

сходятся на следующем: исторически термин «патриотизм» возник как производное от латинского понятия «patria» - «отечество» и используется сегодня как базисный термин, характеризующий национальное единение, идентификацию себя с прошлым и настоящим страны, готовностью взять на себя ответственность за ее судьбу и если надо, то защищать Родину с оружием в руках. Представленное исследование, является доказательством того, что патриотические проявления можно воспитывать с помощью проектов национального масштаба. Для изучения взят проект «Эстафета Олимпийского Огня Сочи 2014», участником которого посчастливилось стать автору данной работы Фарботко С.С.

Эстафета олимпийского огня «Сочи 2014» является самой продолжительной и масштабной в истории зимних Олимпийских игр. Эстафета с участием 14 тысяч факелоносцев началась 7 октября 2013 года и завершилась в день открытия Олимпиады 7 февраля 2014 года.

Одной из целей организаторы видели именно подъем патриотического настроения в стране:

«Эстафета Олимпийского огня – одно из самых важных событий, связанных с Играми. Это эмоции, которые по накалу не уступают самим Олимпийским соревнованиям. У Эстафеты «Сочи 2014» ответственная миссия – объединить всю страну, тем самым заново открыв многообразие и красоту России, в первую очередь, для самих россиян. На один день каждый из населённых пунктов, где пройдёт Эстафета, станет столицей Эстафеты Олимпийского огня, и это уникальный шанс для городов и посёлков заявить о себе на весь мир.» - Президент Оргкомитета «Сочи 2014» Дмитрий Чернышенко.

Завершилась эстафета в Сочи у Олимпийского стадиона «Фишт» на церемонии открытия с участием российских олимпийских чемпионов зажжением чаши огня на 30-метровой стеле, устроенной на площади Олимпийского парка.

Среди организаторов эстафеты можно было встретить людей разных возрастов и профессий. Направления деятельности внутри команды были максимально разнообразны - от операционального управления, до формулирования информации, уходящей в новостную ленту и СМИ.

Средний возраст в команде эстафеты - 30 лет. Участники

представляли из себя команду из 350-ти человек, внутри которой было множество подразделений, таких как: реклама, PR; логистика; команда специальных проектов (северный полюс, «Байконур», озеро Байкал); шоу-выступления; водители; ведущие; промо-персонал; операционные консультанты (в основном иностранцы); авангардные команды (подготовка города к прибытию основной команды эстафеты); представляющие партнеры; монтажники, техники; RON-менеджеры (обеспечение, гостиницы, питание); медицинский персонал и т.д.

Представленное исследование было проведено в ходе эстафеты олимпийского огня в период с 06.10.2013 по 07.02.2014. В ходе исследования были взяты два среза, с интервалом в три месяца каждый. В исследовании приняли участие 19 сотрудников промо-команды в возрасте от 18 до 25 лет.

Параллельно была опрошена контрольная группа – 24 человека в возрасте от 19-ти до 22-х лет – российские студенты РУДН.

В качестве методик исследования использовались наблюдение и бланковый тест исследования патриотизма, разработанный Кудиновым С.И. и Потемкиным А.В.: «Патриограмма», основанный на теории системной организации свойств личности А.И. Крупнова. В тесте содержатся 8 основных шкал, соответствующих каждому из компонентов патриотизма, как системного качества личности, которые включают в себя по две переменные (гармоническую и агармоническую).

Сравнительный анализ статистических различий патриотизма участников эстафеты и не участвовавшей в эстафете молодежи не показал значимых различий. Имеется незначительная тенденция к значимости, но, в целом, патриотизм участников эстафеты в самом ее начале имеет схожесть с патриотизмом студентов, которые в эстафете участия не принимали.

Сравнительный анализ средних значений показателей выраженности патриотизма участников эстафеты в первом и втором замере выявил, что на уровне тенденции к значимости зафиксированы отличия по следующим параметрам: аэргичность, осмысленность, осведомленность, оценочно-коммуникативная характеристика.

Показатель динамической характеристики аэргичность у

участников эстафеты выше в первом замера, чем во втором. Имеется тенденция к значимости в различиях средних значений первого и второго замера. Это свидетельствует о том, что участники эстафеты стали чаще проявлять свою патриотичность, стали больше уделять внимания собственной гражданской позиции и отстаиванию ее. Если в начале критической оценке подвергался любой патриотический призыв, то теперь участники стали более склонны к участию в мероприятиях, где они могут реализовать свои патриотические чувства.

Данные диагностики когнитивных характеристик указывают на более высокий показатель осмысленности и осведомленности участников эстафеты после ее окончания. Это свидетельствует о том, что в ходе эстафеты участники больше осознали суть патриотизма на когнитивном уровне. Если в начале эстафеты участники указывали на незначительные функциональные особенности патриотизма, то по ее окончании можно отметить глубокое понимание патриотичности.

Показатель продуктивно коммуникативной характеристики более выражен в конце эстафеты, во втором замера. Это указывает на то, что реализация патриотизма для участников в большей мере стала способствовать успеху в общении, учебе, работе по освоению профессии, решению производственных задач.

Необходимо отметить, что не выявлено достоверных различий по характеристикам социально значимых и личностно значимых ценностей, стеничности, астеничности, экстернальности, интернальности, личностных и операциональных трудностей, социо-эгоцентричности, переменных трудностей. Что касается значимых различий, по описанным выше показателям они тоже выявлены не были, однако мы отметили тенденцию к значимости. Это объясняется коротким интервалом между замерами (3 месяца).

При исследовании функциональных связей между отдельными элементами и их характеристиками получилось сделать качественный анализ с целью выявить динамику в проявлениях патриотизма в процессе участия в национальном проекте «Эстафета олимпийского огня». На основе этого мы можем еще более уверенно говорить о реализации патриотизма как одного из базовых свойств личности.

Корреляционный анализ продемонстрировал значимые различия по показателям патриотизма между первым и вторым замером эстафеты. Выявлена динамика в проявлениях патриотизма в процессе участия в проекте. На лицо - подъем патриотического духа участников, что подтверждает гипотезу о том, что участие в национальном проекте существенно связан с подъемом патриотизма участников.

Мы полагаем, что рост патриотизма участников связан со следующими факторами, которые можно выделить у данного национального проекта:

- Всероссийский охват: эстафета посетила свыше 120 городов на территории России, включая все областные центры (за исключением Крыма в связи тем, что он еще не был в составе РФ).
- Основной целью проекта было укрепление патриотического духа в стране, как следствие этого и тот факт, что участники ежедневно занимались патриотической агитацией.

Отметим и практическую значимость данной работы. Описанное исследование в своем роде уникально, ведь оно проведено в ходе события, которое крайне редко проходит в нашей стране - эстафеты олимпийского огня. Однако результаты исследования возможно использовать для разработки типовых проектов, может не настолько масштабных, но схожих в определенных критериях для развития патриотичности у участников и подъема патриотического духа во всей стране. Тема патриотичности в нашей стране становится актуальной, как никогда. В первую очередь это происходит в свете последних событий, участницей которых стала наша страна: В ближайшее время нас ждут еще мировые события – например, чемпионат мира по футболу, который пройдет на территории нашей страны. Возможно, наше исследование станет первой ступенью в ряде множества работ, связанных с национальными проектами.

Литература

[1] Кудинов С.И. Психологический анализ проявления патриотичности личности у студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2013. - № 2. - С. 5-14.

[2] Кудинов С.И. Экспериментально-теоретические аспекты исследования базовых свойств личности //Личностное развитие специалиста в условиях вузовского обучения. Материалы Всероссийской

научно-практической конференции. Тольятти, ТГУ, 2005, с.95-98.

[3] Кудинов С.И., Кудинова И.Б. Роль ответственности в проявлении патриотичности личности // Российский научный журнал. 2014. № 2 (40). С. 162-168.

[4] Кудинов С.И., Кудинов С.С., Кудинова И.Б. Социально психологические предпосылки патриотизма личности // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы Материалы VI Международной научно-практической конференции. 2013. С. 508-512.

[5] Кудинов С.И., Кудинов С.С., Кудинова И.Б., Гаврилушкин С.А. Выделение типологических особенностей проявления патриотичности личности // Акмеология. 2013. № 3-4. С. 89.

[6] Потемкин А.В. «Национально-психологические особенности проявления патриотизма личности». НГПУ, Новосибирск 2009 г.

РЕФЛЕКСИЯ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

М.М. Карнелович

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы

В социальной педагогической психологии проблеме взаимодействия уделяется большое внимание. Исследователи перцептивно-рефлексивных аспектов педагогического взаимодействия [1, 2] подчеркивают рефлексивность учителя как необходимое условие успешности как взаимодействия учителя с учащимися, так и с коллегами и администраторами.

Коммуникативная рефлексия, актуализирующаяся в процессах профессионального взаимодействия, осуществляется путем мысленного проникновения во внутренний мир другого человека, при котором субъект самопознания получает информацию о том, как его понимает, как к нему относится и как его оценивает этот другой. В процессе профессиональной коммуникации в сознании учителей формируются многочисленные образы «Я-глазами какого-либо субъекта взаимодействия». «Рефлексивное Я» педагога выполняет регулятивную функцию, так как содержащаяся в нем обратная информация о степени эффективности собственной коммуникации постоянно сопоставляется с другими компонентами профессионального самосознания («актуальным Я» и «идеальным

Я»), что приводит, в конечном итоге, к его перестройке, поднятию на новый, более высокий уровень.

Степень адекватности коммуникативной рефлексии учителей влияет на формирование их личностной рефлексии, т.е. на осмысление собственного сознания и своих действий самопознания. В свою очередь, личностная рефлексия («Актуальное Я») как компонент профессионального самосознания, опирающийся на коммуникативную рефлексия («Рефлексивное Я»), оказывает значительное воздействие на регуляцию профессиональной коммуникации.

Целью исследования явилось изучение структуры коммуникативной рефлексии учителей с разным стажем педагогической деятельности, проявляющейся во взаимодействии с представителями профессиональной среды, в частности, с коллегами и администрацией школы. В качестве испытуемых выступили 108 учителей 22-32 лет, составившие группы по длительности педагогической деятельности: менее 3 лет стажа, от 3 до 6 лет, более 6 лет.

Для определения структуры коммуникативной рефлексии применялся метод личностных конструктов (G.Kelly), модифицированный в соответствии с целью исследования. В качестве конструктов использовались заданный набор личностных черт, вошедших в первый и второй квартили ранжируемых свойств, выделенных в сочинениях педагогов о том, как их воспринимают и оценивают коллеги и администраторы, и набор личностных черт по А.Г.Шмелеву. Заданными ролевыми элементами являлись варианты образа «Я-глазами других» (всего 15 элементов).

Факторный анализ структурных особенностей коммуникативной рефлексии учителей трех групп проводился с помощью метода главных компонент с последующим вращением по типу «Varimax». При семантическом анализе факторов рассматривались конструкты со значениями факторных нагрузок выше 0.7. В результате были выявлены специфические особенности коммуникативной рефлексии учителей в профессиональной педагогической коммуникации.

Исследование продемонстрировало наличие как общих для всех групп учителей, так и специфических для каждой группы

факторов, опосредующих коммуникативную рефлексивность во взаимодействии с другими. Факторные структуры рефлексивных Я-образов у учителей разных групп отличаются степенью семантической упорядоченности, полнотой и разносторонностью представленных смысловых блоков качеств.

В образе «Я-глазами доброжелательного коллеги» испытуемых всех групп ярко выражены как личностные, так и субъектные свойства, что связано с личностным и деловым взаимодействием субъектов педагогической среды в режиме профессиональной деятельности, соответственно и их предполагаемое оценивание со стороны коллег осуществляется испытуемыми учителями в значительной степени.

Образ «Я-глазами недоброжелательного коллеги» у испытуемых учителей является менее полным и разносторонним в силу редукции ряда смысловых блоков качеств. Это свидетельствует о стремлении педагогов уйти от необходимости рефлексирования качеств собственной личности с точки зрения данной категории коллег вследствие сформированности защитных механизмов.

Учителя всех групп в процессе общения с референтными коллегами чувствительны к оценке последними субъектных свойств, проявляющихся в профессиональной педагогической деятельности, - отношения к труду, интеллекта, уровня профессиональной компетентности. Наиболее позитивным является образ «Я-глазами референтного коллеги» у учителей первой группы, наименее позитивным – у испытуемых второй группы.

В структуре коммуникативной рефлексии учителей, проявляющейся во взаимодействии с директором, выявлено редуцирование смысловых блоков качеств, характеризующих личностные свойства. Это указывает на наличие у испытуемых мнения о специфическом характере взаимодействия в диаде «директор-учитель», при котором не обеспечиваются достаточные условия для раскрытия профессионально-личностного потенциала. Структура коммуникативной рефлексии учителей, проявляющейся во взаимодействии с завучем по учебной работе, отражает мнение учителей о проявлении межличностного взаимопонимания в диаде «завуч-учитель», где администратор склонен видеть и уровень профессионально-педагогических достижений, и противоречия в

эмоционально-волевой и духовной сфере, и стремление учителя к профессионально-личностному росту и саморазвитию.

Фокус коммуникативной рефлексии учителей, проявляющейся во взаимодействии с завучем по воспитательной работе, у педагогов первой и третьей групп сосредоточен преимущественно на прогнозировании оценивания администратором личностных свойств педагога, являющихся приоритетными для реализации задач воспитания. Наличие блока качеств интеллекта в описываемой структуре учителей второй группы, по-видимому, связано со спецификой данного этапа профессионализации педагога, в частности, интеллектуализацией рефлексивного Я-образа. Педагоги третьей группы отчасти преодолевают этот стереотип. Обнаружено наличие у испытуемых второй группы стереотипного представления о негативном оценивании завучами характеристик эмоционально-волевой регуляции педагога. У учителей третьей группы семантика описываемой структуры коммуникативной рефлексии является наиболее позитивной и разносторонней, что отражает уверенность опытных педагогов в получении общей положительной оценки своих личностных и субъектных свойств с точки зрения завучей.

Таким образом, различия в структуре коммуникативной рефлексии учителей, проявляющейся в общении с коллегами и администраторами, связаны с профессионально-ролевыми особенностями субъектов взаимодействия; эмоциональной окраской роли партнера; частотой, интенсивностью, психологической значимостью коммуникации.

Выявленные особенности коммуникативной рефлексии учителей расширяют представление о педагоге как о субъекте делового взаимодействия, доказывая значимость осознания учителями роли обратной связи в общении с другими и ее влияния на развитие профессиональной коммуникации.

Литература

[1] Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 318 с.

[2] Коломинский, Я. Л. Педагогическое общение. Педагогическое взаимодействие / Я. Л. Коломинский // Педагогическая наука и образование. – 2013. – № 4. – С. 14–18.

[3] Кудинов С.И. Психологический анализ взаимосвязи общительности и самореализации личности /С.И.Кудинов// Вестник

Российского университета дружбы народов. -Серия: Психология и педагогика. - 2011. - № 2. - С. 12-19/

СТРАТЕГИИ СУБЪЕКТИВНОЙ ДЕКРИМИНАЛИЗАЦИИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЗАПРЕЩЕННЫХ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

В.Ю. Конкин

Россия, Москва, МГППУ

На основании анализа серии глубинных интервью можно сделать вывод, что обсуждение наркотиков в молодежном дискурсе потребителей строится во многом вокруг тезиса о том, что наркомания - это употребление героина, прочие психоактивные вещества не рассматриваются как опасные для здоровья. Курение марихуаны приравнивается по вредности к табаку, социальный контекст и эмпирические ситуации употребления таких веществ ассоциируется с отдыхом (рекреационное использование) вечеринками, праздником и не несут негативной коннотации: «Люблю покурить на природе, на фестивале, послушать музыку» Или: *«Травка это про смешных ребят, что курят и не парятся. Нечто доброе, очень хорошее»*. Наркотики воспринимаются как психоактивные вещества, норма жизни, легитимизованная распространенностью – *«если все так делают, то нет смысла и в законах. Государству не нужно вмешиваться в мои личные предпочтения, оно не имеет на это морального права»*. Т.е. наркотики представляются частным случаем психоактивных субстанций, в который представители также относят: алкоголь, сигареты, кофе, чай, порой даже картофель. Расширяя класс ПАВ, потребитель дает себе право на потребление наркотиков, делает эту практику обыденной и распространенной – *«все употребляют наркотики»*, т.о. снимается напряжение между знанием о незаконности данной практики и потребностью в ней. Зависимость тесно переплетенная с представлением о наркотиках также нормализуется, через расширение контекста, подобно зависимости от технических средств и витальных потребностей, - *«зависимость от какой-либо еды или iPhone аналогична наркотической»*.

Вследствие снижения уровня восприятия риска, связанного с потреблением марихуаны, происходит расширение масштабов практики. В то же время ежегодно все больше людей, употребляющих каннабис, обращаются за медицинской помощью [2]. В России также существуют проблемы, связанные с рекреационным употреблением ПАВ, нижняя граница возраста *употребления наркотиков* опускается [1].

Актуальной задачей видится исследование структуры знания (понятий, высказываний, объяснений), что циркулирует в различных группах молодежи относительно наркотиков и является конструктами, на которые они опираются в повседневной жизни, с вниманием к тому каким образом организованы их система восприятия.

К основным стратегиями можно отнести: *обесценивание правовых норм*, так как: *Правовые нормы относительно и зависят от исторического контекста* (различны в разных странах, менялись в России в течение времени): «думаю, если легализуют наркотики, все будет прекрасно, у нас есть опыт Голландии»; «В Москве раньше можно было парковаться в центре где угодно, а сейчас за это штрафуют, социальный консенсус изменился и будет меняться» (40% высказываний); *Правовые нормы безосновательны*, так как запрещены не все вещества, меняющие состояние сознания (чай, кофе, алкоголь), в частности, алкоголь, который может привести к нарушению общественного порядка, легален. Поэтому разделение этих веществ на наркотики, которые запрещены, и на те вещества, которые легальны, условно и не обязательно к выполнению: «алкоголь прикольно, но тоже разрушает тебя, и изнутри тоже, становишься неадекватным, получаешь травму, внутренние кровотечения, цирроз печени, если много пьешь. Но я до сих пор не слышал, чтобы кто-то умер от травы или психоделиков»; «Кофе, сладости, трава, наверное, тоже. Все, что делаешь регулярно, вызывает зависимость, даже мытье посуды» (50 % высказываний); *Обесценивание регулирующей роли правовых норм*: поведение человека в этой сфере должно регулироваться нормами морали, а не права. «Я же не убиваю людей не потому, что это запрещено» (20% высказываний). *Апелляция к тому, что многие известные успешные люди употребляли наркотики* (встречается очень часто, почти во всех

интервью): «Я верю, что человек, который принимает наркотики, может стать успешней, и этому достаточно примеров среди артистов или музыкантов, например, мой любимый Матисьяху (певец), который в интервью открыто говорит: да, я ел кислоту и если бы не она, я не знаю, где бы я был и что делал»; «креативный класс, те, кто во время работы употребляют все эти кокаины, амфетамины на вечеринках»; «Леонардо употреблял траву, Фрейд – кокаин, и считается, что многие творческие люди употребляли и многие известные люди» (90 % высказываний). *Обесценивание общепринятой терминологии, касающейся наркотиков, утверждение, что названия вообще условны* («Люди могут называть кого угодно кем угодно. Чашку можно назвать слонем. Люди могут называть тебя не молодым человеком, а молокососом», «давай называть наркотики не наркотиками, так как это несет определенный негативный контекст, а веществами, так как это слово никаких негативных ассоциаций не содержит»; «тогда меня можно назвать еще и алкоголиком, так как я употребляю алкоголь») (30% высказываний). (Сумма больше 100%, так как один респондент мог высказывать различные позиции).

Литература

[1] Бартенев А.Г. Наркотизация российской молодежи: дифференцированность наркотических практик, 2009.

[2] World Drug Report 2014, United Nations. N. Y.: United Nations publication, 2014.

ОТВЕТСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

*С.И. Кудинов, И.В. Седова**

Россия Москва, РУДН

Анализ литературы позволяет отметить, что в современных психологических исследованиях при изучении эмоционального выгорания выделяются три основных подхода описывающих

* Исследование выполнено в рамках реализации инициативной НИР № 050418-0-000 «Индивидуально-личностные предпосылки профессиональной деформации педагогов: профилактика и коррекция»

процесс возникновения данного явления на отдельных уровнях, существующих автономно и независимо друг от друга: индивидуальный, межличностный и организационный.

Профессиональная педагогическая деятельность устроена так, что профессиональное выгорание специалиста можно рассматривать в контексте каждого подхода. С позиций индивидуального подхода основными причинами возникновения выгорания выступают такие как: диссонанс между высоким уровнем профессиональных притязаний и не успешностью деятельности; повышенная чувствительность к социальным раздражителям; гипертрофированное чувство социальной справедливости, высокая сензитивность и др. С точки зрения интерперсонального подхода основные предпосылки эмоционального выгорания заключаются в дисгармонии отношений между работниками и реципиентами, что подчеркивает важность межличностных взаимодействий в возникновении выгорания. В данном случае это отношения между учителем и другими учителями; учителем и администрацией; учителем и учениками; учителем и родителями. И наконец, организационный подход в качестве основных источников выгорания выдвигает факторы и условия профессиональной среды, такие как: обширный фронт работы, рутинность, суженная область контактов, отсутствие самостоятельности в работе и ряд других. Все выше перечисленные причины профессионального выгорания в той или иной степени характерны для учительского труда.

Опираясь на данные предпосылки, мы выдвинули предположение о том, что одной из причин, а часто основной, может выступать завышенная личностная ответственность педагогов. Вопреки тому, что имеющиеся научные работы по проблеме ответственности в основном раскрывают взаимосвязь данного свойства с успешностью деятельности

В эмпирическом исследовании приняли участие учителя средних образовательных школ со стажем работы от 5 до 10 лет. Всего исследованием было охвачено 134 человека, из них 57 мужчин и 77 женщин.

В качестве основных методик в исследовании использовались экспертная оценка, бланковый тест ответственности, тест-суждений ответственности личности и

экспресс шкальная оценка ответственности, разработанные А.И. Крупновым, и методика эмоционального выгорания Бойко.

На первом этапе обработки эмпирических данных были проанализированы результаты, полученные по ответственности. Прежде всего данные полученные по трем методикам были сопоставлены между собой, а также с экспертной оценкой. В качестве экспертов выступили работники администрации школы, заместители директоров по учебной работе и родители. Экспертам предлагалось на шкале отметить условный уровень ответственности каждого педагога.

Итак, в ходе обработки данных было установлено, что по всем четырем методикам высокий уровень ответственности зафиксирован у 42 педагогов и у 39 человек выявлен низкий уровень данного свойства личности. У остальных респондентов отмечен либо средний уровень, либо несовпадение результатов по разным методикам. В дальнейшем исследовании приняли участие только 81 человек.

Таблица 1.
Распределение выраженности показателей СПВ по группам ответственности у учителей

<u>Высокий уровень ответственности</u>	
15 человек из 42	сформировавшаяся фаза СПВ
26 человек из 42	фаза СПВ на стадии формирования
1 человек из 42	фаза СПВ не сформировалась
<u>Низкий уровень ответственности</u>	
2 человек из 39	сформировавшаяся фаза СПВ
9 человек из 39	фаза СПВ на стадии формирования
28 человек из 39	фаза СПВ не сформировалась

На следующем этапе эмпирического исследования были изучены особенности эмоционального выгорания у педагогов с низким и высоким уровнями личностной ответственности. Данные табл. 1. указывают, что педагоги с высоким уровнем ответственности в большей степени подвержены синдрому эмоционального выгорания, а, следовательно, профессиональной деформации личности. Так у данной группы респондентов со сформировавшимся синдромом отмечается эмоциональный

дефицит (18б.), эмоциональная отстраненность (16б.), личностная отстраненность (19б.), психосоматические психовегетативные нарушения (14б), эмоциональная отстраненность (20б), «загнанность в клетку" (19б.), тревога и депрессия (22б.)

Иными словами, эти педагоги проявляют безучастность к происходящим событиям, не интересуются проблемами учащихся и коллег их не радуют какие-либо школьные коллективные мероприятия. Они испытывают перенапряжение, постоянную усталость, апатию, раздражительность, у них отмечается бессонница, быстрая утомляемость, головные боли. Находятся в постоянном напряжении, испытывают тревогу, находятся в депрессии. Работа для них является вынужденной необходимостью. Они практически не реализуются в своей профессиональной деятельности. У педагогов, находящихся на стадии формирования синдрома эмоционального выгорания отмечается "Загнанность в клетку" (12б), тревога и депрессия (14б.), переживание психотравмирующих обстоятельств (11б), неадекватно - избирательное эмоциональное реагирование (12б.), эмоционально - нравственная дезориентация (10б.), расширение сферы экономии эмоций (15.б), редукция профессиональных обязанностей (14б.), эмоциональная отстраненность (10). Уровень выраженности симптомов указывает на то, что эти респонденты перенапряжены, чувствуют свою усталость. Они не успевают в срок и качественно выполнять свою работу, но высокий уровень их ответственности обязывает их к этому, что приводит к тревоге, напряжению, срывам и стрессам. Они уже не испытывают положительных эмоций от своих профессиональных достижений. Работа становится не в «радость». Они не ставят перед собой высоких целей и не стремятся к достижению социально значимых результатов.

Таким образом, указанные связи подтверждают выдвинутое предположение о взаимосвязи эмоционального выгорания и ответственности личности педагогов.

Литература

[1] Кудинов С.И. Психологическая характеристика ценностно-смысловой структуры различных типов проявления ответственности/ Прикладные исследования психологии личности: сборник научных трудов. – Вып. 1. – Тольятти: ТГУ, 2009. С. 84-97.

[2] Кудинов С.С. Самореализация личности педагогов с разным уровнем удовлетворенности профессиональной деятельности// Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - 2013.-№.1.-С.19-28.

[3] Кудинов С.И. Деформация социального статуса учителя как фактор обуславливающий развитие синдрома профессионального выгорания/ Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VI Международной научно-практической конференции; – М.: РУДН, 2013. – С. 606-610.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, НОВЫЕ ЦЕННОСТИ, НОВОЕ ЛИДЕРСТВО

С.А. Кудрявцева

Россия, Москва, Школа фасилитаторов

М.В. Глухова

Россия, Москва, МГППУ

Тема *лидерства* была актуальна во все времена и привлекала к себе интерес представителей разных областей науки и творчества. Появление и развитие новых технологий, социальных сетей и глобализация мира оказали существенное влияние на мировоззрение. Запустился эволюционный процесс изменения ценностей и представлений о лидерстве. На основании глубинных интервью, в которых приняли участие 12 человек с опытом управления от 5-ти лет коллективами от 30 человек, а также коучи, работающие по теме лидерства, и менторов, которые обучают коучей, были проведены исследования на тему трансформаций в лидерстве. Были изучены вопросы: о различиях между лидерами прошлого и настоящего; изменений в представлениях о лидере; востребованных психологических методик среди лидеров, их мотивации и взаимодействия с окружающими.

Были обнаружены различия в понимании лидера прошлого и настоящего. Одно из определений, которое характеризует лидера прошлого, согласно социальному психологу М. Чемерз звучит следующим образом: *«Лидерство — это процесс социального влияния, благодаря которому лидер получает поддержку со стороны других членов сообщества для достижения цели»*[1]. Из определения видно о фокусе внимания у

лидера изнутри наружу, как необходимость влияния и управления внешней средой. Об этом можно привести цитату бывшего президента США Д. Эйзенхауэра: «Лидерство — это искусство побуждать людей делать то, что тебе нужно, по собственному желанию» [2]. Таким образом, были выделены ключевые моменты, относящиеся к понятию «лидера прошлого», а именно: это менеджер, который принимает решения и ответственность за других; имеет доступ к ограниченным ресурсам; рационален; стремится к единоличному успеху; эгоцентричен; придерживается модели доминирования; обладает большой властью. Исходя из перечисленного, можно сделать вывод о том, что, в большинстве случаев, наличие этих качеств отражали и удовлетворяли большинство текущих потребностей общества в прошлом.

В связи с изменениями в современном обществе, такими как появлении новых технологий, социальных сетей, глобализации мира, происходит «стирание границ» между людьми, снимаются многие внешние ограничения. Актуальными становятся темы поиска и развития индивидуальных способностей человека, значимости и важности каждого индивидуума для общества. Перечисленные факторы начинают влиять и формировать новые требования к лидеру. Возникает потребность в эмоциональных лидерах-наставниках, которые могут показать своим примером, как быть собой, принимать и развивать свои таланты. Происходит изменение направления фокуса внимания. Теперь он идет «снаружи - вовнутрь». Лидеры настоящего наравне с развитием профессиональных навыков, начинают к тому же уделять большое внимание и самопознанию личности человека, его «духовному развитию».

По замечаниям респондентов, в России пока только зарождается данная тема. В Европе и странах Запада это направление уже популярно много лет и известно как программы альтернативного MBA. Например, «Knowmads Business School», Амстердам, Голландия (<http://www.knowmads.nl/>), где интегрированы альтернативные подходы в преподавании. Такие ведущие университеты США как Stanford или MIT также на своих курсах говорят о духовном развитии. Прослеживается тенденция в интеграции бизнеса и духовности, например, по названиям книг и курсов: Ф. Меткалф, Б.Дж. Галлахер «Будда в офисе», Р. Шарма

«Монах который продал свой Феррари», Дж. Лайкер «Дао Toyota», М. Роуч «Алмазная мудрость», И. Хакамада «Айкидо деловых переговоров». Наблюдается тенденция в интеграции разных сфер деятельности человека, таких как: наука, творчество, спорт, бизнес, политика, религия.

Среди опрошенных респондентов, был отмечен интерес к направлениям, возникающим на стыке наук и интегрирующим в себя несколько направлений, как: бионика, психогенетика, нейрографика, арт-терапия, embodiment, кармическая медицина астропсихология, playback театр, энеаграмма, процессуальная работа. Респонденты отмечали, что наблюдают слияние и тесное сотрудничество одних сфер с другими, например: искусство и наука, спорт и психология, квантовая физика и психологию (процессуальная работа).

Исходя из ответов респондентов, можно сделать вывод, что лидер настоящего – это человек, помогающий другому в поисках ответов на такие важные вопросы как: 1. Кто я? Что у меня внутри, что меня мотивирует? 2. Каково мое предназначение? Каковы мои таланты? 3. В каком мире я хочу жить? Как он должен быть организован? Какие в нем сообщества, как они взаимодействуют между собой? Лидер настоящего иррационален, он исходит из «Мы»-концепции и сотрудничества, создает почву и способствует развитию талантов других. По аналогии, с джаз-бандой, где каждый играет свое соло в свой момент. Поэтому можно выделить следующие характеристики лидера настоящего: духовный наставник, мастер, фасилитатор, строитель сообщества. Респонденты отмечали важность развития типологии, как инструмента познания себя, актуальность создания инструментов группового взаимодействия (фасилитации) и инструментов зарождения, построения и функционирования различных групповых сообществ. Или, как писал Том Питере: *«Лидеры не создают последователей, они создают новых лидеров»* [3].

Таким образом, можно видеть тенденцию в том, что большинство лидеров прошлого тяготели к рациональному типу лидерства или левополушарному. С появлением новых технологий в дополнение к рациональному лидеру на арену, в настоящее время, выходит потребность в новом типе лидерства – иррациональном или правополушарном. В будущем же можно

ожидать, что лидер будет характеризоваться способностью гармонично сочетать и интегрировать в себе как рациональные, так и иррациональные способности, имея свой собственный индивидуальный стиль проявления своих способностей и талантов, а также демонстрируя эффективную модель взаимодействия с окружением.

Литература

[1] Chemers M. An integrative theory of leadership. — Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997.

[2] Кравченко А.И. История менеджмента. - М.: Академический проект, 2002.-560 с.

[3] Брайан Трейси. Полный обзор: Как руководят лучшие руководители. American Management Association Intl. 256 страниц.

ИЗУЧЕНИЕ СООТНОШЕНИЯ ТРУДОВОЙ И ВНЕТРУДОВЫХ СФЕР ЖИЗНИ В НАПРАВЛЕНИИ WORK-LIFE BALANCE

Д.И. Кузнецов

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

Изучение соотношения между трудовой и внетрудовой сферами жизни изучается в направлении Work-Life Balance (WLB). Предполагается, что их гармоничное сочетание является условием хорошего самочувствия [10], удовлетворенности разными аспектами жизни и самореализации. В работах используются понятия «work-life balance», «work-life-family balance», «work-life-learn balance», «work-and-leisure»), которые переводятся как «баланс между работой и личной жизнью» или «жизненный баланс».

Проблема нарушений жизненного баланса возникла в контексте изучения профессионального стресса. Изучались ролевые конфликты, которые определялись рабочими факторами (рабочее время, график работы и т.п.), а те, которые определялись семейными факторами (семейные обязанности, дети и т.п.) [20].

Выделены проблемы распределение времени между работой и семьей, а также перенесения кризисов или стрессов из одной сферы в другую. Обнаружено, что распределение времени

между работой и семьей определяется типом распределения ролей в семье [1]. Выявлено, что проблема ролевого конфликта усугубляется сменным графиком, который затрудняет выполнение семейных ролей. [2]. В результате конфликта работы и семьи возникают бессонница, повышение артериального давления, сниженное настроение, злоупотребление алкоголем [20]. Но также выявлено, что внеуродовые сферы благодаря социальной поддержке могут оказывать и стабилизирующее влияние на психологическое самочувствие работника [3].

Внимание к проблеме жизненного баланса усилилось в связи с расширением участия женщин в производстве [8; 9]. Для решения проблем на уровне корпораций предпринимаются практические меры [5;17], но имеются и психологические аспекты этой проблемы. В настоящее время повышается интерес к проблемам жизненного баланса у мужчин, их ролевой перегрузке [6; 13]. Внимание к проблемам жизненного баланса у мужчин обратило внимание ученых на другие сферы жизни, например, волонтерство и религиозную жизнь [6; 18]. Появились центры консультирования мужчин с нарушенным жизненным балансом [9].

Меняется проблема исследования - с ролевых конфликтов на способы совладания с ними. Например, изучался опосредующий эффект копинг-стратегий в конфликте семейной и профессиональной ролей [22]. Особой проблемой в рамках направления Work-Life Balance является проблема соотношения удовлетворенности работой и жизнью в целом [16; 12].

В связи с появлением видов труда с особыми условиями (например, работа IT-специалистов на дому) возникла проблема пространственных и временных границ между сферами жизни. Выявлено, что работники, у которых «размыты» границы работы и личной жизни (например, программисты-фрилансеры), больше подвержены проблемам с психическим здоровьем и синдрому выгорания [19; 21].

Обнаружено неоднозначное соотношение реальной и желаемой занятости. Например, выявлено, что только часть работников воспринимают работу и жизнь как сферы, требующие балансировки [8].

Так как выявлена многомерность проблемы жизненного

баланса, для оценки его успешности используют суммарный показатель баланса времени, баланса включенности и баланса удовольствия [11].

Перспективы направления Work-Life Balance связаны с изучением взаимного обогащения жизненных сфер, интерес к которому усилился благодаря позитивной психологии. [20]. Для обозначения позитивных отношений между семьей и работой используют термины «positive spillover», «enrichment», «enhancement», «facilitation». Позитивное влияние ролей объясняется смягчением негативных эффектов, создаваемых в одной роли, за счет дополнительного дохода, социальной поддержки, информации, советов и т.п., возникающих в других ролях [7].

Положительное и отрицательное взаимовлияние между ролями изучалось изолированно. Исключением является исследование соотношения конфликта и переноса позитивных эффектов между семейной и профессиональной ролями у профессоров университета в Боливии [15]. J. R. Edwards и N. P. Rothbard [7] указывают на возможность одновременного конфликта со стороны работы из-за нехватки времени на семью и повышения самоэффективности в работе, которая помогает человеку справляться с проблемами в семье. R. C. Barnett [4], J. G. Gryzuwacz и N. F. Marks [11] указывают на необходимость более основательной *теоретической базы* для понимания отношений между ролевыми конфликтами и ролевым обогащением.

Литература

[1] Купер К. Л., Маршалл Дж. Источники стресса «белых воротничков» / К. Л. Купер, Дж. Маршалл // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. Хрестоматия / сост. А. Б. Леонова, О. Н. Чернышева. - М.: «Радикс». - 1995. - С. 179.

[2] Касл С. В. Эпидемиологический подход к изучению стресса в труде / С. В. Касл // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. Хрестоматия / сост. А. Б. Леонова, О. Н. Чернышева. - М.: «Радикс», 1995. - С. 144.

[3] Макмихаэл Э. Дж. Личность, поведение и ситуационные изменения при адаптации к профессиональным стрессам / Э. Дж. Макмихаэл // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. Хрестоматия / сост.

А. Б. Леонова, О. Н. Чернышева. - М.: «Радикс». - 1995. - С. 276.

[4] Barnett R. C. The good news is the bad news was wrong: Reexamining gender-bending roles in the 1990 s / R. C. Barnett // *Compensation and Benefits Management*. - 1996. - № 12(2). – P. 27-34.

[5] Cowling M. Still at Work? An empirical test of competing theories of long hours culture / M. Cowling // *Work Foundation*. – London, 2005.

Crouter A. C. Spillover from family to work: The neglected side of the work-family interface / A. C. Crouter // *Human Relations*. -1984. - № 37(6). - P. 425.

[6] Duckworth J. D., Buzanell P. M. Constructing work-life balance and fatherhood: Men's framing of the meanings of both work and family / J. D. Duckworth, P. M. Buzanell // *Communication Studies*. - 2009, № 60. – P. 558.

[7] Edwards J. R., Rothbard N. P. Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs / J. R. Edwards, N. P. Rothbard // *Academy of Management Review*. - 2000. - № 25. – P. 178.

[8] Eikhof D., Warhurst C. Hounschild What Work? What Life? What Balance? Critical Reflections on the Work-Life Balance Debate / D. Eikhof, C. Warhurst // *Employee Relations*. – 2007. - № 29 (4). - P. 325.

[9] Evans A. M., Carney J. S., Wilkinson M. Work-Life balance for Men: Counseling Implications / A. M. Evans, J. S. Carney, M. Wilkinson // *Journal of Counseling and Development*. – 2013, v. 91, issue 4. - P. 436.

[10] Fenwick R., Tausig M. Scheduling stress: Family and health outcomes of shift work and schedule control / R. Fenwick, M. Tausig // *American Behavioral Scientist*. - 2001, № 44. – P.1174.

[11] Greenhouse J. H., Collins K. M., Shaw J. D. The relation between work-family balance and quality of life / J. H. Greenhouse, K. M. Collins, J. D. Shaw // *Journal of Vocational Behavior*. - 2003. № 63(3) – P. 510.

[11] Grzywacz J. G., Marks, N. F. Reconceptualizing the work-family interface: An ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family / J. G. Grzywacz, N. F. Marks // *Journal of Occupational Health Psychology*. - 2000. - № 5. - P. 111.

[12] Kabanoff B. Work and nonwork: a review of models, methods, and findings/ B. Kabanoff // *Psychological Bulletin*. - 1980.-V.88. - P. 60.

[13] Lyons S., Higgins C., Duxbury L. Work Values: Development of a New Three-Dimensional Structure Based on Confirmatory Smallest Space Analysis / S. Lyons, C. Higgins, L. Duxbury // *Journal of Organization Behaviour*. – 2010. - № 31. – P. 969.

[14] Martin B., Pixley J. How do Australians feel about their work?

Australian Social Attitudes / B. Martin, J. Pixley // Sydney: UNSW Press. - 2005.

[15] Michel J., Daniel R., Eduardo C. The Relationship between Work-Family Conflict and Work-Family Enrichment of University Professors / J. Michel, R. Daniel, C. Eduardo // Journal of Behavioural Sciences. – 2012.- Vol. 22. - Issue 2. - p.1-12.

[16] Near J. P., Rice R. W., Hant R. G. The relationship between work and nonwork domains: A review of empirical research / J. P. Near, R. W. Rice, R. G. Hant // Academy of Review. - 1980. - V.5. - P. 415.

Nuri M. Work-Life-Balance in Kassel / M. Nuri // Personal wirtschaft. – 2006. - Vol. 26. - № 3. - P. 255.

[17] Stey B., Koekemoer E. Conflict between work and nonwork roles of employees in the mining industry: Prevalence and differences between demographic groups / B. Stey, E. Koekemoer // South African Journal of Human Resource Management. – Mar 2011. - Vol. 9. - Issue 1. – P. 85.

[18] Süß S., Sayah S. Balance between work and life: A qualitative study of German contract workers / S. Süß, S. Sayah // European Management Journal. 31 (3 / 2013). - P. 250.

[19] Padhi M., Pattnaik S. A Typology of Work Family Research: Perspectives from Literature / M. Padhi, S. Pattnaik // Vilakshan, XIMB Journal of Management. – 2013, Sep. — Vol. 10. — Issue 2. – P. 83.

[20] Vedder G., Haunschild A. Forschungsskizze - Work-Life-Learn-Balance von IT-Wissensarbeitenden / Krell G., Ortlieb R., Sieben B. (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. 6 Auflage: Wiesbaden. — 2011. — S. 511.

[21] Zhdanova L., Clark M. Examining the Relationships between Personality, Coping Strategies, and Work // Padhi Mousumi, Pattnaik Snigdha. - Family Conflict. Journal of Business & Psychology. Dec. 2011. Vol. 26. Issue 4. — P. 517-530.

СТРЕССОВЫЕ СИТУАЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Е.К. Левченко

Россия, Москва, РУДН

Современные условия жизни, особенно в крупных городах, часто воспринимаются человеком как угрожающие, враждебные, вызывающие эмоциональное напряжение. Такое напряжение, в том числе адаптационное, в современной психологии соотносят с

понятием стресса (от англ. Stress – нагрузка, напряжение; состояние повышенного напряжения), которое, однако, имеет несколько трактовок [7; 8].

В самом широком смысле стресс определяют, как состояние повышенного напряжения организма, являющееся защитной реакцией на различные неблагоприятные факторы (голод, холод, физические или психические травмы и т. п.) [9]. Г.Селье отмечает, что организм реагирует напряжением на любое требование среды [6]. Стресс часто проявляется в учебной деятельности, которая может быть рассмотрена как динамическая система взаимодействия подростка с учебной средой, в процессе которого происходит реализация его потребности, выступающей в качестве цели учебной деятельности [1]. В процессе обучения человек постоянно сталкивается с напряжением, вызванным воздействием определенных факторов (аттестаций и экзаменов, публичных выступлений и т.д.), которое может сопровождаться негативными эмоциями, агрессией, упадком сил [2; 3].

Важно отметить, что стрессовая ситуация в учебной деятельности может быть создана искусственно и использоваться в педагогических целях. Выделяют две направленности подобных стрессовых ситуаций: обучающая и воспитывающая [5].

Обучающая стрессовая ситуация помогает сформировать у учащихся знания, умения и навыки, необходимые в учебной, а в будущем – профессиональной деятельности [5].

Основной особенностью воспитывающей стрессовой ситуации является то, что в ее рамках претерпевают изменения морально-этические нормы поведения учащегося, которые должны соответствовать указанным нормам учебного заведения. Примерами таких ситуаций могут быть случаи, когда преподаватель намеренно создает стрессор, например, ожидание, дискомфорт (например, ученику необходимо попросить преподавателя повторить сказанную им фразу), перекрестный опрос (часто производимый на контрольной, экзамене или зачете, когда перед учеником находятся два преподавателя), испытание профессионализмом (когда ученик совершает поступок, не соответствующий нормам учебного заведения, и преподаватель задает вопрос о том, полностью ли ученик осознает смысл своих действий), а также бестактность (преподаватель задает вопрос на

личную тему, не относящийся к профессиональности области) [5].

Конечно, педагогу нужно учитывать индивидуальные особенности учащихся, не создавать в течение одного учебного часа более одной стрессовой ситуации, в противном случае, ученик может потерять свою работоспособность. Важным условием создания таких ситуаций является то, что после ее проведения необходимо создать ситуацию, которая будет направлена на повышение уверенности учащегося [5].

Помимо искусственно создаваемых ситуаций, в процессе обучения возникают и естественные стрессовые ситуации, с которыми сталкиваются многие учащиеся [2]. К ним можно отнести, например, знакомство и взаимодействие с новым коллективом, формирование группы, выступление перед публикой, бремя ответственности, отношения с преподавателями. Сильный стресс и волнения вызывают также различного рода срезки знаний и подготовка к ним, например, подготовка к контрольной, экзамену, зачету, написание курсовой и выбор темы, исследования, аттестации и т.д. [3; 4]. Стресс вызывает, в том числе, неумение правильно организовывать свое время, что может привести к ощущению недостатка сна, снижению внимания, агрессии, нарушениям в режиме питания, что на фоне волнения может привести к различным болезням, что также сопровождается постоянными интеллектуальными перегрузками и отражается на состоянии учащегося, и т.д. В свою очередь, стресс испытывает сам преподаватель. Урок, лекция – это тоже стрессовая ситуация, преподаватель должен уметь контролировать постоянные эмоциональные нагрузки [3].

Мы бы хотели привести ряд рекомендаций, направленных на преодоление стрессовых ситуаций в учебной деятельности.

Методы преодоления стресса условно подразделяются на *прямые, проблемно-ориентированные* (изменение стрессора), *эмоционально-ориентированные* (изменение отношения к ситуации) и *комплексные* [2].

Проблемно-ориентированные методы преодоления стресса эффективны в том случае, когда человек может сам повлиять на стрессор (фактор, вызывающий стресс), как-то изменить его. В число этих методов входят техники прямого воздействия на стрессор.

Эмоционально-ориентированные методы преодоления стресса эффективны при столкновении с неуправляемыми, неподвластными поведению человека стрессорами. В подобных ситуациях главное – осознать, что проблема неуправляема. Это и будет первый шаг к преодолению стресса, причем иногда его оказывается достаточно.

Комплексные методы сочетают в себе особенности проблемно- и эмоционально-ориентированных методов и применяются в ситуациях, когда одни элементы стрессора поддаются влиянию, в то время как другие неуправляемы [2].

В рамках преодоления стресса в учебной деятельности имеет смысл использовать комплексные методы, т.к. большинство стрессовых ситуаций отвечают условиям их применения за счет своей сложности и многоплановости. Например, в ситуации экзамена учащийся вполне может контролировать распределение времени на качественную подготовку своего ответа как до экзамена, так и во время его проведения, поэтому здесь работа со стрессом осуществляется в рамках проблемно-ориентированных методов, однако сами экзаменационные вопросы неподвластны его контролю, следовательно, для преодоления стресса, связанного со страхом перед определенными вопросами следует использовать эмоционально-ориентированные методы [2; 3].

Отметим, что в рамках борьбы со стрессовыми ситуациями имеет смысл уделить значительное внимание их профилактике. Одним из ключевых моментов, позволяющих эффективно осуществлять такую профилактику, является умение правильно распределять свое время и правильно расставлять приоритеты. Также важно помнить о том, что психике и организму в целом необходим отдых, время на который также следует заранее выделить и запланировать [4].

Важно помнить, что в ряде случаев источником стресса может быть не ситуация и даже не эмоциональная реакция человека на нее, а некоторые неадекватные убеждения и установки самого человека, например, «Я должен быть идеален» или «Я обязан вести себя определенным образом». Такие установки часто характерны для молодых людей, обучающихся в старшей школе и вузе, что, учитывая их возрастные особенности, может заметно повышать вероятность развития стресса в учебной деятельности. В

данном случае полезен диалог с собой, самовнушение, например: «Я могу справиться, если составлю план», «Не раздувай из мухи слона», «Я сделаю это постепенно», «Если это не удастся, я попытаюсь вновь» [2].

В современной практической психологии разработаны разнообразные упражнения, помогающие справиться с выраженным стрессом или же предотвратить его, однако важно помнить, что работа со стрессом должна осуществляться не только в контексте снятия симптомов, но быть направлена на комплексную работу с личностью, целью которой является гармонизация различных сфер и повышение способности личности адекватно реагировать на жизненные трудности и тем самым повышать свою устойчивость к стрессовым ситуациям.

Литература

[1] Аракелов Г.Г. Стресс-факторы, влияющие на формирование психосоциальной устойчивости личности в период студенчества // Психологическая наука и образование.- № 2.- С. 52-61.

[2] Гринберг Д. Управление стрессом.- СПб.: Питер, 2002.-496 с.

[3] Котенёва А.В. Особенности защитного реагирования студентов в стрессовых ситуациях // Вопросы образования.- 2008. - № 3. - С. 170-181.

[4] Пилишвили Т.С., Тер-Саакова Ю.В. Особенности активного стресс-преодолевающего поведения государственных служащих и студентов факультета гуманитарных и социальных наук // Вестник РУДН. Серия: «Психология и педагогика». – 2014. – №4. – стр.55-60.

[5] Ромашкина В.В., Ребро И.В., Короткова Н.Н. Стрессовые ситуации в учебном процессе как средство формирования конкурентоспособного специалиста // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 5 . – С. 104-104;

[6] Селье Г. Стресс без дистресса [Пер.с англ.]. – М.: Прогресс, 1982. – 124 с.

[7] Чеботарёва Е.Ю. Стратегии преодоления акультурационного стресса у студентов из разных регионов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – № 1. – С. 42-49.

[8] Jones F. , Bright J. Stress: Myth, Research and Theory. – London: Pearson Education Limited, 2001. – 328 p.

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА ЛИДЕРСТВА У ПОДРОСТКОВЫХ ГРУПП

О.Б. Михайлова, Е.Д. Калининкова

Россия, Москва, РУДН

В психологии лидерство – процесс социального влияния лидера на других людей и их группы для достижения поставленной лидером цели. Лидер – лицо, обладающее влиянием в группе, проявляющимся посредством управления ею. По М. Веберу выделяют несколько типов лидерства: рационально-легальное, харизматическое и традиционное лидерства [1]. Каждому типу лидерства присущи разные личностные качества: для харизматического лидера характерны красноречие, харизма, умение вызывать симпатию, артистичность; для рационально-легального типа – расчётливость, умение вести диалог, стремление к стабильности. Традиционный лидер может не обладать какими-либо конкретными личностными качествами, так как его лидерство основано на принципах управления, а не на личных заслугах. Характерные черты лидера развиваются у человека ещё в младшем школьном возрасте и подростковом периоде.

В подростковом возрасте закладываются основы будущих личностных качеств человека, устанавливается картина восприятия окружающего мира. У подростков можно наблюдать крайнюю степень проявления тех или иных качеств и черт характера (нарциссизм, эгоцентризм и пр.) и устанавливающиеся личностные качества могут легко изменяться под воздействием внешних факторов. Именно в данном возрастном периоде важно развивать характерные качества личности, присущие лидеру. Рассмотрим проблемы, с которыми сталкивается исследователь лидерства.

Лидерство возникает и активно развивается в подростковом возрасте, и последующее развитие лидерских качеств зависит от сформировавшихся в этом возрасте базовых качеств. Одна из проблем диагностики лидерства заключается в том, что личностные качества принято обозначать размытым понятием «лидерские способности» без дальнейшего конкретного описания. Вторая проблема связана со слишком многочисленным

и противоречивым описанием данных качеств в различных исследованиях. Часто список описываемых характеристик лидерства велик и многие выделенные качества противоречат друг другу. Это приводит к разноплановым характеристикам и отсутствию определенных основополагающих личностных качеств взаимосвязанных между собой и характерных для лидера. При анализе многочисленных диссертационных исследований и научных статей мы сталкиваемся с третьей актуальной проблемой исследования качеств лидера - немногочисленность диагностических методик. Это связано и с крайне ограниченным их количеством и с устареванием формулировок вопросов.

Многие методики как отечественные, так и зарубежные относятся к 80 годам XX века. Зарубежные исследователи в этой области акцентируют внимание на гендерной составляющей, а отечественные учёные исследуют мотивационную составляющую и разрабатывают методики по выявлению предрасположенности к лидерству, а не занимаются исследованием условий для его развития [4]. Рассмотрим конкретнее область исследования отечественных психологов по выявлению лидерских качеств. В абсолютном большинстве исследований встречается упоминание методик Жарикова, Крушельницкого и Немова. Стоит сказать, что эти методики были разработаны в советское время и по своей направленности несколько отличаются от требуемых сегодняшним днём качеств и характеристик. Все методики имеют тестово-опросный характер, и крайне малое число методик включает в себя «проверку истинности» в виде вопросов внутри теста.

Исследуя феномен лидерства у подростков и характерные особенности восприятия лидера у данной группы, стоит также вести включенное наблюдение за группой, а также параллельно с тестированием производить тесты на ценностно-мотивационных особенности. Актуальными для подросткового возраста остаются исследования гендерных особенностей проявления лидерства, а также установления взаимосвязей проявления лидерских качеств с этническими особенностями представителей у представителей различных подростковых групп. Как указывает Т.В. Бендас, в большинстве работ по гендерным проблемам лидерства наиболее часто изучаются следующие *шесть проблем* связи лидерства и пола: 1) количественная представленность роли лидера в мужской

и женской выборках; 2) специфические черты лидерского стиля; 3) результативность исполнения полномочий лидера; 4) лидерство и полоролевые характеристики группы; 5) потенциал лидерства; 6) особенности гендерной идентичности лидеров [1].

В многочисленных исследованиях Элис Игли и её коллег были выделены различные характеристики эффективности женского и мужского лидерства (Eagly, Johnson, Karau, Makhijani, Mladnic, Otto, 1990, 1991, 1995). Мужчины-лидеры продемонстрировали большую эффективность в решении задачи; в руководстве представителями своего пола; в военных организациях и спортивных организациях; на низшем уровне управления, требующем технических способностей. Женщины-лидеры были более эффективны в развитии межличностного сотрудничества; в реализации своих лидерских способностей в сфере образования, бизнеса, на социальной и государственной службе [4].

Следует отметить, что взгляды на проявления женского и мужского поведения, в том числе и у лидеров, полны не только бытовых стереотипов, но и научных стереотипов. В ситуациях «борьбы за лидерство» существуют стереотипные образцы поведения, которым стараются следовать и женщины и мужчины. При доминировании мужского сообщества женщины не только не претендовали на лидерство, но и, отказываясь от него под давлением общественного мнения. Таким образом в общественном сознании укрепились стереотипы о том, что женщины-лидеры проигрывают лидерам-мужчинам в эффективности руководства, так как обладают меньшей властью, влиянием и ресурсами [2;3].

При изучении лидеров и руководителей в студенческих группах Т.В. Бендас было обнаружено, что большей продуктивностью отличаются юношеские группы и юноши – стихийные лидеры, по сравнению с девушками-лидерами в женских группах. У девушек-лидеров преобладают авторитарные черты, у юношей-лидеров – демократические, в женских студенческих группах по сравнению с мужскими отмечается большее рассогласование формального и неформального лидерства [1].

Очевидно, перспективы исследования лидерства связаны с созданием новых методик и универсальных программы развития

лидерских способностей в молодежной среде с учетом изменившихся стереотипов и гендерных установок в обществе.

Литература

[1] Бендас Т.В. Гендерные исследования лидерства //Вопр. психол. 2000. №1. С. 87–95.

[2] Михайлова О.Б., Каминская Э.А. Особенности инновационного поведения в гендерном контексте //European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 8. С. 391-399.

[3] Mikhailova O.B., E.A. Kaminskaya E.A. Gender characteristics of innovation and leadership explicitness in students //Вестник РУДН.- Серия: Психология и педагогика. -2015.-№2.- С.24-30.

[4] Eagly A. H., Karau S. J., Makhijani M. G. Gender and effectiveness of leaders: A metaanalysis // Psychol. Bulletin, 1995, v. 117, № 1, p. 125-145.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ КОУЧИНГА ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ

М.А. Молоткова

Россия, Москва, РУДН

В настоящее время при работе со студентами педагоги сталкиваются с рядом проблем, отмечаемых у студентов, например, страхом неудачи, специфическими страхами перед определенными задачами и целями, что, в свою очередь, снижает мотивацию достижения, также отмечаются такие проблемы, как неспособность выполнить те или иные задачи из-за неуверенности в себе и своих способностях, низкая эффективность групповой работы студентов, отсутствие «командности», взаимопонимания и умения находить общий язык. К сожалению, такие проблемы часто не могут быть эффективно решены в рамках традиционной педагогической работы [2].

С другой стороны, справиться с ними может помочь технология коучинга, разработанная в конце 80-х гг. XX века бизнес-консультантами Т. Ленардом и Дж. Уитмором, которыми была предпринята попытка перенести технологии тренерского процесса (англ. *coaching* – тренировать, наставлять, воодушевлять) в сферу бизнеса. В дальнейшем данная технология

совершенствовалась с целью расширения возможностей людей, осознавших потребность в изменениях и ставящих перед собой задачи профессионального и/или личностного роста [1; 4].

Суть технологии коучинга состоит в создании условий для реализации социального, личностного и творческого потенциала участников процесса с целью достижения максимально эффективного результата. Человека, осуществляющего работу в рамках данной технологии, называют наставником, тренером или коучем [5].

В деловом контексте технологию коучинга сравнивают с такими управленческими технологиями, как консультирование и наставничество, а также педагогической технологией – тренингом. Тем не менее, между ними существует отличие. Так, в обычном обучающем тренинге задача преподавателя – показать и научить человека, как нужно выполнять конкретные действия. Роль наставника-коуча – определить со студентом проблему, цель, а затем дать рекомендации, как решить проблему, добиться поставленной цели. В содержательном плане наставники полагаются на продвижение уже существующих знаний и умений. В целом, задача тренера (коуча) – обнаружить скрытый потенциал человека, дать возможность ему самому решать проблемы и реализовывать свой потенциал [5].

Коучинг в образовательной среде является принципиально новым направлением в педагогической науке и практике, в основе которого лежит постановка и максимально быстрое достижение целей путем мобилизации внутреннего потенциала, освоения передовых стратегий получения результата и выступает в роли мощного средства, способствующего как личностному, так и коммуникативному развитию студентов [6].

Коучинг в рамках образовательного процесса предполагает следующие общие направления работы [6]:

- процесс партнерского взаимодействия (психолого-педагогическое сопровождение студентов, проектная деятельность), направленный на достижение результата, цели;
- проектирование технологий социального взаимодействия, интерактивных форм поддержки активности студентов;
- постепенный процесс по увеличению осознания и способностей личности.

Для того, чтобы процесс коучинга был действенным для студентов, со стороны коуча необходимы также определенный уровень сознания, овладение специальными методиками-практиками, позволяющие найти индивидуальный ключ к успешному обучению студентов [5].

В литературе выделяется несколько основных принципов применения технологии коучинга в работе со студентами:

1) принцип осознанности и ответственности – коучинг служит для расширения границ осознания проблемы в ходе анализа поставленных задач, осознанность позволяет принять ответственность за свои действия;

2) принцип беспристрастности – наставник-коуч не занимает оценочную позицию, не дает готовых решений, не навязывает свое мнение, студент сам принимает решение о следующем своем шаге;

3) принцип систематичности – используется строгая последовательность этапов, комплекс методов, приемов и техник, исключая случай или догадки вслепую;

4) принцип равенства – коучинг основан на коммуникативном сотрудничестве преподавателя и студента для достижения поставленных целей и решения конкретных задач;

5) принцип взаимосвязи – все виды работ взаимосвязаны и ориентированы на конечный результат;

6) принцип поэтапного развития – каждый шаг студента должен находиться в зоне его ближайшего развития [6].

Анализ литературы позволят сделать вывод о том, что в работе со студентами наиболее эффективными структурными моделями работы являются «3-шаговая модель коучинга» или «кто-что-как» и модель «фокус – сотрудничество – наблюдение».

Модель «кто-что-как» раскрывает такие компоненты, как «Кто» – студент, его цели, потребности, сильные и слабые стороны, ограничения и т.п.; «Что» – цели студента, задачи, то, что надо, то, что хочу; «Как» – как этого достичь, способы, возможности, стратегии, навыки, технологии, приемы, методы и формы достижения. В работе преподавателя-коуча эти фокусы перемещаются произвольно, в зависимости от содержания встречи прорабатываются параллельно, последовательно, в любом порядке, но главное – чтобы каждый был проработан до конечной,

максимальной ясности [6].

Сущность структурной модели «*фокус – сотрудничество – наблюдение*» заключается в следующем: «*Фокус*» предполагает включение студента в самоисследование текущей ситуации, проблемы; «*Сотрудничество*» предполагает совместную проработку ситуации, проблемы на встречах, в действии (результат – самостоятельный выбор студентом конкретного варианта действий и составление плана); «*Наблюдение*» – это констатация происходящего и сравнение его с планируемыми результатами [6].

В зависимости от вида коучинга используют также разнообразные методы и приемы, например, метод наводящих вопросов, приемы эмпатии и доверительного общения, методы подготовки и принятия решения, рефлексивные приемы, методы развития творческого потенциала, проблемные и проектные методы и др. [3].

Стоит отметить, что в настоящее время существует относительно небольшое число исследований, посвященных выделению этапов коучинга в процессе педагогического руководства самообразовательной деятельностью студента. Поэтому, учитывая рекомендации по проведению индивидуального коучинга, мы выделяем следующие его этапы: этап содействия; этап «совместного зондирования» проблемы; этап определения внутренних и внешних противоречий на пути к результату; этап выработки и анализа возможностей для преодоления препятствий; этап выбора конкретного варианта действий и составления плана; рефлексивный этап. В зависимости от подготовленности студента данные этапы могут меняться местами, взаимозаменяться или интегрировать [6].

Мы полагаем, что использование технологии коучинга способствует раскрытию самообразовательного потенциала студента, формирует у него необходимый опыт самообразовательной деятельности, активизирует субъектность как способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответственно задуманному, что свидетельствует об эффективности ее применения в образовательном процессе и

потенциале научных исследований особенностей ее практического применения.

Литература

[1] Долгушина Т.Н. Интенсификация процесса повышения квалификации специалистов за рубежом // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1 (14). – С. 69–75.

[2] Казаренков В.И., Прокоп П., Казаренкова Т.Б. Университетское образование: внеаудиторные занятия студентов по учебным дисциплинам // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 2. – С. 67-77.

[3] Климова Т.Е. Самообразование в системе повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1 (14). – С. 10–16.

[4] Маджуга А.Г., Сеницина И.А. Методология векторно-контекстуального подхода в постнеклассической науке и образовании // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 1. – С. 21-27.

[5] Рыбина О.С. Образовательный коучинг для личной эффективности и профессиональной компетентности студентов // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы международной научной конференции – 2011. – С. 112-114.

[6] Цыбина Е.А. Коучинг в обучении студентов старших курсов английскому языку. – Ульяновск, 2007 – 75 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКЕ У РОССИЯН С РАЗНЫМ ОПЫТОМ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Моранте Тарке Клара Милена

Боливия, Ла-Пас, РУДН

Латинская Америка – это один из регионов, привлекающих как россиян, так и жителей других стран. Важно отметить, что эта тенденция сохраняется с исторических времен, когда путешествие в труднодоступные земли становилось уникальным опытом. Долгое время американский континент был практически недоступен для простых европейцев. В плавание за океан обычно отправлялись ученые и творческая интеллигенция.

Спустя несколько веков, Латинская Америка стала для многих наших современников вполне доступным местом для

путешествий и туризма. Все больше россиян стремятся посетить не только ставшие уже близкими и «привычными» Турцию, Египет, европейские страны, а гораздо более далекие регионы, в том числе и страны Латинской Америки.

Например, по официальным данным, в 2012 году в России получили туристическую визу только в Боливию 627 человек разных возрастов, в 2013 году – 560 человек и в 2014 году – 464. Можно сказать, что есть тенденция к снижению количества туристов, но в 2015 году количество туристов опять растет, не смотря на экономический кризис. Только в первой половине года уже более 200 человек оформили свои визы через посольство, не учитывая, что есть другой поток туристов, которые получают визу на границе. Отметим также, что во многих странах Латинской Америки визовый режим между ними и Российской Федерацией отменен, что позволяет россиянам свободно путешествовать по Латиноамериканским странам.

Насколько хорошо россияне знают и представляют себе Латинскую Америку? Современная психология социального познания предполагает, что особенности социальной перцепции могут достаточно сильно влиять на построение взаимодействия с другими людьми и группами [1]. Вслед за российскими специалистами по изучению межэтнических отношений, мы полагаем, что концепция социальных представлений С. Московиси может быть адекватной методологической основой исследований представлений о разных странах и их взаимоотношениях в современном мире [2; 4; 5; 7].

С. Московиси в самом общем виде определял социальные представления как «сеть понятий, утверждений и объяснений, рождающихся в повседневной жизни в ходе межличностной коммуникации...» [3, с.4]. Ж.К. Абрик считал, что социальное представление – это «функциональное видение мира, которое позволяет индивидам или группам придавать значение своему поведению, понимать реальность через собственную систему отношений, таким образом адаптироваться к ней и определять свое место в ней» [6, с.42-43]. Среди функций представлений выделяют следующие: понимание реальности и адаптация к ней; облегчение процесса коммуникаций; ориентация поведения индивидов и оправдание их социальных отношений; участие в

конструировании и поддержании социальной идентичности и др. [2]. Методом исследования социальных представлений чаще всего является опрос с элементами ассоциативного эксперимента.

Мы планируем проведение исследования специфики социальных представлений о Латинской Америке у россиян с разным опытом знакомства с латиноамериканской культурой. Для этого нами была разработана анкета, состоящая из 5 основных и несколько дополнительных вопросов (социально-демографические данные). Центральное место в анкете занимает вопрос, в котором мы просим респондентов назвать любые 5 слов или словосочетаний, которые приходят им в голову при упоминании Латинской Америки. Дополнительным к нему является вопрос о чувствах, которые испытывает респондент, когда слышит или думает о Латинской Америке.

К настоящему времени нами были опрошены 55 представителей России, из них 20 мужчин и 35 женщин. Основную часть выборки составили туристы, в возрасте от 20 до 59 лет.

Мы предположили, что представления о Латинской Америке будут меняться в зависимости от наличия опыта путешествий в латиноамериканские страны. Для проверки этой гипотезы, мы разделили наших респондентов на три группы:

1) в первую группу вошли 25 человек (из них 11 женщин и 14 мужчин), которые ежегодно ездят в Латинскую Америку отдыхать;

2) во вторую группу вошли 16 человек (из них 12 женщин и 4 мужчин), которые впервые собираются посетить Латинскую Америку;

3) в третью группу вошли 14 человек (из них 12 женщин и 2 мужчин), которые никогда не были и пока не задумывались о возможности ехать в Латинскую Америку.

В данной публикации мы представим предварительные итоги первой части исследования.

Сначала рассмотрим, какие чувства чаще всего у россиян вызывает Латинская Америка.

Представители первой группы чаще всего называли интерес (20 %), радость (15 %), приятные, теплые чувства (13%). В целом все респонденты назвали только положительные чувства,

только один не ответил на этот вопрос.

Респонденты из второй группы чаще всего ощущают следующие чувства, когда представляют Латинскую Америку: интерес (12%), радость (10%), приятные, теплые чувства (5%). Также как и в первой группе, респонденты назвали только положительные чувства.

В третьей группе назвали следующие чувства по отношению к Латинской Америке: желание побывать в Латинской Америке (12%), позитив (8%) и приятные, теплые чувства (5%). Как и у предыдущих респондентов, в ответах отражаются только положительные чувства. Интересно, что на первом месте – желание побывать в Латинской Америке.

Теперь представим ассоциации, которые вызывает Латинская Америка у россиян с разным опытом знакомства с Латиноамериканской культурой.

Те путешественники, которые ежегодно посещают Латиноамериканские страны, прежде всего, называют следующие ассоциации – Амазонка (10%), Анды (8%), пампасы (8%), тепло и солнце (7%), представителей коренных народов (5%) и другие положительные ассоциации (карнавал, кофе, острова и т.д.) – 10%.

Туристы, которые впервые едут в Латинскую Америку, ассоциируют регион Латинской Америки с жарой, теплом и солнцем (10%), танго, танцами (7%), достопримечательностями, такими как Амазонка, Озеро Титикака, Мачу Пичу и Анды (5%), а также отмечают другие ассоциации, например, название праздников, пищи и городов (5%).

Респонденты, которые пока не планировали посетить Латинскую Америку, называют, прежде всего, танцы (7%), жару и хорошую погоду (4%), расстояние от России (4%), море и океан (4%).

Общим для представителей всех групп является то, что они называют такие ассоциации как хорошая погода, достопримечательности, представителей коренных народов и знаменитые праздники, например, карнавал. Тем не менее, отметим, что россияне, которые несколько раз бывали в Латинской Америке гораздо чаще упоминают конкретные географические названия, чем танцы или праздники.

Таким образом, мы можем говорить о том, что

представления о Латинской Америке у россиян могут меняться и конкретизироваться в зависимости от степени знакомства с латиноамериканской культурой, и опыта межкультурного общения с населением Латиноамериканских стран.

Мы планируем продолжить наше исследование по следующим направлениям: увеличение выборки, использование методики анализа социальных представлений и использование методов статистической обработки данных.

Литература

- [1] Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2005.
- [2] Бовина И.Б. Социальная психология здоровья и болезни. – М.: Аспект Пресс, 2007.
- [3] Кудинов С.И., Психологический анализ типологических проявлений общительности личности/С.И.Кудинов// Вестник Тамбовского университета. –Серия: Гуманитарные науки. - 2008. - № 3 (59). - С. 282-288.
- [4] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ общительности как условия самореализации представителей различных национальностей/С.И.Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов.- Серия: Психология и педагогика. - 2011. - № 4. - С. 17-26.
- [5] Московичи С. Социальные представления: исторические взгляды // Психологический журнал. 1995. № 1. С. 3–18.
- [6] Новикова И.А. Социальные представления о России и Туркмении в контексте межнациональных отношений российских и туркменских студентов // Образование и межнациональные отношения. Education and Interethnic Relations – IEIR2013 / Под ред. Э.Р. Хакимова. Ижевск, Удмуртский государственный университет, 2013. С. 68-72.
- [7] Стефаненко Т.Г., И.Б.Бовина, О.А.Тихомандрицкая, Н.Г.Малышева, Е.О.Голынчик. Представления о России в современном мире // Личность в межкультурном пространстве: Материалы IV Международной конференции, посвященной 50-летию Российского университета дружбы народов. Ч. I. М.: РУДН, 2009. С. 301-307.
- [8] Abric J.-C. A structural approach to social representations // Representations of the social: bridging theoretical traditions / Ed. by K.Deaux, G.Philogène. Oxford, 2001.
- [9] Novikov A.L., Novikova I.A. Social Representations of Russian Cuisine in Multinational University Students // Mediterranean Journal of Social Science. 2013. Vol. 4. No 11. P. 413-417.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРУДОВОЙ МИГРАЦИИ

И.В. Неженцев

Россия, Москва, РУДН

Миграция рабочей силы всегда играла значительную роль в социально-экономическом развитии того или иного государства, но за последние десятилетия она приобрела более весомый характер для экономики многих стран. В настоящее время существует ряд стран, чья внутриэкономическая деятельность, социальное состояние, а также внешнеэкономические связи находятся в непосредственной зависимости от трудовой миграции. Перемещение трудовых ресурсов, их трудоустройство обуславливает сложный процесс адаптации мигрантов, который включает в себя такие аспекты, как адаптация к новым социальным, этническим, культурным, религиозным различиям, так и установление новых межличностных контактов, в повседневной жизни и в профессиональной сфере.

Адаптация личности, в том числе трудовая адаптация мигрантов, относятся к числу наиболее актуальных проблем в современных социально-экономических исследованиях. Проблемы психологической адаптации личности исследовались в зарубежных школах: интеракционистская (Т. Шибутани, Л. Филипс), необихевиористской (Дж. Уотсон, Д. Хоманс, Г. Айзенк, Э. Торндайк, Н. Миллер) [4]. В отечественной психологии наиболее яркими представителями, описавшими психологическую адаптацию личности были: В.П. Каширин, В.А. Ядов, Г.Л. Смирнов, Б.Г. Афанасьев. Характеристики процесса адаптации трудовых мигрантов представлены в работах Э.А. Паина, В.В. Радаева, Е.Н. Сметанина, А.В. Булгакова [4].

Изменение территории проживания ведет к неизбежному изменению старых типов хозяйственно-трудового поведения у мигрантов и формированию новых. У трудовых мигрантов, зачастую, появляется необходимость развития таких качеств как динамизм, предприимчивость, восприимчивость к новым, неожиданным ситуациям и эмоциональным реакциям на них. Часто им приходится менять не только места жительства и работы,

но и профессии, что не позволяет использовать ранее накопленный профессиональный опыт.

Государство-реципиент диктует свои стереотипы поведения в обществе. Трудовым мигрантам приходится адаптироваться к новым социально-экономическим и социально-психологическим условиям окружающей действительности, что предъявляет повышенные требования к способности личности к адаптации в новых для нее условиях.

Социальная адаптация мигрантов определяется как постоянный процесс активного приспособления личности к условиям той социальной среды, в которую он переместился. Процесс социальной адаптации направлен на установление оптимального соотношения целей и ценностей самого индивида и социума, в котором он пытается адаптироваться. Результатом является адаптированность мигранта к новым социокультурным особенностям, принятие новых условий поведения, установление личностных, коммуникативных и профессиональных взаимоотношений, необходимых для жизнедеятельности, оптимизации самочувствия, трудовой мотивации [1].

Адаптированность трудовых мигрантов может рассматриваться в контексте «адаптационного механизма» личности и обозначать свойство индивида отвечающее за психологическую адаптацию. Критерием успешности адаптации индивида к конкретной ситуации является результат его адаптированности к особенностям среды, поэтому возможно рассматривать адаптированность как промежуточный результат процесса адаптации, локализованный во временных и ситуационных рамках и сопровождающийся комплексом личностных характеристик индивида. Адаптированность личности может быть выражена в различных стратегиях [2].

Совокупность эмоциональных (тревожность, агрессивность, фрустрация, невротические состояния, уровень нервно-психической напряженности, энергетическая установка и психосоматические симптомы) и личностных (базовые убеждения и локус контроля) особенностей представляет собой характеристики адаптированности, формирующие различные стратегии адаптации [2].

Чем существеннее адаптационные способности мигранта,

тем наиболее высока вероятность того, что он сохранит нормальную работоспособность и высокую эффективность деятельности при воздействии негативных факторов окружающей среды.

Трудовые мигранты, в подавляющей своей массе, представляют собой социальную группу активных, энергичных, предприимчивых, трудоспособных людей, выступающих самостоятельным и потенциальным фактором производительности.

В настоящее время, принимающие страны проводят политику по социальной и экономической адаптации трудовых мигрантов. Если раньше мигранты были вынуждены самостоятельно адаптироваться к условиям той социально-экономической среды, в которую они переместились, то на сегодняшний день для них существуют разного рода программы, позволяющие наиболее быстро адаптироваться к экономическим, социальным, коммуникативным условиям.

В некоторых европейских государствах (Великобритания, Франция, Германия, Бельгия и т.д.) были созданы специальные центры по социально-экономической адаптации мигрантов. В России (Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Хабаровск, Владивосток) также существуют центры помощи адаптации для мигрантов, изучению культурных особенностей, изучению языка, экономическому поведению. Однако создание подобных центров не позволяет мигрантам в полной мере приспособиться к новым условиям [3]. Адаптационные способности каждого человека зависят от индивидуальных психологических особенностей. Так, некоторые мигранты сознательно отказываются адаптироваться к новым условиям, не принимая ни культурные, ни коммуникативные особенности того общества, куда они переместились. Часто, они создают собственные коммуны, сообщества, внутри которых они продолжают поддерживать те психологические, социальные и коммуникативные навыки, которые они приобрели у себя на родине.

Это создает коммуникативные, культурные и профессиональные барьеры между мигрантами и работодателями. На деле, часть работодателей готова принимать мигрантов, не заботясь о их адаптации и психологическом состоянии, это

порождает ответную реакцию восприимчивой пассивности со стороны мигрантов.

Однако отметим, что это касается в основном низкоквалифицированных мигрантов, для которых их собственное психологическое состояние, адаптивность не играют большой роли и не создают препятствий для их основной цели – заработка. Что касается высококвалифицированных специалистов, например зарубежных, как правило, организации в которых они работают, создают все необходимые условия для их комфортной трудовой деятельности, а также обеспечивают максимальную адаптивность к условиям социума.

Проанализировав то, каким образом может адаптироваться трудовой мигрант, можно с уверенностью сказать, что сам процесс адаптивности и социально-психологической адаптации мигранта к новым условиям жизни является сложным социальным процессом. Человек, перемещаясь из одного региона в другой, с целью заработка или по личностным причинам, переживает массу психологических сложностей субъективного и объективного характера.

Для наиболее эффективного решения данной проблемы необходимо создание специальных миграционных центров, которые помогут трудовым мигрантам наиболее эффективно и быстро адаптироваться к условиям нового общества, необходимо психологическое сопровождение данного процесса, разъяснение мигрантам социально-экономических и этнопсихологических особенностей новой культурной среды. Необходимо осуществлять подготовку специалистов, осуществляющих работу с мигрантами, а также поддерживать и развивать формы и методы социально-психологической работы с различными группами мигрантов, что позволит сохранить их собственную самобытность и индивидуальность и создаст условия для позитивной интеграции в новую социо-культурную среду.

Литература

[1] Бушкова, О.С., Кадыкова, С.А. Социально-психологическая адаптация мигрантов к новой социокультурной среде и особенности их этнической идентичности.//Новое в психолого-педагогических исследованиях. МПСИ. 2014. № 1. – С. 144 -152.

[2] Михайлова О.Б., Косталес Завгородняя А.И. Проблемы

межкультурной адаптации иностранных студентов и их проявления в стратегиях адаптивности // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2011. – № 3. – С. 29 – 33

[3] Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – М.: Эксмо, 2010. – 368с.

[4] Смирнова С.В. К вопросу о психологической адаптации личности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции: «Молодежь 21 века», Саратов: СГУ, 2012, С.119-121.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У РУССКИХ И АРМЯНСКИХ СТУДЕНТОВ

А.А. Оганнисян

Россия, Москва, РУДН

Актуальность исследования этнических стереотипов определяется тем, что они, с одной стороны, формируются в ходе межэтнического общения на разных уровнях межгруппового и межличностного взаимодействия, а с другой – могут влиять на протекание межэтнического взаимодействия, зачастую затрудняя и ограничивая его [9].

Практическая значимость эмпирических исследований этнических стереотипов и социальных представлений состоит в том, что они дают материал для разработки конкретных рекомендаций и программ для оптимизации межэтнического общения в различных сферах: международный бизнес, туризм, обучение за рубежом и т.п. Особое значение имеет изучение этнических стереотипов студентов, обучающихся в многонациональных вузах, одним из крупнейших среди которых является Российский университет дружбы народов (РУДН) [2; 8].

Проблема этнических стереотипов является одной из центральных в социальной психологии. В отечественной (русскоязычной) науке этнические стереотипы стали изучаться позже, чем в западной, но тем не менее к настоящему времени накоплен большой теоретический и эмпирический опыт исследования данной проблемы [1-3; 6-11].

Мы провели эмпирическое исследование с целью выявления специфики этнических стереотипов армянских и русских студентов с разным опытом межэтнического общения.

Всего в исследовании приняли участие 80 респондентов, среди которых 40 российских и 40 армянских студентов вузов города Москвы и Еревана, в возрасте от 18 до 24 лет.

Для изучения особенностей этнических авто- и гетеростереотипов использовался семантический дифференциал в модификации «Личностный семантический дифференциал» [5]. Методика включает 21 биполярную шкалу, которые соответствуют трем классическим факторам семантического дифференциала (СД): Оценка; Сила; Активность. Каждый респондент выполнял методику с двумя инструкциями: оценить по предложенным шкалам типичного представителя своей национальности и типичного представителя другой изучаемой национальности. Для установления достоверности различий между независимыми группами использовался статистический критерий U-критерий Манна–Уитни, для установления достоверности различий между зависимыми группами использовался Z-критерий Вилкоксона.

Основные результаты сравнения этнических авто- и гетеростереотипов (по факторам семантического дифференциала) в группах армянских и русских студентов представлены в табл. 1-2.

Таблица 1
Статистическая оценка различий выраженности факторов СД
в группе армянских студентов при сравнении *типичного*
армянина и типичного русского

Фактор СД	Среднее значение		Z-критерий	P
	Тип.русский	Тип.армянин		
Оценка	0,52	2,86	-5,517	0,000
Сила	1,53	2,55	-5,504	0,000
Активность	0,52	1,65	-5,519	0,000

Из табл.1 следует, что средние значения факторов личностного семантического дифференциала при оценке типичного армянина у армянских студентов гораздо выше, чем при оценке типичного русского (все различия по факторам СД статистически значимы). Это подтверждает закономерности межэтнического восприятия: армянские студенты более

положительно оценивают типичного представителя своего народа, чем типичного русского.

Анализ, проведенный по отдельным шкалам СД, показывает, что различия между средними оценками типичного армянина и типичного русского статистически достоверны по всем шкалам, кроме «упрямый – уступчивый», «раздражительный – невозмутимый». По этим шкалам различия статистически недостоверны. При этом армянские студенты оценивают типичного представителя своего этноса по большинству шкал гораздо более положительно, чем типичного русского. Это свидетельствует о том, что этнические автостереотипы армянских студентов более положительны, чем гетеростереотипы относительно представителей другой этнической группы (в данном случае – русских).

Таблица 2
Статистическая оценка различий выраженности факторов СД
в группе русских студентов при сравнении *типичного*
армянина и типичного русского

Фактор СД	Среднее значение		Z-критерий	P
	Тип.русский	Тип.армянин		
Оценка	2,43	0,81	-5,516	0,000
Сила	2,40	1,40	-4,777	0,000
Активность	1,09	1,87	-4,435	0,000

В табл. 2 наглядно видно, что средние значения факторов «Оценка» и «Сила» личностного семантического дифференциала при оценке русскими студентами типичного русского выше, чем при оценке типичного армянина. По фактору «Активность», наоборот, выше оценки типичного армянина. Следовательно, российские студенты оценивают своего типичного представителя значительно более привлекательным и волевым, но в то же время менее активным (менее экстравертированным), чем типичный армянин.

Анализ, проведенный по отдельным шкалам СД, показывает, что различия между средними оценками типичного армянина и типичного русского статистически достоверны по всем шкалам, кроме «напряженный – расслабленный» и

«деятельный – пассивный». В целом, типичный русский в представлении русских студентов более обаятельный, справедливый, независимый, уверенный, самостоятельный, но в то же время менее разговорчивый и общительный, чем типичный армянин.

Для обеих выборок отмечено, что этнические автостереотипы более позитивны, чем гетеростереотипы, но армянским студентам в большей степени свойственна некоторая «идеализация» своего народа. Мы полагаем, что это вполне объяснимо для представителей небольшого народа с весьма непростой исторической судьбой [4].

В целом, проведенное исследование не обнаружило ярко выраженных предубеждений и негативных стереотипов в межэтническом восприятии российских и армянских студентов. Выявленные гетеростереотипы достаточно позитивны, хотя и отличаются от автостереотипов. Мы считаем, что это свидетельствует, прежде всего, о достаточно позитивных отношениях между Арменией и Россией.

Результаты данного исследования подтверждают необходимость проведения дальнейших исследований в данной области. Так как Россия является многонациональной страной, изучение этнических стереотипов является одной из важнейших задач в систематической психолого-педагогической работе и являются эмпирической основой для дальнейших практических разработок.

Литература

[1] Агеев В.С. Механизмы социального восприятия // Психологический журнал. 1989. № 2. С. 63-70.

[2] Коваленко А.Г., Чеботарева Е.Ю., Михеева Н.Ф., Ларина Т.В., Новикова И.А., Эбзеева Ю.Н., Маслова О.В., Волк М.И., Ибадова Т.И. Межкультурная коммуникация: лингвистические и психологические аспекты: Коллективная монография. – М.: РУДН, 2009.

[3] Кцоева Г.У. Опыт эмпирического исследования этнических стереотипов // Психологический журнал. – 1986. - № 2. – С. 41-51.

[4] Мелик-Шахназарян Л. Г. Характер армянского народа. Ереван: Тираст, 1999.

[5] Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М.Бехтерева) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития

личности и малых групп. М., 2002. С.20-21.

[6] Налчаджан А.А. Этнопсихология: Учебник для вузов. СПб, 2004.

[7] Новиков А.Л., Новикова И.А. Метод семантического дифференциала: теоретические основы и практика применения в лингвистических и психологических исследованиях // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2011. № 3. С. 63-71.

[8] Новикова И.А., Панчехина Н.Н. Сравнительные характеристики этнических авто- и гетеростереотипов российских студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 1. С. 14-19.

[9] Оганнисян А.А. Специфика функций этнических стереотипов в современном обществе // Актуальные проблемы социальной, дифференциальной психологии и психологии личности: материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. М.: РУДН, 2013. С.70-73.

[10] Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2009.

[11] Novikova I.A., Novikov A.L. Ethnic Stereotypes and Personality Traits in Multinational University Students // Journal of Educational and Social Research. – 2014. – Vol.4. – No 2. – P. 72-76.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АДАПТИВНОСТИ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В.В. Панкратова

Россия, Москва, РУДН

Сложность адаптации при переходе от общего к профессиональному образованию заключается не только в смене социального окружения, но и в необходимости принятия решения, возникновении тревоги по поводу правильности самоопределения, которое для многих тождественно нахождению смысла жизни. Первые трудности для студента связаны с новыми условиями жизни, с первичной социализацией в вузе.

Бабахан Ю.С. отмечает значимость самооценки студента как показателя его способности к учебной адаптации, так как адаптация – это всегда тот или иной вид балансирования внутреннего и внешнего, индивидуального – с общественным. Важным предпосылочным условием успешной адаптации студента является наличие у него способности правильно оценивать свои

возможности как в отношении предъявляемых ему учебных заданий, так и в отношении его распорядка и правил, определяющих их выполнение [1].

В нашем исследовании приняло участие 70 иностранных студентов, прибывших из стран Африки, и 79 российских студентов. Все студенты обучались на первом курсе различных специальностей РУДН и РГСУ.

В ходе количественного анализа нами были использованы следующие методы: кластерный, факторный и корреляционный анализ. На основе полученных данных был проведен дальнейший сравнительный анализ выделенных типов адаптивности для иностранных и российских студентов.

Оптимальный тип адаптивности. Российские и иностранные студенты этого типа достаточно инициативны в студенческой жизни, они занимают активную позицию, адаптируясь к новой учебной среде, стараясь адекватно оценивать себя и свои возможности, проявляя уверенность и целеустремленность в достижении успехов.

Специфической составляющей данного типа для иностранных студентов является проявление эмоциональной составляющей их адаптивности. Необычные условия климата, другая культура и язык, а также возможный стресс в начале учебного года могут повышать нагрузку на эмоциональную сферу и на психическое состояние иностранных студентов. В данном случае адаптивность выражается в стремлении к коммуникативному взаимодействию на фоне общей готовности к адаптации, желанию влиться в коллектив, преодолевая языковые и культурные барьеры.

Адаптивность оптимального типа у российских студентов также включает общительность и стремление контактировать с окружающими, что снижает уровень застенчивости, а состояние готовности и жажда перемен, невзирая на возможные трудности, сопровождается уверенностью в своих силах. Они занимают активную позицию по отношению к своей жизни.

Ситуативный тип адаптивности. Российские и иностранные студенты этого типа проявляют неуверенное поведение, что связано с сопутствующим страхом чего-то нового, и сопровождается нестабильным психо-эмоциональным

состоянием.

В остальном мы находим различия между этими двумя типами. Для российских студентов ситуативного типа характерно скованное поведение, что в данном случае препятствует коммуникабельности в студенческой среде.

Общительность иностранных студентов данного типа связана с неуверенностью и ностальгическими переживаниями. В первом случае неуверенность в собственных силах, своего рода безразличие ко всему происходящему вокруг подавляет желание общаться. Во втором случае – общительность иностранных студентов находит положительную связь с ностальгией. На первый взгляд это кажется парадоксальным, однако, отсутствие родных и близких, следовательно, недостаток дружеских отношений побуждает иностранцев идти на контакт с окружающими, искать новых знакомств, чтобы не чувствовать себя одинокими и отчужденными.

Следующим отличительным признаком для иностранных студентов ситуативного типа является развитие застенчивости на фоне эмоциональности. То возможное состояние возбужденности и тревоги сопровождается у студентов желанием замкнуться в себе, более того, они склонны скрывать свое истинное эмоциональное состояние и те переживания, которые могут возникнуть в столь противоречивой ситуации. С одной стороны, они осознают необходимость контактировать с окружающими, но наличие ностальгических переживаний, ощущение собственной никчемности служат для них препятствием.

Ностальгический тип адаптивности иностранных студентов. В нашем исследовании блок вопросов, направленный на выявление ностальгических переживаний, предлагался для заполнения только иностранным студентам.

Адаптивность этого типа выражается, прежде всего, в тоске по Родине, что отражается на их самочувствии в целом (плохой сон, слабость, головокружение, апатия). Однако это не мешает им проявлять инициативу в учебе и настойчивость для лучшей адаптации к новым условиям жизни. Такая готовность преодолевать трудности влечет за собой и стремление контактировать с окружающими, что определяет успешность адаптации.

Застенчивый тип адаптивности российских студентов.

Российские студенты этого типа малообщительны, им сложно справиться с трудностями, которые возникают на новом жизненном пути студенчества. На фоне негативных эмоциональных переживаний у них возникает чувство собственной бесполезности и пессимистичного взгляда на будущее. Эти студенты часто страдают от плохого самочувствия, усталости, потери сна, и других проявлений нестабильного психического состояния.

Как мы видим, все выделенные типы имеют свои особенности, которые помогают раскрыть специфику свойства адаптивности личности у российских и иностранных студентов.

Литература

[1] Бабахан Ю.С. Самооценка студента как показатель его способности к учебной адаптации// Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. Ереван,1973 - с. 21-25.

[2] Каменева Г.Н., Кудряшова М.И. Самооценка и альтруистические установки студентов // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2014. № 6. С. 259-262.

[3] Каменева Г.Н., Особенности социально-психологической адаптации студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 67-70.

[4] Каменева Г.Н., Радоев М. Гендерная идентичность как социокультурная детерминанта застенчивости // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 50-54.

[5] Кудинов С.И. Социальный интеллект. Психологические аспекты становления. Монография. - (Естественно-научное исследование) / – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. - 224с.

[6] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Проблемы толерантности и адаптивности личности в поликультурном обществе/С.И. Кудинов// Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. 2014.-№1. С42-48.

[7] Кудинов С.И., Панкратова В.В. Современные исследования адаптивности личности. Высшая школа: Опыт, проблемы, перспективы. Материалы VI международной научно-практической конференции. - 2013. С.546-549.

ПРОФИЛАКТИКА СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ У ЖЕНЩИН ДЕТОРОДНОГО ВОЗРАСТА В ЦЕЛЯХ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

Л.М. Подольская-Катчан

Россия, Москва, РУДН

Актуальность проблемы профилактики стресса является приоритетной именно для группы женщин детородного возраста, так как для воспроизведения здорового потомства и для поддержания достойного качества жизни необходимо как физическое, так и психологическое здоровье. По данным множества научных исследований, хронические заболевания в большинстве своем имеют психосоматическую взаимосвязь с психологическим состоянием человека. Зигмунд Фрейд исследовал психосоматические заболевания, что сформировало его теории о бессознательном уме и вытеснении. Многие известные заболевания были ранее классифицированы как «истерические» или «психосоматические», например, бронхиальная астма, аллергии, мнимая беременность и мигрени. Психосоматическое заболевание может появиться в результате проблем во взаимоотношениях, стресса или других нефизиологических причин, часто вызванных внешними факторами или людьми. Можно выделить пять эмоций, на которых основывается психосоматическая теория: грусть, гнев, интерес, страх, радость. По классификации психолога Лесли ЛеКрона, причинами психосоматических реакций могут выступать:

Конфликт – к образованию психосоматического симптома может приводить внутренний конфликт между различными частями личности. Обычно одна из этих частей осознана, другая скрыта в бессознательном. Борьба между двумя противоположными желаниями или тенденциями может приводить к условной победе одной из частей. Но тогда вторая часть начинает «партизанскую войну», признаком которой и могут стать психосоматические симптомы.

Язык тела – в некоторых ситуациях тело физически

отражает то состояние, которое могло бы быть выражено одной из образных фраз ряда: «это одна сплошная головная боль», «я его не перевариваю», «из-за этого у меня сердце не на месте», «у меня связаны руки». Тогда болит определенный орган, сложно дышать, возникают мигрени, нарушается работа желудочно-кишечного тракта и так далее.

Мотивация или условная выгода – к этой категории относятся проблемы со здоровьем, которые приносят определенную условную выгоду их обладателю. Образование симптома происходит на бессознательном уровне, это не обман и не симуляция. Симптом реален. Но он «обслуживает» какую-то определенную цель.

Опыт прошлого – причиной болезни может стать травматический опыт прошлого, чаще – тяжелый детский опыт. Это может быть какой-либо эпизод, либо длительное воздействие, которое, хоть и произошло давно, но продолжает эмоционально влиять на человека в настоящем. Этот опыт как бы отпечатывается в теле. И ждет, когда найдется способ его переработать.

Идентификация – физический симптом может образовываться вследствие идентификации с человеком, имеющим подобный же симптом или заболевание. Как правило, это происходит при сильной эмоциональной привязанности к этому человеку. Часто этот человек может умереть, умирает или уже умер. То есть присутствует страх его потерять и потеря фактически уже случилась.

Внушение – симптомы могут возникать посредством внушения. Это происходит, когда идея о собственной болезни принимается человеком на бессознательном уровне автоматически, то есть без критики. Вольно или невольно внушить симптом могут люди, обладающие большим авторитетом или случайно оказавшиеся рядом в момент особого эмоционального накала.

Самонаказание – в некоторых случаях психосоматический симптом выполняет роль бессознательного самонаказания. Это наказание связано с реальной, а чаще воображаемой виной, которая мучает человека. Самонаказание облегчает переживание вины, но может существенно осложнить жизнь.

На основании анализа серии глубинных интервью, в

котором приняли участие 40 женщин, от 16 до 55 лет, имеющих хронические заболевания, можно предположить, что обсуждение вопросов, связанных с психологическим здоровьем в дискурсе среднестатистической женщины строится во многом вокруг тезиса о том, что стресс - это постоянное состояние жизни. Связь психосоматических заболеваний не рассматривается женщинами в прямой зависимости от стрессовых ситуаций. Испытания стрессом, нервозность, раздражительность приравнивается по вредности к вредной пище, социальный контекст и эмпирические ситуации нахождения в стрессовых ситуациях ассоциируется с ежедневной работой, домашними заботами и даже отдыхом (рекреационное использование) и не несут негативной коннотации: «Испытываю стресс на работе, дома, во время организации отдыха» Или: «Стресс - это обычное состояние современной женщины, в наше время только так и можно выживать». Стресс воспринимается как стабильное состояние, норма жизни, легитимизованная распространенностью – «Если все нервничают и болеют, то нет смысла и в преодолении этих состояний. Не нужно вмешиваться в мои личные переживания, общество не имеет на это морального права». Т.е. стресс представляется частным случаем нормальных состояний человека, в которое представители также относят: радость, печаль, злость, смех, порой даже любовь. Сравнивая стресс с обычными эмоциями, женщина дает себе право на то, чтобы его испытывать, делает эту практику обыденной и распространенной – «все испытывают стресс», т.о. снимается напряжение между знанием о вредности испытания стрессовых реакций и потребностью в ней. Психосоматические заболевания, которые, по данным некоторых исследований, тесно переплетены с представлением о стрессе, также становятся нормой.

Вследствие снижения уровня восприятия риска, связанного с испытанием стресса, происходит расширение масштабов и сфер, которые лояльны к хроническим стрессовым ситуациям. В то же время ежегодно все больше людей, испытывающих ежедневное психологическое напряжение, обращаются за медицинской помощью.

С целью выявить методы профилактики стрессовых ситуаций, проведено исследование, результатом которого стало

полное или частичное излечение половины группы испытуемых. Рассмотрим один из аспектов нашего исследования. На основе теоритического анализа и состояния практики изучения вопросов, связанных со здоровьем женщин детородного возраста, нами рассмотрен вопрос профилактики стрессовых состояний. С этой целью были проведены серии лекций, консультаций, анкетирование и интервьюирование женщин детородного возраста. Желаящим выдавалось домашнее задание, направленное на перестройку мышления от негативного на позитивное, непосредственно основанное на исследовании психологических причин конкретного заболевания. Также, женщинам предлагалось перейти на безглютеновое питание на время исследования, так как современные исследования показывают, что число людей с непереносимостью глютена стремительно увеличивается, а развитие таких тяжелых заболеваний как: онкология, диабет, сердечнососудистые, аутоимунные и пр., имеет прмую зависимость от употребления глютен-содержащих продуктов в пищевом рационе. И третьим пунктом профилактических мер являлась рекомендация к поддержанию ежедневной физической активности на основе спортивной программы американской модели Синди Кроуфорд, разработанной совместно с профессиональными спортсменами и врачами для восстановления физической формы после родов, название: Cindy Crawford: New Dimension Обучающая видеопрограмма 2003 г., 105 мин., США.

Проведенное исследование позволило получить следующие результаты: из 40 женщин – 20 нашли истинную причину своих заболеваний и полностью исцелились, 12 человек бросили метод на полпути, так как не привыкли к самодисциплине, но обещали пройти все до конца, и 8 человек не поверили методу и не стали даже начинать. Результаты работы по профилактике стрессовых состояний свидетельствуют об эффективности использования данных методов профилактики стрессовых состояний для группы женщин детородного возраста.

Литература

[1] Франц Александер. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение . Москва: Эксмо-Пресс, 2002.

[2] Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина. — Пер. с нем. — Москва: ГЭОТАР Медицина, 1999.

[3] Клиническая психология / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — Санкт-Петербург: Питер, 2010.

ГРАНТОВЫЕ ПРОГРАММЫ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБМЕНОВ В СТРАНАХ БРИКС

Д.В. Симбирева
Россия, Москва, РУДН

Молодежные студенческие обмены, представленные формой проявления социальной активности молодежи, развиваются на сегодняшний день качественно ином уровне.

Согласно преамбуле Молодежного саммита БРИКС ключевыми задачами в сфере молодежной политики для стран БРИКС сегодня являются:

- увеличение представительства молодежи во всех органах БРИКС: обеспечение участия молодежи в процессе принятия решений в рамках БРИКС, в разработке политики и стратегий;
- создание и поддержка каналов взаимодействия с молодежью на национальном и международном уровнях для расширения участия молодежи в органах управления стран БРИКС;
- искоренение насилия в отношении уязвимых групп населения, в частности, молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;
- создание условий, позволяющих молодежи вносить вклад в государственное строительство;
- обеспечить правовую поддержку и доступ молодежи к юридическим услугам [1, с.4-5].

Количество стипендиальных программ постоянно увеличивается. Предоставляют стипендии как сами университеты, так и всевозможные фонды, некоммерческие организации, в том числе международные, а также правительства некоторых стран. В многообразии стипендиальных программ, однако, можно выделить наиболее известные и популярные.

Так, программа Эразмус Мундус (англ. – *Erasmus Mundus*), которая является международной образовательной программой для студентов из неевропейских стран, в том числе России,

созданная в 2004 году Европейским союзом как расширение существовавшей ранее программы Erasmus, предназначенной для поддержки внутриевропейского обмена студентами. В 2010 году программа Erasmus Mundus была расширена и стала включать в себя стипендии для получения образования по 116 магистерским и 13 докторским программам [5]. Ежегодно по программе выплачивается примерно 23 тысячи стипендий студентам со всего мира [4].

Для различных программ и категорий претендентов стипендии Erasmus Mundus могут покрывать: не более 75% стоимости обучения, полностью оплачивать обучение или кроме обучения покрывать перелет, проживание и страховку [6].

Существует большое количество образовательных программ, предлагаемых европейскими странами, однако в последние годы появились не менее популярные специальные стипендиальные программы между странами БРИКС, что свидетельствует о возрастании роли взаимного сотрудничества данных стран в области образования.

Так, в результате проходившей 18 сентября 2015 г. в г. Глазго (Великобритания) в рамках общей конференции Европейской Ассоциации Международного Образования (EAIE) встречи рабочей группы российской Ассоциации «Глобальные университеты» и Бразильской университетской Ассоциации «FAUBAI» была достигнута договоренность о проведении в июле 2016 года двух летних школ для лучшего ознакомления студентов с культурой, обществом и тенденциями инновационного развития двух стран. Проведение одной такой школы намечено в Санкт-Петербурге. Ее организаторами выступят Санкт-Петербургские университеты – члены Ассоциации «Глобальные университеты»: СПбПУ, ИТМО, НИУ ВШЭ СПб и ЛЭТИ. Параллельно бразильские университеты организуют летнюю школу в Бразилии. Летние школы пройдут под общим заголовком «Россия и Бразилия: культура, общество, инновации» [2].

Подобные совместные мероприятия – это один из способов диалога между молодежью разных стран. Однако все большую популярность приобретают и долгосрочные программы студенческих обменов.

В целом, в сфере развития образования в мире большое

значение приобретают специальные стипендиальные программы и программы межвузовского обмена. Здесь заслуживают внимания программы на базе Африкано центра по развитию исследований, который представляет совместные программы между африканскими странами и другими международными организациями, в том числе и российскими [7].

Кроме этого, эксперты, которые приняли участие в Международном молодежном форуме стран БРИКС, настаивают на необходимости расширения сферы студенческих обменов между странами БРИКС в различных направлениях. По итогам форума принята резолюция с конкретными предложениями относительно того, как наладить обмены между студентами и молодежью в целом [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что основной функцией международных студенческих обменов считается стимулирование прорастания социальной ткани на окраинах социального организма. Молодёжные инициативы становятся проводником социальной энергии между различными государствами и способны оказывать влияние на социальную жизнь и ключевые социально-экономические и политические структуры.

Литература:

[1] БРИКС Молодежный саммит «Россия, Москва/Казань 2015 г. План действий по итогам первого молодежного саммита БРИКС. 2015 г. Преамбула

[2] В июле 2016 года в России и Бразилии пройдут летние студенческие школы. Министерство образования и науки РФ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/>

[3] Молодежные организации БРИКС попросили лидеров пяти стран встретиться с ними на саммите в Уфе и наладить студенческие обмены. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rusembindia.com>

[4] Национальный офис TEMPUS в Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tempus-russia.ru/erasm.htm>

[5] Представительство Европейского союза в России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eeas.europa.eu/delegations/russia/>

[6] Центр международного сотрудничества МФУ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ich.tsu.ru/CIC/stipendia_grants.htm

[7] South African-German Centre for Development

Research. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.drd-sa.org/index.php/centre-for-development-research.html>

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

И.С. Смирнов

Россия, Москва, РУДН

Молодежь всегда являлась важным звеном и фактором человеческого, трудового, демографического, репродуктивного потенциала страны. При этом не только уровень образования молодых людей, их профессиональной подготовки определяет их место в обществе, весьма существенную роль несут их ценностные ориентации. В условиях динамичности и разносторонности современной жизни, важно определить ценности, которыми руководствуется молодежь. Жизненные установки, обуславливающие их поведение и повседневные представления о настоящем и будущем [1]. Весьма значим для психологического исследования ценностного мира нынешней молодежи становится анализ жизненных планов и установок, учет целого ряда обстоятельств, особенностей ценностных ориентаций и образа жизни. При этом подрастающее поколение проходит свое становление в очень непростых условиях смены многих старых ценностей и формирования новых социальных отношений [2].

Ценности - это общепринятые представления людей относительно целей и путей их достижения, которые предписывают им определенные социально-принятые способы поведения. Они составляют основу нравственных принципов. Каждый общественный строй устанавливает свою систему социальных ценностей. Осознание и усвоение ценностей осуществляется в процессе первичной социализации личности. После этого они остаются достаточно стабильными, претерпевая существенные изменения лишь в кризисные периоды жизни человека и его социальной среды. Ценностные ориентации формируют установку субъекта деятельности, что в значительной степени предопределяет направленность социального поведения индивида в своей повседневной деятельности. Они выполняют

интегративную роль в обществе, образуя самый устойчивый остов общественной системы. Выделяют индивидуальные и общественные ценности. Первые регулируют поведение индивида в повседневной жизни, вторые - его ценностные приоритеты относительно развития общества. Изменение ценностей оборачивается переоценкой внутренних ценностей

Происходящие в последние два десятилетия в стране процессы изменили многое не только в экономике и политике, но и в обыденной жизни каждого человека, в отношениях между людьми, в понимании того, что сегодня есть жизненный успех, какие цели надо перед собой ставить и какими средствами для достижения этих целей можно пользоваться. У многих россиян складывается мнение некоторой потере нашим обществом и его гражданами нравственных норм, о том. При этом наиболее уязвимой к негативному моральному транзиту признается молодежь. Действительно, в начале двухтысячных можно было говорить о некотором моральном опустошении. Однако, стоит уточнить, что за последние годы, распространение среди молодежи настроений цинизма и равнодушия к идеалам изменилось в лучшую сторону.

В 2012 году было проведено исследование среди молодых людей в возрасте от 14 до 30 лет.[3] Основываясь на нем, современные ценности молодежи можно расположить в следующем порядке по убыванию значимости ценностей: 1) Здоровье 49,9%; 2) Семья 43,8%; 3) Материальная обеспеченность 25,2%; 4) Любовь 28,1%; 5) Уверенность в себе 27,0%; 6) Друзья 21,2%; 7) Работа 20,6%; 8) Свобода 17,4%; 9) Активная жизнь 17,4%

Как видно из этого списка, семейным ценностям (семья, любовь) и здоровью молодежь отводит большое место в жизни. Высокий рейтинг имеют у молодых материальные ценности – в том числе и как средство достижения семейного благополучия. Считается, что такая материально-финансовая ориентированность молодежи объяснима тем, что нынешнее молодое поколение родилось в эпоху перемен, а детство его пришлось на тяжелые для всего постсоветского пространства годы. Большинству детей 90-х пришлось смотреть, как их родители стремились заработать минимум средств для обеспечения себя. Врезавшиеся в память

трудности тех лет заставляют нынешнюю молодежь желать стабильности и денег как средства достижения стабильности.

Нравственные и моральные ценности пока не вошли в список базовых ценностей, а последние занимают свобода и активная жизнь. Думаю, это связано как раз с тем, что молодежь связывает основные ценностями с критериями жизненного успеха. Возможно, спустя десятилетия сформируется другая устойчивая система ценностей общества.

Литература

[1] Лисовский В.Т. Ценности жизни и культуры современной молодежи (социологическое исследование) // Тугариновские чтения. Материалы научной сессии. Серия «Мыслители» 2000. № 1. С. 40–44.

[2] Ласточкина М.А. Социальная защищенность населения России: обзор исследований последних лет // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2013. № 2. С 171–179.

[3] Ласточкина М.А. Нравственные ценности современной молодежи (региональное исследование) // Гуманитарные научные исследования. 2014.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР: ЖИВЕМ ВМЕСТЕ

Т.А. Собченко

Россия, Москва, РУДН

Вопрос о наличии тесной связи между культурами различных наций всегда был актуален. Уже в работах Платона возможность диалогического решения возникающих проблем представлялась в форме философской концепции, в которых было «раскрыто главное качество диалога как способа постижения мира и возможности перехода от знания к пониманию». [3;58-90]

Диалог культур является неотъемлемой частью всемирного исторического развития. Как пишет Н. Н. Шульгин: «культуры соприкасаются индивидами, а индивиды предстают друг перед другом в том или другом культурном модусе». [5;22-34] В эпоху же возрастающей глобализации межкультурная коммуникация приобретает особую актуальность и требует внимательного отношения на всех уровнях – личном, государственном и международном. Осмысление и понимание ключевых тенденций межкультурного взаимодействия становится стратегическим

направлением формирования мирового порядка: «сотрудничество, диалог и взаимопонимание народов мира являются залогом справедливости и демократии, условием предотвращения международных и межэтнических конфликтов, насилия и войн». [2; 36]

В условиях современного глобализованного и постоянно меняющегося мира диалог культур принял на себя роль принципиально новой парадигмы общественных отношений, основывающейся на взаимном доверии и партнерстве. Особое место диалог культур занимает в образовательном процессе. Введение кросскультурного компонента в педагогическую деятельность представляет собой довольно сложную задачу, так как в итоге необходимо, чтобы приобщение к чужой культуре не отчуждало обучаемого от собственной, родной культуры и не ущемляло национальные чувства. Результатом правильного преподавания основ диалога культур становится формирование личности, обладающей развитым чувством ответственности, уважения и понимания различных этнических культур, а также способной к активной жизнедеятельности в многонациональном социуме.

Каждая страна в той или иной мере представляет собой мультикультурное сообщество, представленное различными этническими, религиозными, языковыми и расовыми группами, каждая из которых представлена собственной культурой, историческим наследием, культурными ценностями и образом жизни. В большинстве стран также существуют более или менее многочисленные группы национальных и религиозных меньшинств. При осуществлении равноправного диалога между представителями этих групп необходимо соблюдать нормы межкультурной коммуникации. Во многом этому способствуют постоянно растущие темпы развития глобализации и усиление миграционных потоков, затрагивающих все аспекты человеческой жизни. По оценке Отдела народонаселения Секретариата ООН, общее количество международных мигрантов в последние годы возросло почти на 36 миллионов человек и достигло 192 млн. При этом все большее количество стран оказываются вовлечены в этот процесс и, соответственно, это приводит к еще более стремительному взаимопроникновению культур. Цитируя Н.К.

Бонецкую: «...культура вся расположена на границах...» [1;53-59]

Несмотря на постоянные усилия правительств и социальных лидеров многих стран по борьбе с проявлениями дискриминации и ксенофобии, свыше 800 миллионов человек, представляющих отдельные культурно идентифицированные группы, подвергаются дискриминации по национальному, религиозному или языковому признаку. Решение этой проблемы стоит на повестке дня правительств многих стран и играет важную роль в установлении сбалансированного мирового порядка. Основная сложность разрешения этих противоречий состоит в том, что устранение политического или (и) экономического неравноправия не подразумевает под собой ликвидацию и культурной дискриминации. Мировой опыт показывает, что даже в тех случаях, когда представители меньшинств никак не ограничены в доступе к социальным и экономическим ресурсам, их культурные свободы часто остаются ограничены, что может, в свою очередь, привести к нарастанию социальной напряженности.

Уже несколько столетий человечество балансирует между стремлением сохранить свою культурную самобытность и добиться толерантного отношения к чужой культуре. Однако несмотря на огромные усилия, прилагаемые на многих уровнях жизни – личном, государственном, международном – культурные права до сих пор привлекают к себе очень мало внимания, сильно уступая гражданским, экономическим, социальным и политическим. Можно по-разному относиться к процессу глобализации, но уже сейчас очевидно, что в будущем он приведет к обновлению и еще более тесному взаимодействию различных языков и культур. Возможно именно поддержание этого баланса между многообразием и однородностью станет для человечества одним из самых трудных испытаний. Ведь от наших дальнейших действий в этом направлении зависит, станет ли культура величайшей разделяющей или объединяющей человечество основой. Как отметил на своем выступлении на Мюнхенской конференции по вопросам безопасности Президент России В.В. Путин: «...мы подошли к тому рубежному моменту, когда должны серьезно задуматься над всей архитектурой глобальной безопасности». [4] Проблемы международной безопасности не ограничиваются исключительно деятельностью военно-

политического сектора, но также затрагивают экономические, социальные и культурные аспекты.

Ранее мы говорили о множестве цивилизаций, которые постоянно развиваясь, находятся в постоянном взаимодействии друг с другом. Теперь же можно говорить о возникновении единой глобальной цивилизации с общей технологией, проблемами и базовыми ценностями, существующей в многонациональном поликультурном мире. Если же в силу определенных причин произойдет уничтожение этой цивилизации, это может привести к нанесению невосполнимого ущерба всему человечеству. Забота о сохранении мировой цивилизации – наша общая обязанность, так как никакие высокие идеалы и ценности не реализуются сами собой. Будущее нашего мира зависит от того, сможем ли мы воплотить эти идеалы в жизнь. Чтобы сохранить многоцветье мира, опирающееся на разнообразие исторических и культурных традиций, нам необходимо выработать здоровый поликультурализм, не отвергающий никакие проявления культурной самоидентификации.

Литература

[1] Бонецкая Н. К. Теория диалога у М. Бахтина и П. Флоренского – Москва, 2001,

[2] Лихачев Д. С. Декларация прав культуры и ее международное значение – Университетские встречи, Санкт-Петербург, 2006,

[3] Лукова В. А. Тезаурусный анализ мировой культуры, сборник научных трудов №12 – издательство Московского гуманитарного университета, Москва, 2007,

[4] Из выступления Президента РФ В. В. Путина на Мюнхенской конференции по вопросам безопасности 10 февраля 2007 года,

[5] Шульгин Н. Н. Альтернативная герменевтика в диалоге культур, Философия, 2002.

ПОЖИЛОЙ ЧЕЛОВЕК В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

А.В.Соколова, В.В.Матковская

Россия, Сыктывкар, СыктГУ

Одной из задач быстро стареющего общества является стимулирование активного долголетия, улучшения качества жизни

и использования знаний, опыта трудового потенциала старшего поколения как важного ресурса экономического развития. В условиях формирования информационного общества именно соответствующее информационное обеспечение пожилых людей становится одним из главных факторов способствующих активному долголетию. В то же время в современном российском обществе граждане старшего поколения относятся к той категории населения, которая имеет ограниченный доступ к информационным источникам, и проблема отсутствия сбалансированной информационной политики, ведущей к вовлечению людей третьего возраста в активную жизнь и способствующей их социальной адаптации, является одной из самых актуальных.

Для исследования содержания информационного пространства пожилого человека, определения доступности им информационных услуг, анализу вовлеченности и активности граждан пожилого возраста проведено анкетирование представителей старшего поколения в г.Сыктывкаре и районах Республики Коми. Выборка составила 126 человек.

Анализ результатов показывает, что 39,6% респондентов в качестве своей проблемы назвали снижение материального благосостояния. Более 40% указали на возникновение психологического дискомфорта в связи с прекращением трудовой деятельности. Половина респондентов считает себя невостребованными в современном обществе. Результаты исследования свидетельствуют о том, что представители старшего поколения испытывают информационные трудности, значительно осложняющие реализацию всех других сфер их жизнедеятельности. По данным опроса 43% респондентов испытывают дефицит информации, столько же процентов респондентов не испытывают дефицита. 14% затруднились ответить на этот вопрос. Для правильной оценки востребованности информационных услуг старшим поколением важное значение имеет информация, в которой ее представители больше всего нуждается, например, медицинское обслуживание, выделение путевок и реализация льгот на лекарство. Следующим по значимости выступает информация, связанная с вопросом проведения досуга. Недостаток информации правового характера

испытывают 28%.

Исследование готовности старшего поколения к включению в цифровое пространство и освоению новых информационно-коммуникативных технологий показало, что образ жизни пожилого человека является одним из факторов, влияющих на активность самого человека в информационном взаимодействии.

Образ жизни респондентов можно охарактеризовать двумя типами – активным и пассивным. 54% респондентов, выбравших активный образ жизни, предпочитают прогулки, участие в различных мероприятиях, посещение учреждений культуры и т.п. 28% опрошиваемых, отметили, что образ жизни зависит от их самочувствия и материального благополучия, но по возможности стараются активно участвовать в общественной жизни. Также остается доля граждан пожилого возраста (18%), которая предпочитает большую часть времени проводить дома.

Абсолютное большинство респондентов отметили достаточно высокий уровень используемых ими информационных средств. Низок процент тех респондентов, которые не выписывают газеты и не смотрят телевизор, слушают только радио и узнают новости от соседей. 60% опрошенных оценили степень своей информационной активности следующим образом: они выписывают газеты, используют радио и телевидение, имеют в распоряжении мобильный телефон и компьютер, используют Интернет.

На сегодняшний день Интернет стал главным источником доступа и распространения информации для большинства людей, и умение работать в сети Интернет является важным элементом, характеризующим включенность граждан пожилого возраста в информационное пространство. Анализ результатов исследования показал, что пожилые люди используют Интернет в основном для общения со знакомыми, близкими, родственниками, коллегами по работе. Интернет помогает им преодолеть чувство одиночества и социальной изоляции, а также поддерживать связь с родными и близкими. Реже Интернетом пожилые люди пользуются для поиска необходимой им информации. Респонденты объясняют это тем, что при поиске информации привыкли использовать «привычные для них источники», например, консультации

специалистов.

Четверть опрошенных использует Интернет-ресурсы для развлечения, 15% граждан пожилого возраста считают Интернет хорошим источником для получения новых знаний, повышения квалификации. Значительная разница между ответами респондентов наблюдается в использовании Интернета для заказов товаров, оплаты услуг. Так пожилые граждане, проживающие в городе, активнее заказывают товары и оплачивают услуги через Интернет. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что для многих пожилых людей этот процесс достаточно сложен, и без посторонней помощи они не смогут справиться.

Наиболее активными пользователями компьютером (в два раза больше, чем мужчин) являются женщины. Пик компьютерной активности как у женщин, так и у мужчин приходится на возраст 55-59 лет. Это объясняется тем, что в этом возрасте пенсионеры еще продолжают работать, и их трудовая деятельность, как отметили респонденты, непосредственно связана с работой на компьютере. Так общий процент компьютерной активности пожилых граждан в возрасте 55-59 лет составил – 57%, в возрасте 60-64 лет – 32% и в возрасте 65-68 лет – 11% (от общего числа пользователей).

Среди тех, кто владеет навыками работы на компьютере, 42% проходили обучение основам компьютерной грамотности. 80% респондентов считают, что данный навык облегчает поиск необходимой информации.

Уровень образования респондентов распределился следующим образом: высшее образование имеют 26% респондентов, 39% - среднее профессиональное, 28% - неполное среднее, 7% респондентов имеют начальное профессиональное образование. При этом все опрошиваемые, имеющие высшее образование, владеют навыками работы на компьютере, среди респондентов, имеющих среднее профессиональное образование 89%, неполное среднее – 78%, начальное профессиональное – 55% опрошенных.

Большая роль в области образования пожилых людей отводится не только обучающим курсам, но и непосредственному желанию и активности самих пожилых людей. Результаты показывают, что 71% респондентов, не владеющих навыками

работы на компьютере, хотели бы пройти обучение. 20% опрошенных не считают необходимым обучение навыкам работы на компьютере, так как не видят в этом смысла и 9% респондентов не могут обучаться из-за неудовлетворительного состояния здоровья.

Значительная доля людей пожилого возраста (56%) при работе с компьютером и интернетом пользуется помощью родственников. Почти половина (43% опрошенных) считает, что навыки работы на компьютере во многом помогают им не только в поиске необходимой информации, но и трудовой деятельности.

Анализ результатов исследования показал, что в то же время большая часть респондентов (43%) испытывает дефицит в необходимой информации. 45% опрошенных отметили, что в дополнительной информации они не нуждаются, поскольку не успевают осваивать уже имеющуюся информацию.

Полученные результаты обусловлены в первую очередь тем, что на сегодняшний день информационные потоки, идущие из внешних источников, перенасыщены различного рода информацией. Указанное формирует двоякую позицию: с одной стороны, создается мощный информационный фон, а с другой – складывается дефицит конкретных необходимых сведений. Пожилому человеку становится сложно ориентироваться в этом информационно-коммуникационном пространстве.

В связи с этим заметим, что информация бывает не только недостаточной, но и избыточной, не только полезной, но и вредной, учитывая значительный перекос в современных СМИ различной рекламы не всегда добросовестного свойства, а также недостаточную достоверность и качество информации в Интернете. Возможно, выявленная недостаточная включенность пожилых людей в информационное пространство – гораздо менее значительная проблема, чем постепенное снижение с возрастом реальных социальных контактов, то есть включенности пожилых людей в реальное коммуникационное пространство.

В то же время включение в информационное пространство становится объективной потребностью пожилых людей для продолжения трудовой деятельности, активного долголетия, преодоления социального одиночества.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.С. Токалтыгиль

Казахстан, Астана, Евразийский национальный университет им.
Л.Н. Гумилёва

Несмотря на достаточно большое количество научных работ, посвященных педагогическим подходам активизации научно-исследовательской деятельности студентов важно не только внедрять педагогические технологии, но и определить психологические детерминанты успешности научно-исследовательской деятельности, т.к. это позволит качественно совершенствовать подготовку к данному виду деятельности, а также создаст благоприятную атмосферу в научных сообществах, будет способствовать развитию научных знаний.

Психологические основы организации и проведения научно-исследовательской деятельности долгое время не выделялась из философских подходов изучения научного познания. Впервые о психологических компонентах научно-исследовательской деятельности заговорили философы эпохи Просвещения, которые выделили такие предпосылки научно-исследовательской деятельности как любознательность и активность разума.

Позднее в психологии науки придерживались мнения о том, что уровень развития интеллекта определяет способности к научно-исследовательской деятельности. Предполагалось, что у специалистов, занимающихся исследовательской деятельностью уровень интеллекта выше, чем у людей других профессий (Л. Термен, К. Кокс, А. Коестлер, А. Ротенберг, Дж. Гилфорд и др.) [1].

Однако проведенные эмпирические исследования опровергли обозначенные предположения. Вместе с тем в научных работах У. Шнейдера установлено, что выполнение деятельности, в том числе и научно-исследовательской, предполагает обладание определенным интеллектуальным «порогом». В свою очередь результат научно-исследовательской деятельности зависит не от интеллекта, а определяется личностными качествами, такими как

целеустремленность, настойчивость, увлеченность и др. [2].

Анализ научной литературы в области рассматриваемой проблематики показал, что в психологии науки до сих пор не определены психологические компоненты научно-исследовательской деятельности. Каждый автор выделяет различные психологические детерминанты научно-исследовательской деятельности, что свидетельствует о методологической не разработанности данного вопроса. В целом можно выделить наиболее распространенные психологические компоненты, встречающиеся в работах многих авторов [3;4]: 1) интеллектуальная интуиция, которую можно описать как мыслительный скачок, в результате которого происходят значительные изменения между старым и новым пониманием научной проблемы; 2) положительная мотивация (удовлетворение) от научного поиска, связанное с интересом при восприятии научных идей; 3) воля и чувство веры обеспечивают настойчивость поиска истины и жизненность научно-исследовательской деятельности; 4) эмоциональные состояния, характеризующиеся проявлением различных эмоций в процессе научно-исследовательской деятельности (разочарование, радость, сомнение, уверенность, желание спорить и многие др.); 5) коммуникабельность как компонент научно-исследовательской деятельности позволяет развивать конструктивное общение в научном сообществе и демонстрировать на конференциях и форумах результаты теоретического и эмпирического анализа.

Выделенные психологические компоненты позволили представить психологическую структуру научно-исследовательской деятельности, в которой психологические детерминанты научно-исследовательской деятельности условно разбиты на пять групп. Первая группа – *личностные особенности исследователя*, характеризуются как систематические, неизменные в различных обстоятельствах особенности, направляющие и регулирующие научно-исследовательскую деятельность. На психофизиологическом уровне – это память, интеллект, научное мышление, научное воображение, способности к научно-исследовательской деятельности, научная и интеллектуальная интуиция, эмоциональная составляющая и др. На личностном уровне – исследовательская находчивость и

готовность к риску, активность и самостоятельность в организации исследований, научная направленность, собственный взгляд на явления и ситуации, настойчивость в достижении научно-исследовательского результата, ответственность за результаты исследований.

Вторая группа – *эмоционально-мотивационные основы научно-исследовательской деятельности*, которые определяются личностными особенностями исследователя и представляет собой исследовательские побуждения, направляющие научно-исследовательскую деятельность к целям, вызывающие исследовательскую активность и определяющие направленность научно-исследовательской деятельности. К данной группе относится любознательность, воля, увлеченность научно-исследовательской деятельностью, удовольствие от научно-исследовательской деятельности, стремление к научному поиску, потребность в научном признании и др.

Третья группа – *научная целеустремленность*, определяется мотивацией научно-исследовательской деятельности и представляет собой осознаваемый образ предвосхищенного научного результата, что способствует мобильности научных действий, уверенности в достижении результата, оценки научно-исследовательской деятельности и др.

Четвертая группа – *условия осуществления научно-исследовательской деятельности*, которые можно разделить на внешние обстоятельства (наличие лаборатории, программ обработки экспериментальных данных, возможность научной коммуникации, публикации результатов и многое др.) и личностные особенности исследователя, побуждающие к поиску благоприятных условий для реализации научно-исследовательской деятельности.

Пятая группа – *исследовательское поведение*, складывающееся совокупностью всех перечисленных групп, направленное на поиск новых научных знаний. Представленные группы психологических детерминант научно-исследовательской деятельности выполняют три функции – *исследовательскую, образовательную и коммуникативную*.

Обобщая данные многочисленных научных работ можно предположить, что перспективы развития результативной

успешности исследовательской деятельности связаны с созданием интердисциплинарных исследований в области диагностики и развития личностных качеств, составляющих внутренний ресурсный потенциал эффективности исследовательского поведения. Основой становления и развития личностных детерминант успешности научно-исследовательской деятельности является психологическая активность, которая в том или ином виде проявляется в различных видах деятельности. В психологических исследованиях деятельность рассматривается как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры.

Активность может рассматриваться как ценностный способ моделирования, структурирования и самоосуществления личностью деятельности, общения и поведения. Таким образом, активность является характеристикой деятельности, имеющей самостоятельную силу реагирования и проявляется в свободной, сознательной, внутренне необходимой деятельности [5].

Полагаем, что учет психологических детерминант при подготовке обучающихся к научно-исследовательской деятельности, позволит не только сформировать базовые исследовательские навыки, но и выявлять наиболее перспективных для дальнейшего обучения в магистратуре и аспирантуре.

Литература

[1] *Аллахвердян, А.Г., Мошкова, Г.Ю., Юревич, А.В., Ярошевский, М.Г.* Психология науки. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 312 с.

[2] *Дружинин, В.Н.* Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.

[3] *Ильин, Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.

[4] *Мирошников, Ю.И.* Психология научной деятельности // Научный ежегодник института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. – 2004. – № 5. – С. 235 – 246.

[5] *Михайлова, О.Б.* Инновационность личности: гендерные и индивидуально-типологические характеристики: монография. – М.: РУДН, 2014. – 168 с.

МОЛОДЕЖНАЯ СУБКУЛЬТУРА КАК СФЕРА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ХИП-ХОП КУЛЬТУРЫ)

А.В. Федорова

Россия, Москва, РУДН

В наше время актуальность темы молодежных субкультур достаточно высока, но недостаточно изучена.

Отечественная наука не рассматривала проблемы молодежной субкультуры в связи с тем, что данные молодежные движения несут в себе негативные окраски и выходят за рамки культурных границ. К тому же, молодежные явления приписывали к «подростковому кризису», как некоему протесту против общества и устоявшемуся режиму.

В то время как на Западе исследования феномена молодежной субкультуры начались еще в первой половине XX столетия.

По мнению отечественного ученого, С.Н. Левиковой, субкультура – это «особая сфера культуры, суверенное целостное образование внутри господствующей культуры, отличающееся собственными ценностным строем, обычаям, нормам» [2;С.6].

Принято считать, что субкультура – форма самовыражения молодых людей.

Молодежь – самая уязвимая социальная группа, это состояние перехода с детства во взрослую жизнь.

Допустим, что по своему характеру молодость — это переходное состояние между детством и взрослостью. Но, если посмотреть глубже, то в каких-то вопросах молодежь является вполне зрелой и ответственной, а в других — наивной и ограниченной. Эта двойственность определяет ряд противоречий и проблем, свойственных этому возрасту [4; С.198]

По нашему мнению, из научных дефиниций «молодежь» более полно сформулировано у А.С. Воронина: «молодежь – как большая общественная группа, имеющая специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется как возрастными особенностями молодых людей, так и тем, что их социально-экономическое общественно-

политическое положение, их духовный мир находятся в состоянии становления, формирования» [1; С.36].

Тем самым, стоит отметить, что сознание молодого человека обладает особой восприимчивостью, податливостью, способной анализировать большое количество информации. А его критичность, дефицит опыта, поиск новизны, «падение из крайности в крайность» говорит о его социальной неустойчивости.

Молодость – это время, когда в жизни человека наступает профессиональное, духовное становление, где необходимо определить для себя свою судьбу, найти свое место в обществе и обрести свое «Я».

«Человеку нужно определить границы своих реальных возможностей, понять на что он способен, утвердить себя в обществе» [2; С.116]

Субкультура является одной из форм социализации личности, поскольку она представляет собой отдельную группу людей, в которой сложились определенные ценности, нормы поведения, мировоззрение. Субкультуру рассматривают чаще всего как группу по интересам: субкультура аниме (молодежные мультипликационные сериалы различных жанров), субкультура байкеров (увлечение мототехникой, скоростью);

Как пример молодежной субкультуры мы взяли хип-хоп культуру, которая на протяжении 40 лет не теряет своей актуальности, а напротив, продвигает свои ценности и нормы, расширяет свою территорию.

Хип-хоп культура как культурное направление зародилось в среде рабочего класса в Южном Бронксе, неблагоприятном районе Нью-Йорка 12 ноября 1974 года. Основателем или «отцом» хип-хоп культуры является Африка Бамбаатаа.

Каждая субкультура имеет свою философию, ценности и нормы, которым придерживается определенный круг людей.

Например, хип-хоп культура состоит из 5 основных элементов, таких как: «Брейкинг» (англ. Breaking) – уличный танец; Рэп или МС (англ. MCing) – стихи и ритм, Диджеинг (англ. DJing) – музыка, Граффити (англ. graffiti writing) — уличное искусство, рисунки на стенах.

Философия хип-хоп культуры проявляется в постулатах: «Peace, Love, Unity, Having Fun and Knowledge», что означает

«Мир, Любовь, Объединение, Удовольствие и Знания». Постулат «Knowledge» (Знания) появился в 2005 году, в связи с негативным влиянием СМИ и общества на историю и истинную суть хип-хоп культуры.

Проблема состояла в том, что общество, далекое от молодой хип-хоп культуры придавало ей негативные значение, как: продвижения нездорового образа жизни, аморальное поведение.

В то время как суть хип-хоп культуры состоит в продвижении здорового образа жизни и социальному, расовому, религиозному равенству.

Как было отмечено отечественным ученым, С.Н. Левиковой: «Молодежные субкультуры воспринимают либо как некое отклонение от нормы, с которыми надо так или иначе бороться (милиция, педагоги, врачи-психиатры, психологи), или это нормальное явление свойственное всем индустриально развитым обществам, и необходимо проявить терпение к данным субкультурам и молодежи как проявления новой социальной реальности». [3;С.5]

По мнению организации по продвижению хип-хоп культуры «Zulu Nation», в настоящей хип-хоп культуре не имеет значение социальный класс, возраст, национальность, язык. Настоящий хип-хоп — это о том, как стать лучше, это те, кто дают надежду на завтра людям, которые уже не могут верить в сегодня, это пинок к развитию, это то, что учит ценить и развивать вещи, которые у вас никогда не отнимут: творчество, веру, уверенность в себе, позитивный взгляд на жизнь, открытость ума и бесконечное стремление к совершенству!» [5; С.1]

Следует отметить, что возраст людей, относящихся к хип-хоп культуре идет на подъем. Если в конце 1990- х г. и начала 2000 – х г. возраст участников был 10-17 лет, то на данный момент – 10-35 лет.

Из этого следует сделать вывод, о том, что хип-хоп культура является взрослой культурой, требующей трезвости мысли, осознание действий, ответственность за свои слова и поступки.

Ценности и нормы поведения хип-хоп культуры имеют свою уникальность, неповторимость: Мир, Любовь, Объединение,

Удовольствие и Знания имеют огромное значение в жизни каждого человека.

Приведем примеры, Постулат «Мир» несет в себе значение мира на земле, мира без войны, мира без расового и религиозного деления. «Любовь» несет в себе значение любовь к Богу, любовь к близкому, любовь к брату или сестре. «Объединение» означает единство мира; «Удовольствие» - как синоним девизу «Делай то, что любишь и люби, то, что делаешь», получение удовольствия от какой-либо деятельности; «Знания» как истинные знания, стремление к совершенству.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что молодежная субкультура является одним из лучших способов социализации личности.

На примере хип-хоп культуры мы показали, что такие ценности как «Мир, Любовь, Объединение, Удовольствие и Знания» развивают человека, укрепляют его нравственные и духовные стороны, а такие течения как «Брейкинг, Диджеинг, Мс и граффити» могут обогащать его физически и интеллектуально. Ведь подрастающее поколение - это будущее нашей страны и его благополучное воспитание зависит, в том числе и от ценностей транслируемых молодежными субкультурами.

Литература

[1] Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике // Учеб.электр.текст.изд-е., ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, Екатеринбург., 2006 г.

[2] Гончар С.Н. Содержание и сущность жизненно важных проблем современной молодежи // Социально - гуманитарные знания/ М: Научно-образовательное издание., 2012 г., с.115-122

[3] Левикова С.И. Молодежная субкультура [[Микроформа]]: учеб. пособие /М. : РГБ , 2009 г., Библиогр.: с. 583-605.

[4] Хриенко Т.В. Динамика духовных ценностей современной молодежи// Социально-гуманитарные знания / М: Научно-образовательное издание., 2005 г., с.197-203

[5] Universal Zulu Nation.,// Электр.ресурс // [<http://www.zulunation.com/about-zulunation/>]

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ЛИДЕРСТВА И ИННОВАЦИОННОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Т. Ю. Цуркан

Россия, Москва, РУДН

На развитие личностных качеств огромное влияние оказывает система образования, личность учителя, культура образовательного пространства, в которое ребёнок погружается в период самых значимых изменений своего образа. Рассматривая инновационность как совокупность личностных качеств, мы считаем, что наиболее благоприятными периодами для формирования данных качеств является подростковый и старший школьный возраст. Главную роль в системе развития инновационности в школьном образовании играет стратегия и тактика учебно-воспитательного процесса.

Последние два десятилетия общеобразовательная система средней школы в России делала акцент на развитие когнитивных компонентов познавательной деятельности личности. Хотя успешность личности зависит не только и не столько от интеллектуального потенциала. Важным является реализация данного потенциала в реальной практической деятельности. Практика последних лет показывает, что без изменений и нововведений, человек, общество и государство в целом не имеет будущего, переходя на уровень стагнации и регрессии. В этой связи, особую актуальность приобретают люди новой особой формации, обладающие определенными качествами, которые необходимы для стратегического развития нашей страны и социума. Поэтому в образовательной среде важно развивать такие качества личности как инновационное мышление и лидерские задатки, без которых невозможна созидательная самореализация молодых людей в современном обществе. Важно отметить, что проявления лидерских качеств можно обнаружить уже в раннем возрасте, которые по разным причинам в последствие развиваются и проявляются или же, наоборот, угасают.

Инновационную активность можно определить, как такое деятельное, созидательное отношение человека к миру, к другим людям, в котором субъект выступает как носитель и «проводник»

прогрессивных ценностей (норм, принципов, идеалов), способный к внедрению актуальных практических идей и самосовершенствованию, ответственно подходящий к принятию управленческих решений во благо развития своей страны [3]. Инновационность представляет собой совокупность личностных качеств, обеспечивающих восприятие, оценку, доработку, оперативное внедрение и практическую реализацию оригинальных идей реализующихся в деятельности активности. Инновационность связана с другими личностными характеристиками, но и имеет принципиальные отличия от креативности и предприимчивости. Креативность, выраженная интеллектуальной активностью является неотъемлемой частью инновационного потенциала личности. Если креативность рассматривать как совокупность качеств создающих идею, то инновационность - это совокупность личностных качества позволяющих воплотить творческую идею в реальную действительность [1;2].

Отличительной особенностью инновационности является, то что цель реализации творческой идеи не предусматривает экономический эффект и в этом принципиальное отличие инновационности от предприимчивости и, соответственно, деятельности активности от деловой [2].

Развитие лидерских и инновационных качеств необходимо начинать в образовательной среде, поэтому нас привлекла возможность и следовать особенности проявления лидерских качеств и инновационности у старшеклассников. В данном исследовании были использованы методики: Тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий) и «Шкала самооценки инновативных качеств личности» (Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко). В практическом исследовании приняли участие ученики 10-х, 11-х классов средней общеобразовательной школы г. Троицка в количестве 40 человек. Возраст респондентов составил 17-18 лет. Все испытуемые составили общую гомогенную выборку.

В начале диагностического этапа мы изучали степень выраженности лидерских качеств у старшеклассников при помощи методики «Диагностика лидерских способностей».

В обследованной выборке старшеклассников для 50%

опрошенных свойственен средний уровень выраженности лидерских качеств. Для 22,5% опрошенных старшеклассников типичны проявления изоляции и отстраненности. Относительно небольшой части (17,5%) опрошенных школьников, обучающихся в старших классах, наоборот, характерны проявления лидерских способностей и задатков. Важно отметить, что у 10% старшеклассников обнаружилось диктаторские склонности.

Изучение проявлений инновативных качеств старших школьников дало нам следующие результаты. Было выявлено, что креативность в обследованной выборке старшеклассников находится на уровне ниже среднего. Несмотря на недостаточную креативность на более высоком уровне находится такая черта, как риск ради успеха. Также в старшем школьном возрасте юношей и девушек отличает высокая степень ориентации на будущее, что характеризуется наличием целей и планов, а также поведением, направленным на их осуществление. По общему индексу инновативности, можно сказать, что в старшем школьном возрасте данная особенность еще не проявлена в той мере, которая может быть реализована в будущем. Корреляционный анализ выявил прямую связь между лидерскими способностями личности и такими характеристиками инновативности, как «риск ради успеха» ($p=0,047$) и «ориентация на будущее» ($p=0,009$).

Для изучения взаимосвязи лидерства и инновационности в старших классах нами также был проведен анализ результатов исследования после проведенного тестирования для возможности оценки взаимного влияния выраженности инновативности и лидерских качеств, отвечающие критериям включения в исследование, были разделены на четыре группы.

В качестве главного признака использовалось выраженность лидерских качеств в соответствии со шкалой порядка. В результате было сформировано четыре группы. Было обнаружено, что показатель креативности возрастает при увеличении выраженности лидерских способностей у старшеклассников. Можно говорить, что юноши и девушки, у которых ярче выражены лидерские характеристики личности обладают значительным творческим потенциалом и отличаются оригинальностью мышления и поведения.

В отношении такого показателя, как риск ради успеха

можно обнаружить, что в обследованных группах старших школьников в большей степени стремлением к риску отличает представителей старшей школы с высоким уровнем развития лидерских качеств и проявлений, тогда как наименьшую склонность к таким проявлениям личности выявлена у старшеклассников со средне выраженными лидерскими способностями.

Интересным является тот факт, что схожую картину можно обнаружить по степени ориентации на будущее. Так, в большей мере прогрессивными можно назвать старших школьников с выраженным стремлением к лидерству, тогда как школьники со среднем уровнем лидерства чаще проявляют регрессивность или, как минимум, склонны находиться в состоянии стагнации. Однако, по общему показателю инновационности можно заключить, что значительно реже испытывают потребность и стремление ко всему новейшему и актуальному представители выборки с низковыраженными проявлениями лидерства. Их отличает консервативный взгляд на вещи, нечасто интересуют новинки, редко проявляют инновационность в мышлении, деятельности, стараясь находится в стороне от прогресса. Исследование проблем и перспектив развития инновационности личности в средней школе связано с рядом гипотез, поиск и подтверждение которых предстоит реализовать в последующих научных проектах.

Литература

- [1]. Михайлова О.Б. Виды активности как детерминанты развития инновационного потенциала личности //Вестник РУДН.- Серия: Психология и педагогика. 2012. №4. С.35-44.
- [2]. Михайлова О.Б. Инновационность личности: гендерные и индивидуально-типологические характеристики: монография /О.Б.Михайлова. Москва: РУДН, 2014. 168 с.
- [3]. Михайлова О.Б. Структура инновационного потенциала личности //Вестник НГУ. 2012. Т.6. Вып.1. С.26-32.

РОЛЬ ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

А.А. Щеголев

Россия, Калуга, Калужский филиал СПбГЭУ

Проблема чтения – это одна из актуальных современных проблем культуры нашего общества. Падение интереса к чтению показывает выбор ценностей современного человека. В настоящее время многие семьи стараются освободиться от книг. У многих людей, особенно у молодежи, сформировано клиповое сознание, художественная литература, особенно классика, весьма трудна для их понимания. Отсутствует поиск смысла, главным становится зрелищность.

Сегодня мы переживаем момент, когда свобода воли обрушивается на душу человека тяжелым бременем ответственности за выбор ценностей и ориентиров не только для себя, но и для своих детей. Часто ценностные ориентации формируются под активным воздействием средств массовой информации. В.А. Слостенин и Г.И. Чижакова дают следующее определение: ценностная ориентация – это система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества [2]. Система ценностных ориентаций образуют содержательную сторону направленности личности, и выражает внутреннюю основу ее отношений к действительности.

К.Д. Ушинский в свое время указывал на то, что ценности в системе образования не могут определяться той или иной государственной системой или общественным укладом, потому что последние могут претерпевать частые и порой значительные перемены, в то время как цели воспитания должны быть вечными и независимыми от политических коллизий, должны соответствовать самой глубине человеческой природы.

Исходя из этого, С.Ю. Дивногорцева утверждает, что необходимо говорить о стабильности системы воспитания. Мир, окружающий нас, постоянно меняется, но прививаемые ценности

воспитанникам, живущим в этом меняющемся мире, должны быть вечными. «Только это сможет обеспечить преемственность поколений и сохранение жизни наций и народов» [1, с.14].

Чтение – это труд, требующий развитого образного мышления, т.к. именно образность мышления создает неповторимый для каждого читателя свой образ героев и событий. В. Лазарев отмечает, что образность мышления – это живая вода, которая делает тени прошлого нашими современниками. В.А. Сухомлинский уделял чтению особое внимание: «Одна из причин духовной пустоты – отсутствие подлинного чтения, которое захватывает ум и сердце, вызывает раздумья об окружающем мире и о самом себе. Книга – это могучее оружие. Умная, вдохновенная книга нередко решает судьбу человека» [3, с. 10].

Ценность полностью осознается и проявляет себя в ситуации выбора, поэтому нужен материал, прямо или косвенно свидетельствующий о тех или иных ценностях, материал на оценивание, ставящий учащихся в ситуацию выбора.

Теоретические концепции второй половины XX в. раскрывают психологическую природу ценностей через введение практически тождественных понятий – «ценностные ориентации личности» и «личностные ценности», которые различаются, по существу, лишь отнесением ценностей скорее к мотивационной либо смысловой сферам. Ценностные образования, рассматриваемые как важнейший функциональный компонент структуры личности, становятся, тем самым, предметом анализа общей психологии.

Одним из главных факторов формирования ценностных ориентаций является чтение умных и вдохновенных книг. Русская классическая литература ставила и отвечала на главные вопросы жизни человека: в чем смысл жизни, как действует нравственный закон в жизни каждого человека. Вдумчивое чтение развивает соучастие, сопереживание, сочувствие, что способствует формированию системы устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества.

Литература

[1] Дивногорцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в

теории и опыте православной педагогической культуры. М., 2010.

[2] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Ценностно-смысловая направленность как условие самореализации личности/ Современные тенденции развития науки и технологий/ Сборник научных трудов по материалам 3 Международной научно-практической конференции. – Белгород. 2015. Ч.5. С. 64-70.

[3] Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М., 2003.

[4] Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1988.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЛЮБВИ У РОССИЙСКИХ И МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

А.И. Ярмолюк

Россия, Москва, РУДН

Любовь играет очень большую роль в жизни человека. Как и в философии, в психологии мнения различных авторов в вопросах любви очень разнятся, но важно то, что практически все признают существование любви в той или иной степени и в различных проявлениях жизнедеятельности человека. Любовь, конечно же, бывает разной. До сих пор она в значительной мере поддерживает институт семьи и брака, с чего начинаются все взаимоотношения между людьми, а с них, в свою очередь, начинаются государства

Любовь как предмет психологического исследования - невероятно сложный материал, требующий доработок и новых исследований.

Целью нашего исследования было выявление различия в представлении о любви у представителей культуры Монголии и России. *Предмет:* представления о любви у монгольских и российских студентов.

Гипотеза: представления о любви у российских и монгольских студентов различаются: российские студенты имеют более романтические и сентиментальные представления, а монгольские студенты представляют любовь более семейным, традиционным элементом жизни.

В проведенном нами эмпирическом исследовании мы

использовали опросник «Представления о любви», разработанный И.А. Джидарьян, О.В. Масловой и Е.В. Беловол [1; 117-119] и направленный ассоциативный эксперимент [5] к словам-стимулам «любовь», «семья» и «счастье». В нашем исследовании приняли участие 60 человек: 30 российских студентов и 30 монгольских студентов в возрасте от 17 до 24 лет; группы сопоставимы по половому признаку.

По результатам проведения ассоциативного эксперимента можно заключить, что любовь у российских студентов ассоциируется со словами: радость, счастье (частота ответов равна 6), верность (4), страсть (4), чувства (4). Российская группа в любви более выделяет положительные эмоциональные и чувственные компоненты. У монгольских студентов любовь ассоциируется со следующими словами: семья (частота ответов равна 7), счастье (8), понимание (6), вера (5). Интересно, что по стимулу «семья» у монголов лидируют слова- универсалии «любовь» (14) и «счастье»(12), а у российских студентов лидируют слова- универсалии «уют» (8) и «дети»(8). Семантические поля слов «любовь» и «семья» и «счастье» у монгольских студентов очень схожи, значит, для них в любви наиболее значим семейный компонент, и для счастья самого респондента большое значение имеет счастье и здоровье семьи и близких людей.

Опросник «Представления о любви» включает 3 субшкалы: «Любовь – помеха», «Любовь – самоотдача» и «Любовь как возвышающая человека сила»; в нашем случае, статистически значимых различий в целом между двумя подвыборками не было обнаружено (данные были обработаны с помощью статистики, применяли U-критерий Манна-Уитни).

Статистически значимые различия наблюдаются по субшкалам «Любовь как возвышающая человека сила» (U-критерий =22, асимпт. Знч=0,101) и «Любовь – самоотдача» (U-критерий =32,5, асимпт. знч.=0,477).

Также по некоторым отдельным высказываниям имеются разная степень согласия. Так, в афоризмах «Где любовь – там и Бог» и «В любви вся жизнь моя и вера» у российских студентов здесь значительно меньшая степень согласия (среднее значение- 15;40% согласия). То есть религия и Бог для российских

респондентов не имеют выраженную связь с любовью, в отличие от монгольских студентов, высказавших большой процент согласия (67;70%) . Также монгольские студенты имеют намного большие устремления жить жизнью любимого и раствориться в ней: 80% согласия с утверждением «Для любящего человека вся вселенная слилась в любимом существе» (у российской группы 56% согласия).

Среди общего в представлении о любви выделяем следующее:

Наибольший процент согласившихся и монгольских, и российских студентов наблюдается в утверждениях: «Любовь-это не когда люди смотрят друг на друга, а когда они смотрят в одном направлении» (96; 100% согласия) и «Любовь - творец всего доброго, возвышенного, сильного, теплого и светлого» (93;96%) и «Любовь-желание сделать счастливым другого (93; 90%).

Итак, монгольские студенты воспринимают любовь больше как семейный компонент; возможно, такие результаты подтверждают коллективизм как особенность менталитета монголов. Российские студенты тоже придают большое значение семье, в их оценке любви нет ориентации на «эгоизм вдвоем» и «желание раствориться в другом человеке»; важно, что российские студенты придают большее значение чувственному, иногда даже физическому, компонентам любви, в отличие от монгольских.

Перспективами исследования являются более глубокая проработка указанной проблематики, исследование любви как ценности в картине мира у представителей разных культур.

Литература

- [1]. Джидарьян И. А., Беловол Е. В., Маслова О. В. Разработка опросника для изучения представлений о любви / Джидарьян И. А., Беловол Е. В., Маслова О. В.// Психологический журнал. -2014.- № 1.- С. 111–119
- [2]. Джидарьян И.А., Маслова О.В. Представления о любви : гендерный аспект // Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня: Материалы конференции, посвященной 115-летию со дня рождения Б.М.Теплова, 10-11 ноября 2011./ под. ред. М.К. Кабардова.- М.: Смысл, 2011. С.129-130.
- [3]. Жуковская, Н. Л. Судьба кочевой культуры. Рассказы о Монголии и монголах. М. : Наука, 1999
- [4]. Серкин В.П. Решение задачи о случайности/неслучайности

ассоциаций: критерий оценки и валидный набор ассоциаций
//Психодиагностика. – 2009. -№4.- С. 22-32

[5]. Фромм, Э. Искусство любить. / Э. Фромм. СПб.: Азбука-классика, 2004. - 92 с.

РАЗДЕЛ 3 ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ НА ПРЕДПРИЯТИИ И СТУДЕНТОВ- ИНЖЕНЕРОВ

Н.И. Анфимова
Россия, Москва, РУДН

В представленной работе поднимается вопрос об особенностях проявления личностных качеств в аспекте профессиональной деятельности. Изучается образ руководителя, работающего на успешном предприятии в условиях существующей конкурентной среды мегаполиса и личность студента, успешно обучающегося в одном из ведущих университетов России. В условиях жизни современного мегаполиса зачастую очень многое зависит от положения человека в профессиональной деятельности и не последнюю роль тут играет вопрос об его личностных особенностях, вот почему является весьма актуальным проведение психологического анализа на предмет особенностей проявления качеств личности успешного руководителя и современного студента. Подобное исследование приобретает практическую и теоретическую значимость в особенности для психологов на предприятии, специалистов работающих в сфере управления человеческими ресурсами и пр. Исследование помогает увидеть те или иные психологические особенности, выявить некие проблемы которые практикующему специалисту уже можно учитывать при проведении коррекционных, формирующих (актуально в случае со студентами, школьниками), профориентационных или иных работ.

В данном исследовании принимали участие 2 группы испытуемых. В первую выборку вошли специалисты, занимающие руководящие должности на предприятии. Всего в состав выборки вошло 40 человек, 22 из которых мужчины и 18 – женщины, в возрасте от 27 до 63 лет. Особенностью выборки является то, что ее участники занимают руководящие должности, а также имеют

большой стаж работы (от 5 до 42 лет). Во вторую группу вошли студенты инженерного факультета. Всего в выборке 34 человека, 19 – юношей, 15 - девушек, возраста 19-23 лет. Она является контрольной выборкой, ведущей деятельностью у студентов является обучение, необходимое для их профессионального становления.

В соответствии с поставленными задачами - сравнить особенности проявления личностных качеств между группой руководителей на предприятии и группой студентов; выявить значимость различий между полученными данными – произведен анализ выявленных результатов, для получения которых был применен опросник «Б5» на выявление пяти фундаментальных качеств личности в парадигме пятифакторной модели в адаптации Хромова на экспериментальной выборке, в состав которой входили руководители, а также другой ее вариант в адаптации Грецова на выборке студентов. Поскольку выбранные методики на выходе имели не идентичную структуру баллов для интерпретационного анализа, было проведено шкалирование материала в статистической программе SPSS при помощи операции на z-преобразование.

В результате проведенной работы были составлены сводные таблицы по результативным значениям изучаемых в данной работе характеристик, выявленных в группах, на основе которых подсчитаны среднегрупповые результаты по уровню проявления качеств личности в парадигме пятифакторной структуры в группе руководителей на предприятии и группе студентов инженерного факультета. А также полученные результаты рассматриваемых критериев личности были преобразованы в их процентное значение, что предоставило нам возможность отобразить наиболее наглядным образом особенности их проявления по группам. Также произведен анализ статистической значимости полученных различий между двумя выборками по U-критерию Манна Уитни.

Анализируя результаты теста «Б5» выявлено, что по группе руководителей на предприятии, как и по группе студентов-инженеров, чаще встречаются экстравертивные личности, степень выраженности фактора в группах практически эквивалентна, однако в большей мере экстраверсия демонстрируется по выборке

руководителей. В обеих экспериментальных выборках уровень экстраверсии выражен не ярко (то есть не в крайней степени его проявления).

Далее рассмотрим такую характеристику как доброжелательность или же, как её обозначают в других вариантах перевода, привязанность. Таким образом анализ производится с целью выявления того, что в большей мере характерно для той или иной группы испытуемых – привязанность или обособленность. Выявлено, что по группе студентов в большей мере выражается привязанность (уровень ниже среднего). По группе руководителей демонстрируется нечто среднее – баланс параметров обособленности-доброжелательности. Подобный результат говорит о том, что студенты больше склонны к позитивному отношению к людям. Терпимо относятся к недостаткам других людей, умеют сопереживать, поддерживают коллективные мероприятия и чувствуют ответственность за общее дело. Взаимодействуя с другими, такие люди стараются избегать разногласий, не любят конкуренции, больше предпочитают сотрудничать с людьми, чем соперничать. Отметим, что помимо ведущей обучающей деятельности студентам присуща и социализация, подобный уровень доброжелательности служит инструментом для совместной деятельности среди студенческого общества. Для руководителей с не яркой выраженностью критерия обособленности (не крайнее его проявление) свойственно стремление быть независимым и самостоятельным. Такие люди предпочитают держать дистанцию, иметь собственную позицию и мнение при взаимодействии с другими. В тоже время они и не теряют свойственных для доброжелательности характеристик, что позволяет им сочетать в профессиональной деятельности и сотрудничестве, направленность на общее (корпоративное) дело и достижения своих собственных целей руководителя, выстраивание своей линии задач. Проводя качественный анализ, мы можем сказать, что подобные характеристики личности представляются профессионально обусловленным для роли руководящего специалиста на предприятии.

Анализируя параметр самоконтроль – несобранность (импульсивность) выявили, что в группе руководителей в большей мере развит самоконтроль, нежели у студентов, хотя как в одной,

так и в другой выборке демонстрируется собранность (на среднем уровне ее проявления). Это говорит о том, что участникам обеих экспериментальных выборок присуща добросовестность, волевая регуляция поведения. Участникам данного исследования свойственны настойчивость в деятельности и достижение в ней высоких результатов. То есть, качественно подтверждается, что люди, которые действительно добились положительных результатов в профессиональной сфере – руководители, не склонны проявлять импульсивности, а напротив достаточно собраны.

Интересным представился результат, выявленный по критерию эмоциональной устойчивости (в противопоставленность ему - эмоциональная неустойчивость (нейротизм)). Сравнительный анализ показал, что в большей мере нейротизм присущ руководителям на предприятии, чем студентам-инженерам. Это говорит о том, что студенты являются более уверенными в своих силах. Студенты меньше склонны расстраиваться из-за неудач, чаще пребывают в хорошем расположении духа, чем в плохом. Это можно обосновать тем, что в силу своей большей ответственности и сознательности, руководители более критично склонны оценивать себя, свои действия и свои ошибки. Осознание цены ошибки вызывают тревогу ожидания неприятности. Ведь руководитель в конечном итоге должен самостоятельно принять то или иное решение, выбрать линию задач, опираясь на опыт и порой рискуя чем-то. Вот и получается, что в руках руководящего специалиста больше ответственности, чем у исполняющего обязанности, и осознание этого может вызывать тревогу (нейротизм).

Анализируя параметр открытость – закрытость к новому опыту (в другом переводе также характеризуются как экспрессивность - практичность) выявили, что в группе руководителей в большей мере проявляется открытость к новому опыту, нежели у студентов, хотя как в одной, так и в другой выборке демонстрируется открытость к новому (на среднем уровне ее проявления). Это говорит о том, что участникам обеих экспериментальных выборок присущи удовлетворение своего любопытства, проявление интереса к различным сторонам жизни. Уровень экспрессивности выражен на среднем уровне. Вероятно

испытуемые легко обучаются, при этом способны и к недостаточно серьезному отношению к систематической деятельности, избегают рутинной работы, так как открыты к постижению нового. Как уже было выше описано в качественном анализе касаясь параметра «нейротизм», руководители (экспрессия у них выражена больше) часто доверяют своим чувствам и интуиции, и, хоть внутренне ощущают тревогу неудачного выбора, внешне может показаться, что открытые к новому руководители «поверхностные» или беззаботны в принятии решения. Выявление подобного результата представляется нам весьма значимым, ведь, реализуя практическую рабочую деятельность, психолог на предприятии, учитывая подобные данные, имеет возможность грамотно выстраивать комплекс работ.

Для наглядного отражения изложенного качественного анализа об особенностях проявления и степени выраженности личностных качеств ниже приведены графики, иллюстрирующие данные по выборкам в процентном эквиваленте (Гр.1, гр.2).



Гр. 1 «Особенность проявления выраженности показателей качеств личности по группе руководителей на предприятии»



Гр. 2 «Особенность проявления выраженности показателей качеств личности по группе студентов»

Сравнив уровни выраженности компонентов «Большой пятерки» между группой руководителей на предприятии и группой студентов-инженеров, перед нами стояла задача определить, значимы ли выявленные групповые различия. Для расчета статистической значимости между показателями нами был применен математический расчет U-критерия Манна Уитни. Выявленных значимых различий нет.

Хотя количественный анализ не выявил значимых различий между проявлением личностных качеств, рассмотренных в парадигме пятифакторной модели, все же, качественный анализ позволил нам отметить особенности их проявления. Так мы отметили, что руководители больше склонны к нейротизму, чем студенты-инженеры и возможно это связано с тем, что уровень сознательности у первых проявляется несколько выше. Присущее участникам выборки руководителей такое качество как «открытость к новому» (экспрессивность) на практике у окружающих может создавать впечатление беззаботности, что в свою очередь составляет лишь образ, который для реализации, к примеру, успешной руководящей деятельности в какой-то мере и необходим. Подобные результаты представляются важными для практической деятельности психолога. Так, например, учитывая выводы полученных в исследовании результатов, психолог на предприятии может учитывать, что за образом успешного беззаботного руководителя-новатора может скрываться повышенный уровень нейротизма, который необходимо сводить к норме.

Литература

- [1]. Энциклопедия психодиагностики: <http://psylab.info>
- [2]. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности - Учебно-методическое пособие Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. - 23 с.
- [3]. Cuperman, R., & Ickes, W. (2009). Big Five predictors of behavior and perceptions in initial dyadic interactions: Personality similarity helps extraverts and introverts, but hurts "disagreeables". *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 667-684.
- [4]. McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2003). *Personality in adulthood (2nd ed.): A Five-Factor Theory perspective*. New York: Guilford

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ СТУДЕНТОВ

П.А. Асадбейли

Азербайджан, Баку, РУДН

Актуальность данного исследования определяется тем, что проблема агрессивного поведения как и во многих странах мира, так и в Азербайджане привлекает внимание специалистов-психологов и социологов, отражая социальные запросы общества. Разумеется, чтобы исследовать психологические особенности агрессивного поведения азербайджанских студентов, нужно для начала описать, в научном понимании этого слова, психологические особенности азербайджанцев, в дальнейшем перейдя на конкретную социальную группу данного общества, то есть студентов.

Большинству азербайджанцев свойственны такие черты характера, как гостеприимство, великодушие, щедрость, порой доходящая до расточительности, преданность семье и семейным традициям, уважение к старшим и любовь к детям. Для них типичны самопожертвование во благо семьи, близких и трудолюбие. Большинство азербайджанцев прагматики. Азербайджанцам свойственны склонность к иронии и самоиронии, самокритике, чувство юмора, лукавство, любовь к веселью и развлечениям, определенный релятивизм мышления, то есть вера в то, что все в мире относительно. Как правило, азербайджанцы общительны, любят поговорить, проводят много времени с друзьями и родственниками, к которым часто ходят в гости.

Важную роль во взаимном общении азербайджанцев играет эмпатия – эмоциональное сопереживание, душевность. Они плохо переносят недостаток общения, одиночество и изоляцию. С друзьями азербайджанцы общаются на равных, непосредственно и искренни. Но, при всей своей искренности, азербайджанец, находясь в обществе, старается вести себя несколько сдержанно, не демонстрировать напоказ всех своих эмоций, чувств и переживаний. Обычно, он держится с достоинством и уверенно, даже если «все плохо» и дела идут наперекосяк. Это у азербайджанцев называется «вести себя по-мужски».

Общественное мнение играет в жизни азербайджанца огромную, иногда закабаляющую его роль. Для азербайджанца очень важно, как он выглядит в глазах окружающих, что говорят о нем родственники, сослуживцы, соседи и люди вообще. Это несколько сковывает его индивидуальность. Азербайджанцы в большинстве своем не являются этнонационалистами. Им не свойственна этническая ксенофобия, и они толерантны к представителям других наций и вероисповеданий. Азербайджанцы – носители преимущественно светского мировоззрения, хотя в большинстве своем, не считают себя атеистами [12].

Многие современные исследователи считают особенно актуальными исследования агрессивности, так как эта личностная черта может быть одним из факторов культурных конфликтов [8]. В зарубежных кросс-культурных исследованиях агрессивности было показано, что более высокий уровень ее проявления характерен для индивидуалистических культур по сравнению с коллективистическими [11]. Другие кросс-культурные исследования показали, что агрессивные тенденции, установки и нормы в разных культурах отличаются и что эти различия прочно устанавливаются в относительно раннем возрасте. Имеющиеся доказательства также указывают на аспекты воспитания детей и родительские ценности и установки как на возможные источники культурных отличий в агрессии [8].

Исследования, проводимые на кафедре социальной и дифференциальной психологии РУДН показали наличие определенных кросс-культурных и гендерных различий в проявлениях агрессивности. Ранее нами было проведено сравнительное исследование агрессивности российских и иностранных студентов с использованием методик А. Ассингера, А. Баса и А. Дарки, в котором не было выявлено на статистически значимом уровне значимых различий между агрессивностью российских и иностранных студентов, как в целом между выборками, так и между подвыборками юношей и девушек.

Проблема данного исследования заключается в том, что не достаточно изучены этнопсихологические и гендерные особенности агрессивности азербайджанских студентов.

Мы проверяли следующую *гипотезу*: существуют гендерные различия в проявлении агрессивности

азербайджанскими юношами и девушками: а именно - юноши агрессивнее, чем девушки.

Состав выборки - 15 юношей и 15 девушек в возрасте от 18 по 24. Все испытуемые являются студентами БДУ (Бакинский Государственный Университет) г. Баку.

В процессе исследования нами была применена методика «Оценка агрессивности в отношениях» А. Ассингера для определения корректности в отношении с окружающими. Затем был проведен сравнительный анализ, а также математическая обработка, в результате которых были выявлены различия на уровне статистической значимости, поэтому гипотеза о том, что проявления агрессивности юношей больше, чем девушек подтвердилась (табл. 1.).

Таблица 1
Средние значения выраженности агрессивности по методике А. Ассингера

Группа	Выборка
Юноши	41
Девушки	37,4
U-критерий	103.5
Уровень значимости	$p \leq 0,01$ (значимо)

Для проведения более глубокого исследования агрессивности азербайджанских студентов требуется сравнение агрессивности с азербайджанскими студентами, которые учатся совершенно в вузе города другой страны, разумеется, нужен дальнейший анализ теоретической литературы, увеличение объема выборок, применение других методов математической обработки, а также возможно применение других методик и методов исследования.

Литература

[1] Алиайдарай А. Системно-функциональный подход к изучению агрессивности личности сербских и албанских студентов // Личность в межкультурном пространстве: Материалы IV Международной конференции. Ч. I.–М.: РУДН, 2009.– С.218-221.

[2] Галич М.И. Кросс-культурные исследования агрессивности в русле системно-функционального подхода // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН:

коллективная монография / Научн. ред. А. И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – М.: РУДН, 2014. – С. 430-445.

[3] Дищук Д.А. Особенности агрессивности российских и китайских студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции. Часть I / Науч. ред. В.И. Казаренков. – М.: РУДН, 2010.

[4] Каменева Г.Н., Анисимова Ю.Н., Этнопсихологические особенности в проявлении агрессивности студентов // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения. Беларусь, Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. С.135-138.

[5] Каменева Г.Н., Баширова Ф.Р., Психологические особенности агрессивности азербайджанских и русских студентов // Актуальные проблемы социальной, дифференциальной психологии и психологии личности. Материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Москва, 2013. С. 160-164.

[6] Каменева Г.Н., К вопросу психологических аспектов агрессивности студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы VIII Межд. Науч-практ конф. Москва, РУДН, 2015, С.605-610.

[7] Нечепуренко Т.В. Гендерная специфика структуры агрессивности студентов // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2008. – №2. – С. 71-78.

[8] Новикова И.А. Кросс-культурные исследования агрессивности на основе системно-функционального подхода // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: Материалы Второй Международной научной конференции 26-27 мая 2010 г. В 2 т. / Отв. ред. В.В.Гриценко. - Смоленск: Универсум, 2010, - Т.1. - 332. (с. 186-189).

[9] Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: Питер, 2003.

[10] Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / Научн. ред. А. И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – М.: РУДН, 2014.

[11] Bergeron N., Schneider B.H. Explaining cross-national differences in peredirected aggression: A quantitative synthesis // Aggressive Behavior. 2005. N 31. P.116-137.

[12] Fərid Алекперли, tarix elmləri Doktoru, əlyazmalar institutu, AMEA: məqalə "azərbaycanlıların milli xarakter psixologiyası".

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

С.С. Белоусова

Россия, Москва, РУДН; Самара, ГБОУ ДПО РСПЦ

В современных социально-экономических и политических условиях мирового общества проблема развития человеческого потенциала является особенно актуальной. Предъявляются более высокие требования к профессиональной и личностной компетентности, инициативе, активности в самореализации человека в межкультурном пространстве. Самореализация личности, являясь многомерным динамичным процессом, может осуществляться в разных направлениях жизнедеятельности: это может быть творческая, профессиональная, социальная или личностная самореализация.

В настоящее время проблема самореализации является междисциплинарной и подробно рассматривается в социальной философии, в психологии, в педагогических исследованиях, что и определяет развитие представлений о самореализации в целом.

Многие философы указывают, что самореализация личности – проблема не только междисциплинарная, но и межпарадигмальная, в силу того что в настоящее время не существует единой парадигмы представления о самореализации личности. Например, А.К. Исаев говорит о том, что самореализация – это социально-индивидуальный процесс осознанного целеполагающего опредмечивания сущностных сил на основе жизнедеятельности конкретного человека [3]. Л.А. Цырёва определяет самореализацию как раскрытие в деятельности человека его сущностных сил [14].

В зарубежной психологии понятие самореализации начал в своих работах рассматривать А. Адлер, однако он не дал определение термину «самореализация», ограничиваясь философским пониманием. Понятие самореализации используется и в работах таких зарубежных психологов как К. Гольдштейн, К. Роджерс, Э. Фромм, А. Маслоу, Р. Мэй, Дж. Бьюдженталь, Э. Шостром.

Так, самореализация К. Гольдштейном рассматривается

как основной, даже единственный, мотив всей жизнедеятельности человека. Самоактуализация, по К. Гольдштейну, универсальный феномен, однако цели самореализации различны и зависят от многих факторов, таких как направленность личности, ценности, интересы и т.д. [13]. К. Роджерс самоактуализацию понимает как процесс реализации человеком своего потенциала с целью стать полноценно функционирующей личностью. Этот процесс регулирует все поведение человека. [12] Представление о самореализации, по Э. Фромму, предполагает наличие продуктивной активности, связанной с удовлетворением витальных потребностей. [2] При разработке идеи самоактуализации А. Маслоу выделял три аспекта: 1) психологические особенности самоактуализирующейся личности; 2) предельные переживания трансцендентных ценностей; 3) самоактуализация как процесс развития. Феномен самоактуализации и самореализации также рассматривали представители экзистенциальной психологии. [1]

Особенностями такого подхода к проблеме самореализации, на наш взгляд, является то, что в зарубежной психологии отсутствовало стремление к определению точных научных категорий и понятий, а рассмотрение вопроса ограничивалось описанием авторского понимания, без рассмотрения концептуальных оснований проблемы самореализации, а именно ее детерминант, механизмов, уровней и других составляющих данного понятия.

Несколько иной методологический подход в современной отечественной науке. Здесь проблема самореализации наиболее подробно изучена с позиций социальной философии, отдельные вопросы самореализации рассматривались в социальной психологии, что и определило развитие представлений о самореализации в целом.

В отечественной психологии можно увидеть несколько подходов к решению данной проблемы. Так, Л.А. Коростылёва определяет самореализацию как сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путём приложения адекватных усилий, направленных на развитие индивидуальных и личностных потенциалов. [6] Д.А. Леонтьев связывает проблемы самореализации с вопросами о происхождении, сущности и

характере творческих сил человека и возможности их деятельной реализации. [10]

В русле полисистемного подхода С.И. Кудинов определяет самореализацию как комплексное психологическое образование, детерминированное совокупностью внешних и внутренних факторов, обеспечивающих успешность самовыражения личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза. Автор выделяет виды, формы и структурную организацию данного феномена. [9]

Изучение различных сторон самореализации личности в современных отечественных исследованиях остается актуальным на сегодняшний день и способствует полному и всестороннему раскрытию такого сложного явления – изучаются факторы, виды, возрастные и гендерные особенности самореализации личности (И.В. Костакова, Е.В. Коломиец, Н.Н. Шатохина). [7]

Проанализировав психологические подходы к самореализации личности, её видам, особо хотелось бы отметить, что в каждой из них поднимается проблема ценностно-смысловых, духовных и нравственных характеристик самореализации. Духовно-нравственные характеристики, в различных формулировках и интерпретациях, выделяются в качестве наивысшего уровня самореализации. Так, в концепции С.И. Кудинова духовно-нравственным аспектам самореализации соответствует выделенная им личностная самореализация; в подходе Л.А. Коростылёвой эти аспекты обозначаются как субъективно-личностный уровень самореализации; в подходе С.Д. Максименко, В.И. Осёдло к профессиональной самореализации духовно-нравственный фактор обозначается также как субъективно-личностный уровень. [11]

Таким образом, анализ показал, что духовно-нравственные аспекты формирования, развития и самореализации личности играют важную роль в полном, гармоничном её развитии.

Литература

[1] Maslow A.H. Toward a psychology of Being. 2-nd ed. N.Y.: Van Nostrand, 1968. XVI+240p.

[2] Егорычева, И.Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы)/ И.Д. Егорычева// Мир психологии.- 2005.- № 3. - С. 11-33.

[3] Исаев, А.К. Самореализация личности как проблема социальной философии: Автореферат на соискание ученой степени кандидата философских наук. М., 1993

[4] Каменева Г.Н. Социально-психологическая адаптация как условие самореализации личности иностранных и российских студентов //Личность в межкультурном пространстве Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2013. С. 99-103.

[5] Каменева Г.Н., Анисимова Ю.Н. Трудолюбие как условие самореализации личности // Самореализация личности в межкультурном пространстве Материалы Международной научно-практической конференции. Научный редактор С. И. Кудинов. Москва, 2012. С. 162-164.

[6] Коростылёва, Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. – СПб., 2001

[7] Костакова, И.В. Развитие общительности как фактор самореализации личности студентов-психологов. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Самара, 2008.

[8] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Методологические вопросы самореализации личности/С.И.Кудинов// Самореализация личности в межкультурном пространстве[Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. - М.:РУДН, 2012.- С. 52-56.

[9] Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности/ Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.

[10] Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека/Д.А. Леонтьев// Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии.– М., 1997. – С.156-175.

[11] Максименко, С.Д., Оседло, В.И. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации / С.Д. Максименко, В.И. Оседло // Психология и право. - №11. - №1. – 1-11 с.

[12] Холл, К.С., Линдсей, Г. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей. – М.: Психотерапия, 2008. – 672 с.

[13] Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.

[14] Цырёва, Л.А. Самореализация как предмет философского исследования: Автореферат на соискание ученой степени кандидата философских наук. М.,1992.

ОСОБЕННОСТИ СООТНОШЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ У МОНГОЛЬСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Жамбал Отгонгэрэл
Монголия, Дархан, РУДН

К межкультурной адаптации можно отнести и адаптацию *в новой образовательной среде*. Адаптация иностранных студентов к новой ситуации развития (обучение в российском вузе) осуществляется через единство мыслительных и коммуникативных действий. Рассматривая адаптацию как процесс усвоения определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих обучаемому становиться полноправным членом образовательного сообщества, выделяют следующие его составляющие: коммуникативная толерантность, преодолевающее поведение и здоровье охраняющая образовательная среда [1]. Так, в исследованиях, проведенных в РУДН, была показана важная роль толерантности в межкультурной адаптации иностранных студентов [2-5, 7, 9]. Мы полагаем, что особенности адаптации иностранных студентов могут быть связаны и с особенностями их личности и индивидуальности. Например, в зарубежных исследованиях с использованием модели «Большая пятерка» было выявлено, что *экстраверсия* и *открытость новому опыту* выступают как предикторы лучшей адаптации мигранта к новой этнокультурной среде [8]. Ранее нами было показано, что важными факторами адаптации монгольских студентов к обучению в России являются не только *экстраверсия* и *открытость новому опыту*, но и *добросовестность* и низкий *нейротизм* [6].

Данное исследование было посвящено выявлению специфики соотношения параметров межкультурной адаптации и индивидуально-личностных факторов у монгольских и китайских студентов. Состав выборки – 40 монгольских (из них – 13 молодых людей и 27 девушек) и 40 китайских (из них – 24 молодых человека и 16 девушек) студентов РУДН и других вузов г. Москвы. Распределение респондентов по возрасту в обеих

выборках: от 18 до 25 лет. В Москве исследуемые монгольские студенты проживают от 2-3 лет, а китайские студенты от года до 4 года.

Для диагностики уровня адаптации студентов была использована методика Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде (АЛКСС) Л.В. Янковского, в модифицированной версии Т.Г. Стефаненко, М.С. Панова, которая включает 6 показателей адаптации («удовлетворенность», «интерактивность», «конформность», «депрессивность», «ностальгия», «отчужденность»). Для диагностики личностных черт использовался Пятифакторный личностный опросник, в модификации М.В. Бодунова и С.Д. Бирюкова, который позволяет определить выраженность таких личностных черт как *нейротизм, экстраверсия, открытость к новому опыту, согласие и добросовестность*.

Для выявления связей между изучаемыми параметрами использовался корреляционный анализ, результаты которого представлены в табл. 1-2.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции параметров адаптации и индивидуально-личностных факторов в группе монгольских студентов (n=40)

Параметры адаптации	Индивидуально-личностные факторы				
	Нейротизм	Экстраверсия	Открытость	Согласие	Добросовестность
Удовлетворенность	-.164	.104	-.039	-.141	-.091
Интерактивность	.093	.138	-.047	.202	.266
Конформность	-.331	.483	.221	.219	.436
Депрессивность	.252	-.106	.014	.061	.190
Ностальгия	.067	-.014	.037	.130	.098
Отчужденность	.320	-.344*	-.434	.104	-.218

Примечание. Нули в коэффициентах опущены, статистически значимые корреляции выделены курсивом.

Как следует из табл.1, *экстравертированность, открытость, добросовестность* и низкий *нейротизм*, проявляющиеся в энергичности, открытости, общительности, оригинальности в поступках, ответственности, организованности, эмоциональной стабильности способствуют успешности межкультурной адаптации монгольских студентов.

Из табл.2 следует, что *экстравертированность, открытость*, и низкий *нейротизм*, проявляющиеся в энергичности, открытости, общительности, оригинальности в поступках, эмоциональной стабильности способствуют успешности межкультурной адаптации китайских студентов.

Сравнительный анализ корреляций в двух изучаемых группах студентов выявил, что совпадают три значимые корреляции: 1) положительная корреляция *конформности* с выраженностью *экстраверсии*; 2) положительная корреляция *отчужденности* с выраженностью *нейротизма*; 3) отрицательная корреляция *отчужденности* с выраженностью *открытости новому опыту*.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции параметров адаптации и индивидуально-личностных факторов в группе китайских студентов (n=40)

Параметры адаптации	Индивидуально-личностные факторы				
	Нейротизм	Экстраверсия	Открытость	Согласие	Добросовестность
Удовлетворенность	-.249	.238	.139	.158	.299
Интерактивность	.104	-.038	-.141	.007	-.026
Конформность	-.298	.372	.245	.162	.127
Депрессивность	.394	-.468	-.399	-.213	-.220
Ностальгия	-.097	.138	.052	.164	.151
Отчужденность	.350	-.268	-.335	-.262	-.036

Примечание. Нули в коэффициентах опущены, статистически значимые корреляции выделены курсивом.

Можно предположить, что такие соотношения личностных черт с параметрами межкультурной адаптации являются устойчивыми и характерными для разных этнических групп. В группе монгольских студентов, в отличие от китайских, выявлена значимость для эффективности межкультурной адаптации также фактора *добросовестность*.

В целом, можно сказать, что в обеих группах выраженность индивидуально-личностных факторов сильнее связана с «негативными» параметрами адаптации, прежде всего, с *отчужденностью* и *депрессивностью*, чем с «позитивными» параметрами (нами не выявлено не одной корреляции с параметрами *удовлетворенность* и *интерактивность*). Парадоксально, но такой фактор как *согласие* (доброжелательность) не имеет значимых корреляций ни с одним параметром межкультурной адаптации в обеих группах. Данные факты заслуживают дальнейших исследований.

Перспективы исследования состоят в увеличении выборок испытуемых, уравнивании их по половому составу и использовании других методов статистического анализа.

Литература

[1] Вэй Син. Адаптация китайских студентов к межкультурному общению в образовательном процессе российского вуза: Автореф. ... дис. канд. пед.н. М., 2003.

[2] Каменева Г.Н., Социально-психологическая адаптация как условие самореализации личности иностранных и российских студентов // *Личность в межкультурном пространстве* Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2013. С. 99-103.

[3] Кудинов С.И., Крупнов А.И., Кудинов С.С. Самореализация личности как предпосылка проявления межэтнической толерантности на постсоветском пространстве // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2012. №1. С.5-14.

[4] 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.

[5] Новикова И.А. Толерантность как условие эффективного взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве // *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2015. Том 1 (№ 29). С. 52-62.

[6] Новикова И.А., Жамбал Отгонгэрэл. Соотношение

личностных черт и межкультурной адаптации у монгольских студентов // Личность в природе и обществе: научные труды молодых ученых / сост. и науч.ред. А.В. Ивашенко, Н.Б.Карабущенко, Е.Н.Полянская, Н.В.Каргина. М.: РУДН, 2015. С. 143-146.

[7] Чеботарева Е.Ю. Межкультурная адаптация к России студентов из Азии, Африки, Латинской Америки и Ближнего Востока // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 6-11.

[8] Hannigan T. P. Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature // International Journal of Intercultural Relations. 1990. No 14. P.89-111.

[9] *Novikova I.A., Novikov A.L.* Relation between Communicative Tolerance and Intercultural Adaptation in International Students // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol 6. No 2 S2. P. 109-116.

К ВОПРОСУ О ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВАХ ЛИЧНОСТИ

Э.А. Каминская

Россия, Москва, РУДН

На протяжении длительного времени сохраняется практический интерес к изучению феномена лидерства и проблеме развития лидерских качеств. Во многом он связан с надобностью постоянно увеличивать результативность деятельности руководителей, в том числе благодаря лидерским качествам. Безусловно, возникает множество вопросов: как проявляется настоящий лидер; какими качествами нужно владеть человеку, чтобы называться лидером; является ли то или иное качество базовым для становления лидером; можно ли сформировать лидерский потенциал или в силу внешних воздействий он будет заблокирован на самом раннем этапе своего проявления? Эти и похожие вопросы уже давно притягивают внимание исследователей.

Успех в решении задачи развития лидерских качеств во многом зависит от точности их определения. Сторонники «теории черт» не смогли выделить «универсальные» лидерские черты, тем не менее, человеку, претендующему на роль лидера в группе, все же необходимо обладать определенными лидерскими качествами, особенно на этапах становления лидерства. Именно наличие или

отсутствие необходимых качеств в некоторой степени определяет, почему одни члены группы становятся лидерами, а другие, напротив, не принимаются группой в качестве лидеров. Так, например, О.В. Евтихов под лидерскими качествами организационного лидера понимает «совокупность его психологических качеств, способностей и особенностей взаимодействия с группой, обеспечивающих успешность выполнения им лидерских функций».[1, с. 48]

Одна из ранних научных теорий лидерства была выдвинута во второй половине XIX века. Ф. Гальтон в своей работе «Наследственность таланта», которая была издана в 1869 году, разъяснял феномен лидерства на основе наследственных факторов. Интересную модификацию «теории черт» даёт А. Менегетти. Он полагал, что человек получает обусловленные задатки лидера от рождения, но это не значит, что он непременно реализует себя как лидер. Один из сторонников ситуативного подхода Дж. Хемфилл утверждал, что любой новый ситуативный контекст требует от лидера проявления определенного набора качеств, причем часто качества, эффективные в одной ситуации, могут быть нейтральными в иной и даже могут препятствовать решению проблемы в других ситуациях.

Заслуживает внимания концепция Р.Л. Кричевского, которая рассматривает «ценностный обмен» как механизм выдвижения лидера. Ценностные характеристики членов группы (значимые свойства личности), согласно данной концепции, как бы обмениваются на авторитет и признание лидера. В итоге, в качестве лидера принимается тот, в ком наиболее полно представлены особо значимые для групповой деятельности качества. Другими словами, в ходе взаимодействия на роль лидера выдвигается такой член группы, который идентифицируется у остальных с наиболее полным набором групповых ценностей, соответственно, он будет обладать наибольшим влиянием.

В работах А. Л. Уманского приводятся общие и специфические качества лидера. Под общими понимаются качества, которыми могут обладать и не лидеры, но которые повышают эффективность лидера. В число специфических качеств лидера входят: 1) организаторская проницательность — тонкая психическая избирательность, способность понять другого

человека, проникнуть в его внутренний мир, найти для каждого человека его место в зависимости от индивидуальных особенностей; 2) способность к активному психологическому воздействию — разнообразие средств воздействия на людей в зависимости от индивидуальных качеств, от сложившейся ситуации; 3) склонность к организаторской работе, потребность брать на себя ответственность. [1, с. 50]

Перечень качеств, которые рассматриваются различными исследователями как лидерские, можно называть долго. Однако чем длиннее становится этот список, тем меньше в нем практической пользы. Без сомнения, лидер все же должен обладать какими-то качествами, отличающими его от других членов группы. В дальнейшем исследовании этого вопроса мы попытаемся выделить базовые качества, которые позволяют сформироваться личности лидера.

Литература

[1] Евтихов О. В. Тренинг лидерства: Монография. - СПб.: Речь, 2007. - 256 с.

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ДИСТАНЦИЯ

А.И. Кислицин

Россия, Москва, РУДН

В ходе анализа результатов исследовательской работы «Самореализация личности, как основа становления и проявления этнической толерантности», направленной на изучение корреляционной связи между уровнем самореализации личности и степенью выраженности у соответствующей личности нормальной этнической идентичности, нами был сделан ряд выводов. В первую очередь, мы выяснили, что чем выше уровень самореализации личности в соответствии с данными, полученными с помощью "Многофакторного опросника самореализации личности" С.И. Кудинова, тем выше уровень межэтнической толерантности, в соответствии со шкалой "Нормальная этническая идентичность" методики "Типы этнической идентичности" Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой.

Данный вывод подтвердил выдвинутую гипотезу. Также в ходе исследования нам удалось выявить, что более низкий уровень самореализации личности провоцирует проявление личностью таких типов этнической идентичности, которые обуславливают различные формы этнической интолерантности. В первую очередь низкий уровень самореализации личности спровоцировал у респондентов повышение степени выраженности такого типа этнической идентичности, как этноэгоизм. В свою очередь, высокая степень выраженности данного типа этнической идентичности способна спровоцировать различные формы проявления этнической интолерантности, в том числе на вербальном уровне [2], [3].

Дальнейший анализ полученных данных позволил нам сформулировать следующий вопрос: оказывает ли степень выраженности нормальной этнической идентичности влияние на сокращение социальной дистанции личности по отношению к представителям иных наций и этносов. Положительный ответ на данный вопрос означал бы, что уровень самореализации личности, оказывая влияние на становление нормальной этнической идентичности или гиперидентичности, способствует повышению или снижению уровня готовности к непосредственному взаимодействию с иностранцами и представителями иных этнических групп.

Для того, чтобы дать ответ на поставленный вопрос, было решено использовать методику, предложенную социологом Э. Богардус "Шкала социальной дистанции". Данная диагностическая разработка позволяет установить степень близости - отчужденности между социальными группами. Первичным назначением данной методики являлось непосредственно выявление готовности групп респондентов к социальному взаимодействию в различных формах с группами, отличающимися по расовому, национальному или другим признакам. Э. Богардус предлагает выбрать одно из семи утверждений по отношению к каждой из предложенных групп. Первое утверждение отражает высочайшую степень готовности к близким взаимоотношениям с представителем данной группы, седьмое утверждение отражает полное нежелание к взаимодействию с членами предложенной группы [4].

На этапе сбора данных процедура проведения диагностических методик была следующей: группе респондентов предлагалось пройти в учебную аудиторию и занять места по выбору. Далее группе давался устный инструктаж и проводились 2 методики. "Типы этнической идентичности", затем "Шкала социальной дистанции". В качестве респондентов в исследовании приняли участие 43 человека в возрасте от 17 до 25 лет. 5 респондентов мужского и 19 респонденток женского пола указали свою национальную принадлежность как русский или русская. 8 респондентов мужского пола и 11 респонденток женского пола указали свою национальную принадлежность иначе.

В результате анализа данных, полученных при помощи методики "Типы этнической идентичности", нам удалось установить, что средняя степень выраженности нормальной этнической идентичности в группе респондентов, определяющей, согласно описанию методики, уровень этнической толерантности личности, равна 18 из 20. В сравнении с уровнем выраженности других типов этнической идентичности, нормальная этническая идентичность явилась доминирующей. Таким образом, можно судить о высоком уровне межэтнической толерантности среди респондентов.

Анализируя данные, полученные при помощи методики "Шкала социальной дистанции", нам удалось установить, что Средний показатель социальной дистанции в группе респондентов составил 2.32. При этом самый низкий показатель, зарегистрированный в группе респондентов был равен 1.33, самый высокий - 4.33. При этом подгруппа респонденток - иностранок продемонстрировала самую высокую степень готовности к взаимодействию с представителями иных национальных и этнических групп.

Суммарный анализ данных, полученных посредством обеих методик позволил установить, что коэффициент корреляции между степенью выраженности нормальной этнической идентичности и величиной показателя социальной дистанции равен -0.78 при критическом значении, равном 0.3. Самый низкий коэффициент корреляции зафиксирован в подгруппе мужчин - иностранцев (-0.7), самый высокий - в подгруппе женщин - иностранок (-0.91). В среднем у респондентов женского пола

данная корреляционная зависимость выражена в большей степени, чем у респондентов - мужчин (0.83 против 0.71).

Сопоставляя полученные данные с ранее полученными указывает на то, что личность с более высоким уровнем самореализации в большей степени допускает близкое взаимодействие с группами и лицами, отличающимися по национальному и другим признакам. Данный вывод позволяет расширить представление о механизме становления и проявления толерантности личности.

Среди дополнительных выводов следует отметить, что в ходе анализа данных нам удалось обнаружить, что степень выраженности толерантности у респондентов женского пола выше, чем у респондентов мужского пола, что соответствует данным, полученным другими исследователями.

Литература

[1] Кудинов С.И. Роль профессиональной идентичности в самореализации педагогов-психологов /С.И. Кудинов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2015. - № 3. - С. 30-39.

[2] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Самореализация личности как предпосылка проявления межэтнической толерантности на постсоветском пространстве/С.И.Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. -Серия: Психология и педагогика. - 2012. - № 1. - С. 5-14.

[3] Кислицин А.И. Самореализация и межэтническая толерантность. Вектор науки Тольяттинского государственного университета - Тольятти: ТГУ, 2013, №4(26). с 108-110.

[4] Солдатова Г.В. Психология межэтнической напряженности. // М.: Смысл, 1998, 389 с.

[5] Bogardus E.S. "Measuring social distance" J. of applied sociology. 1925. P 299-308.

[6] Павликова П. В. Особенности этнической идентичности у старшеклассников: Выпускная квалификационная работа. СПб.: СПбГУ, кафедра социальной психологии. 2001.

[7] Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2006. 544 с.

УВЕРЕННОСТЬ И ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТЬ – ВАЖНЫЕ ФАКТОРЫ УСПЕХА!

М.М. Крохина

Россия, Москва, РУДН

Уверенность и любознательность – важные факторы успеха! Успех, успешный человек, путь к успеху, успешная карьера. Что это? Зачем и для чего все это нам нужно? Каждый, кто закончил школу, университет, а быть может и не закончил - в жизни бывают разные ситуации. В современном мире большая часть людей не зависимо от пола, возраста, национальности и религиозных предпочтений, стремится к успеху в своём любимом деле и профессии. Каждый хочет добиться успеха в чем-то своём - стать президентом, космонавтом, актёром, психологом, учёным, режиссёром, журналистом, телеведущим, врачом, поваром, преподавателем - у всех разная и своя особенная мечта. Каждый хочет получать удовольствие от своего дела, хорошие деньги, уважение коллег и карьерный рост.

Что же такое успех? Определение гласит:

Успех - достижение поставленных целей в задуманном деле, положительный результат чего-либо, общественное признание чего-либо или кого-либо. [2, 4]

Так кто же этот кто либо? Кто такой успешный человек? Что он любит? Что он знает? Какими качествами обладает?

Успешный человек:

-это тот, кто точно знает чего он хочет в жизни, имеет цели и стремится к ним каждый день не смотря проблемы,

- это человек, который всегда стремится к большему, чем он является в настоящее время,

- это тот, кто делает то, что ему нравится, получая от своей профессии и деньги, и удовольствие,

-это тот , кто действует невзирая на нежелание, незнание и страх,

-это тот , кто не будет бояться упасть, потому что он знает, что сделает все, чтобы снова подняться,

-это человек, который постоянно стремится к саморазвитию и самосовершенствованию,

- это уверенный в себе человек, любопытный и любознательный.

- жадный до знаний и жизни!

Уверенность и любознательность - это одни из самых важных составляющих человеческого успеха. Уверенного в себе человека видно сразу - он спокоен, рассудителен, не дергается, не одергивает себя и окружающих, ровно и понятно излагает свои мысли и точно знает чего он хочет и почему он этого хочет. Уверенный в себе человек всегда адекватно оценивает себя и свои способности. Он позитивно настроен на окружающих и на жизнь в целом. Уверенных людей мы замечаем сразу по их осанке, по манере держать себя, по тону голоса. Они обладают обаянием и притягательностью. Уверенность – это отношение к миру и к себе. Это вера, это ощущение, что внутри у тебя есть ресурсы для того, чтобы получить желаемое и справиться со всем, что предложит тебе жизнь. В начале своей статьи я говорила о том, что любознательность тоже, как и уверенность в себе является неотъемлемой частью успеха.

Любознательность - стремление к приобретению всё новых знаний. Живой интерес ко всему тому, что может обогатить жизненный опыт, дать новые впечатления. Это внутренняя заинтересованность в получении новой информации с целью удовлетворения познавательной потребности.[2, 3]

Тот человек, который многим интересуется, многое знает, читает, во много разбирается, поддержать любую беседу, спор – он уверен в своём внутреннем мире, он уверен в том, что думает и говорит. Его уважают и ценят за его широкий кругозор, начитанность, увлеченность всем и очень многим. Этот человек интересен, он всегда востребован друзьями и противоположным полом, с ним приятно общаться и всегда есть о чем поговорить. Этот человек успешен в обществе. Его знания и любопытность к знаниям привлекают всех и всегда. Нужно надеяться, что каждый из Вас станет более уверен в себе и обязательно прочитает новую книгу и сходит на выставку!

Литература

[1] Каменева Г.Н. Особенности инициативности студентов в период адаптации // Высшая школа: проблемы и перспективы. Беларусь, Минск, РИВШ, 2015. С.65-69.

[2] Кудинов С.И. Особенности проявления любознательности у учащихся с разными стилями понимания /С.И. Кудинов// Журнал прикладной психологии/ - М.: Изд-во ЭКО, 1999. - №2. – С. 82 – 103.

[3] Кудинов С.И. Полоролевые аспекты любознательности подростков/ Психологический журнал. 1988. Том. 19. №1. С.7-26.

[4] Рушина М.А., Каменева Г.Н., Особенности факторной структуры уверенности студентов-медиков и студентов-психологов // Акмеология. 2014. № S1-2. С. 198-199.

САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

И.Б. Кудинова, В.С. Кудинов

Россия, Москва, РУДН

Социокультурные условия и экономическая ситуация, сложившиеся в современной России, актуализируют качественную трансформацию существующей государственной социальной политики в области образования, ее ориентацию на смягчение практик неравенства, повышение доступности форм и видов образования для представителей различных групп общества. В настоящее время приоритетной стала задача формирования активного, деятельного начала в личности, что находит свое отражение и в Национальной доктрине образования Российской Федерации, где в качестве одной из целей образования выступает «формирование навыков самореализации личности». В этом же документе в числе важнейших критериев эффективности образования указана не только учебная (качество знаний выпускников, подготовленность к продолжению образования и участию в сфере производства), но и социальная эффективность (подготовленность выпускников к творческой самореализации и саморазвитию) [3].

Самореализация это ядро личности, активное выражение собственной индивидуальности (самовыражение), самоосуществление (реализация человеком своих потенций: способностей, умений, навыков и др.), самоутверждение, самостоятельность и свобода, творчество, самообразование, самовоспитание, уверенность в себе, последовательность в достижении цели, умение отстаивать свои права в

соответствующих ситуациях, что является основой всякой деятельности.

В настоящее время в отечественной психологии можно выделить несколько направлений в рассмотрении проблемы самореализации личности: самореализация как саморазвитие [Фельдштейн Д.И., 2005]; самореализация как самовыражение [Крылова Н.Б., 1995]; самореализация как свойство [Ананьев Б.Г., 1980]; самореализация как процесс [Абульханова-Славская К.А., 1991; Анцыферова Л.И., 1981; Леонтьев Д.А., 2000] самореализация как итог саморазвития личности. Ряд авторов, понимая сложность феномена самореализации, рассматривают это понятие как системно - интегративный феномен, целостно объединяющий несколько направлений [Галажинский Э.В., 2002; Коростылева Л.А., 2005; Кудинов С.И., 2014; Никитина Е.А., 2002].

Современная психология утверждает, что потребность в реализации накопленных сил наиболее актуальна в юношеском возрасте. Этот возраст называют возрастом «интеграции самосознания», «самоидентификации», открытия «Я». Д.И.Фельдштейн утверждает, что процесс самоактуализации становится возможным в 14-15 лет. Именно в этом возрасте, по мнению автора, у растущего человека развивается готовность к функционированию во взрослом мире, что, в свою очередь, порождает стремление применить свои возможности, проявить себя в этом мире, обостряет потребность в самоопределении, самореализации.

Большинство отечественных психологов выделяют подростковый и юношеский возраст как важный для появления и формирования предпосылок самореализации. По их мнению, этот возрастной период является кульминацией в онтогенетическом развитии личности, «точкой бифуркации», отправным началом для зарождения и развития самореализации, которая как новообразование появится у личности во взрослом возрасте.

Активный характер личностной самореализации наполняет будущее смыслом, структурирует его и делает человека субъектом собственного становления, что очень важно в юношеском возрасте.

Для полноценной самореализации личности в

образовательной среде необходимо создание ряда психологических и других условий.

К психологическим условиям, по мнению С.И. Кудинова, способствующим успешности самореализации личности, относятся психические познавательные процессы, свойства личности и психоэмоциональные состояния.

Что касается педагогических условий, то они концентрируются в системе обучения и воспитания, которые сами по себе являются системообразующими основами самореализации.

Современная образовательная среда должна выступать в качестве разнообразного поликультурного образования, индивидуального для каждого обучающегося для построения его собственного «Я», обеспечивать создание условий для актуализации его внутреннего мира, личностного роста, самореализации, становления самосознания.

Необходимо создание в учреждениях образования такого адаптивного образовательного процесса, который строится с учетом возможностей подростков, ориентируется на удовлетворение их разнообразных потребностей и интересов, обеспечивает условия для жизненного самоопределения и самореализации, создает благоприятный психологический климат педагогического взаимодействия всех субъектов образовательной среды.

С этой целью в системе образования должна сложиться особая культура поддержки и помощи ребенку - психолого-педагогическое сопровождение. В настоящее время разработаны вариативные модели сопровождения и сформирована его инфраструктура (психолого-педагогические и медико-социальные центры, школьные службы сопровождения, психолого-медико-педагогические комиссии и др.).

Психолого-педагогическое сопровождение школьников осуществляется в процессе педагогической и психологической поддержки и содействия ребенку в проблемных ситуациях; квалифицированной комплексной диагностики возможностей и способностей ребенка, начиная с раннего возраста; реализации программ преодоления трудностей в обучении, участии специалистов системы сопровождения в разработке образовательных программ, адекватных возможностям и

особенностям учащихся; психологической помощи семьям детей групп особого внимания и др.

Отдельной проблемой в системе высшего образования является постановка задачи, ориентирующая будущих специалистов, бакалавров и магистров на максимальное раскрытие своего творческого потенциала в период обучения в вузе. Это дает возможность уже в период профессиональной подготовки сформировать отдельные профессиональные компетенции и определиться в узкой специализации. Подобная задача находит свое решение, например, в Российском университете дружбы народов по направлению подготовки психология в сопровождении студентов с первого до последнего курса. Данная задача реализуется через разные направления: систему социально-воспитательных мероприятий; научно-исследовательскую деятельность; деятельность кабинета психологической поддержки и оказания помощи иностранным студентам в их адаптации и самореализации и т.д.

Таким образом, важнейшим психолого-педагогическим условием самореализации личности учащегося является многообразие деятельностей и отношений, в которые он может включиться, как «пробующий себя» субъект, поскольку в силу специфики возраста, самореализация его носит поисковый характер. И чем больше и полнее подросток или студент сможет использовать возможности среды, тем более успешно будет происходить его свободное и активное саморазвитие, поскольку человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие.

Литература

[1] Каменева Г.Н., Анисимова Ю.Н. Трудлюбие как условие самореализации личности // Самореализация личности в межкультурном пространстве Материалы Международной научно-практической конференции. Научный редактор С.И. Кудинов. Москва, 2012. С. 162-164.

[2] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Методологические вопросы самореализации личности/С.И.Кудинов// Самореализация личности в межкультурном пространстве[Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. - М.:РУДН, 2012.- С. 52-56.

[3] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов/С.И.Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов.- Серия: Психология и педагогика. - 2011. - № 5. - С. 72-79.

[4] Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности/ Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.

[5] Кудинов С.И. Сравнительный анализ самореализации российских и иностранных студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2013. - № 1. - С. 12-19.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.С. Кужненко

Россия, Москва, РУДН

Современная экономическая ситуация ставит неотъемлемым условием выживания той или иной организации – ее эффективность, которая во многом зависит от эффективности деятельности ее работников. В тоже время профессиональная деятельность является ведущей в жизни современного человека, и большую часть своего «обычного дня» среднестатистический человек проводит именно на работе. Поэтому вопрос самореализации и жизненной успешности индивида во многом связан с профессиональной деятельностью и ее эффективностью [7]. Таким образом, изучение данного вопроса важно не только для улучшения экономических показателей эффективности организаций, но и для личностного развития и психо-социального благополучия работников.

Современные ученые из разных областей науки не могут прийти к единому мнению в трактовке сущности и содержания эффективности профессиональной деятельности. Она чаще всего рассматривается как комплексная характеристика профессиональной деятельности, выраженная в ее количественно-качественных показателях, а также детерминированная интегральными свойствами человека как личности, обеспечивающая достижение достаточно высокого социально

значимого результата и получение продуктов труда (материальных, духовных), соответствующих требованиям общества (близкие понятия – результативность, продуктивность, успешность, оптимальность, рациональность) [10, с.4].

В отечественной психологии труда, инженерной психологии проблема успешности профессиональной деятельности является центральной в исследованиях В.А. Аверина, А.В. Бодрова, А.А. Деркача, Е.А. Климова, Л.М. Митиной, Ю.П. Поваренкова, О.Н. Родиной и др.

Изучаются факторы эффективности различных видов деятельности: военной (И.В. Дрюпина, Г.Р. Позова, В.И. Хамков); преподавательской (А.А. Леженина, И.В. Арендачук), управленческой (Ю.П. Ветров, А.Г. Ивашкин, Г.В. Суходольский), врачебной (Ю.А. Карачарова, Е.П. Четвергова), инженерной (В.Л. Моляко, А.Т. Ростунов, В.П. Захаров, В.А. Ядов, В.А. Водеников, Е.С. Шелепова, А.М. Исхакова) и т.д. [3; 10].

В ряде исследований эффективности сделан акцент на *оптимальности – достижении наилучшего результата в данных условиях при минимальных затратах времени и усилий участников* (А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев, В.Г. Михайловский, Р.Ф. Фуре) и *рациональности* деятельности (Н.П. Ерастов, Б.Н. Колодич, В.В. Новиков, А.А. Смирнов и др.)

В психологической науке основой профессиональной эффективности работников выступает концепция профессиональной пригодности. Согласно этой концепции, залогом успешности человека в его профессиональной деятельности является соответствие его индивидуально-типологических, психофизиологических и характерологических особенностей требованиям профессии.

В *общенаучном* плане эффективность деятельности определяется как: нормативная, выражающая отношение целей к нормативным целям; функциональная, выражающая отношение достигнутых результатов к плановым целям; и экономическая, выражающая отношение достигнутых результатов к финансово-экономическим затратам [5]. И наибольшее распространение получило понимание эффективности труда, основанное на экономических критериях, где она определяется исходя из поставленных целей как разница между достигнутыми

результатами и затраченными на это ресурсами.

Психологи же предлагают выделять объективные и субъективные результаты труда [9]. К *объективным показателям* относятся: производительность (количество продукции, выпущенное в единицу времени); трудоемкость (время, затрачиваемое на единицу продукции); качество (соответствие продукции ГОСТам и требованиям технологии); надежность (вероятность выполнения требуемых функций в течение заданного времени и в заданных условиях) и др. К *субъективным* (психологическим, личностным) показателям труда относят: заинтересованность человека в труде; удовлетворенность трудом; социальный статус (формальный и неформальный), достигнутый человеком в труде; уровень притязаний; самооценку; психологическую цену труда (величину психических и физиологических усилий); степень напряженности психических функций и процессов, обеспечивающих получение нужного результата [9].

Социально-психологические составляющие профессионализма базируются на теоретических положениях социальной психологии, данных социально-психологических исследований профессиональной деятельности, сравнения личности и деятельности успешных и неуспешных профессионалов. Так С. Столяренко отмечает, что базовые и социально-психологические свойства личности – это фундамент профессионализма, но еще не весь дом [11].

Основные социально-психологические компоненты профессионализма: профессиональный компонент мировосприятия и мироотношения, профессионально-групповая интегрированность, профессиональная мотивированность, профессиональная культура личностных качеств (морально-психологических, волевых, познавательных), профессиональная подготовленность, профессиональная устойчивость и профессиональное самосознание [11].

В последние десятилетия в нашей стране достаточно эффективно проводятся исследования эффективности профессиональной деятельности и личностных качеств работников коммерческих организаций, банковской сферы, сферы услуг [1; 6], в том числе менеджеров и руководителей [2; 4] и др.

Так, нами было проведено исследование с участием 1314 работников банковской сферы из профильных подразделений банка, в котором было показано, что у работников с высоким уровнем профессиональной компетентности отмечаются наиболее высокие показатели работоспособности, продуктивности, выраженности аналитических способностей и уровня ответственности [8].

В современной науке, таким образом, получили развитие многие направления, отражающие различные аспекты эффективности профессиональной деятельности, которая в свою очередь определяется различными факторами: организационно-педагогическими и социально-психологическими явлениями, функциональным состоянием, саморегуляцией и уровнем здоровья индивидов. Эти структурные элементы являются профессионально значимыми, без их учета невозможно повышение эффективности профессиональной деятельности, и в каждом виде деятельности они получают свое преломление и профессиональное развитие [11].

Литература

- [1] Бабаев Т.М. Психологическая характеристика профессиональной деятельности успешных и менее успешных продавцов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 2. С. 37-41.
- [2] Бабаев Т.М., Котов Л.Н. Особенности структуры мотивации у менеджеров торговой сферы с разной успешностью профессиональной деятельности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 1. С. 44-50.
- [3] Бысюк А.С. Психологические факторы успешности профессиональной деятельности инженеров-метрологов: Автореф. ... канд. психол. наук. Тверь, 2012.
- [4] Гребнева Е.М. Оценка потенциала молодых руководителей // Акмеология. 2012. № 1. С. 58-63.
- [5] Деркач А.А. Психологические основы эффективности профессиональной деятельности кадров управления и их непрерывного образования. 2008. [Электронный ресурс: <http://akmeolog.narod.ru/KN40.htm#2>]
- [6] Замалдинова Г.Н., Новикова И.А. Соотношение особенностей уверенности и самоактуализации с профессиональной эффективностью сотрудников коммерческих организаций // Вестник университета (Государственный университет управления). 2010. № 25. С. 42–45.

[7] Кудинов С.С., Архипочкина К.В. Самореализация личности педагогов с разным уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2013. №1. С. 19-27.

[8] Кужненко А.С. Индивидуально-психологические особенности и профессиональная эффективность работников банковской сферы // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 49-54.

[9] Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.

[10] Назаренко В.В. Психологические детерминанты эффективности профессиональной деятельности (на примере торговых работников): Автореф. ... канд. психол. наук. М., 2009.

[11] Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации. Профессиональное становление личности на различных уровнях профессиональной деятельности // Вопросы психологии. 2004. №6. С. 72-83.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.Е.Манина

Россия, Москва, РУДН

Возраст старших школьников весьма восприимчив к развитию социального интеллекта, так как именно в данном возрастном периоде осуществляется определение жизненных планов, формирование систем ценностных и мировоззренческих ориентаций, убеждений, идеалов, смысла жизни, что является психологической базой для дальнейшего личностного и профессионального самоопределения старшеклассников.

На наш взгляд, социальный интеллект представляет собой очень важную характеристику детей старшего школьного возраста, которая определяет успешность взаимодействия человека с другими людьми.

Основная сущность социального интеллекта состоит в том, что человек способен интерпретировать и прогнозировать как поведение партнера по общению, так и свое собственное поведение. Эта способность к интерпретации и прогнозу позволяет

регулировать процесс общения и взаимодействия, делать его более продуктивным.

Объем исследовательских работ, предметом которых выступает изучение социального интеллекта, в отечественной психологической науке невелик. Подробным изучением данного феномена занимались следующие российские ученые: В.Н. Куницына, В.А. Савенков, Д.В. Ушаков и др.

В научных изысканиях В.Н. Куницыной социальный интеллект понимается в качестве глобальной способности, которая формируется из интеллектуальной, личностной, коммуникативной, поведенческой характеристики индивидуума, содержащей уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции. Данные характеристики обеспечивают прогноз особенностей формирования ситуаций межличностного взаимодействия, интерпретацию, готовность к социальному общению и процессу принятия решений [1].

А.И. Савенков считает, что социальный интеллект – это кристаллизованные социальные знания и социально-когнитивная гибкость [5].

В исследованиях О.В. Луневой социальный интеллект представляет собой субъектно-личностный конструкт, обеспечивающий взаимодействие человека с другими людьми и группами. В его структуру входят три подструктуры:

- 1) способности к социальному познанию и конструированию картины взаимодействия человека с другими людьми;
- 2) социально-психологическая характеристика человека;
- 3) способности саморегуляции социального поведения и управления ситуациями межличностного взаимодействия [4].

Итак, анализ исследований последних лет показал, что на сегодняшний день нет общепринятой психологической структуры социального интеллекта старшеклассников.

В нашем исследовании психологическую структуру социального интеллекта мы представляем следующим образом:

- 1) способность понять другого человека: умение вникнуть в виртуальный процесс, состояние душевного настроя людей; способность поставить себя на место другого человека;
- 2) способность к эмпатии: способности эмоционально

реагировать и откликаться на переживания другого; способности распознавать эмоциональные состояния другого;

3) психологическая проницательность, выражающаяся:

- в сенсорно-перцептивном отражении - избирательности восприятия; способности верно интерпретировать чувства и мысли окружающих;

- в представлениях - образной памяти, владении системой знаков (язык, жесты, мимика и т.д.);

- в вербально-логическом, понятийном мышлении - активности мышления с развитым анализом и синтезом, гибкости;

- в сензитивности - способности к повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям;

- в наблюдательности;

- в идентификации: способности к погружению себя в обстоятельства другого индивида с целью усвоения личностных смыслов другого человека.

На наш взгляд критериями определения уровня развития социального интеллекта старшеклассников будут являться:

1) факторы социального интеллекта;

2) эмпатия;

3) развитая рефлексия;

4) психологическая наблюдательность;

5) сензитивность;

6) самооценка.

Показателями уровня развития социального интеллекта старшеклассников будут: адекватность отражения психических состояний другого, успешность отношений личности с окружающими, ее статус и положение в коллективе.

Представленные структурные психологические элементы социального интеллекта в определенной мере описывает психологический портрет молодых людей нашего времени, старшеклассников, жителей городов России.

В заключение стоит отметить, что закономерности развития социального интеллекта личности старшего школьника, опосредованные предметной деятельностью, не совпадают с особенностями его формирования как субъекта познания, общения, социальной практики взаимодействия, таким образом, для совершенствования социального интеллекта и его

структурных компонентов необходимо развивать именно социально-перцептивные способности личности.

Литература

[1] Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии / под общ. ред. А.А. Крылова. Ч. 1. - СПб.: Питер, 1995. С. 48–61.

[2] Кудинов С.И., Кудинова И.Б. Социальный интеллект. Психологические аспекты становления. Монография.- (Естественно-научное исследование)/ – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. - 224с.

[3] Кудинова И.Б. Кудинов С.И. Социальный интеллект как предмет исследования.- Монография/ - Тольятти: Изд-во ТГУ, 2007. – 168 с.

4] Лунева О.В. История исследования социального интеллекта (начало) // Знание. Понимание. Умение. - 2008. - № 4. С. 177-182.

[5] Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2013. - № 4. С. 94-101.

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

О.Б. Михайлова, Л.В. Петрушина

Россия, Москва, РУДН

Образование в широком смысле слова рассматривается, как синтез процессов обучения и воспитания, когда руководством педагогов происходит погружение в мир знаний, развитие умений и навыков.

Образование предопределяет личностные качества человека, мировоззрение, поведение и в итоге формирует систему потенциальных возможностей личности, направленную на полноценную жизненную самореализацию [1]. Образование и общество неотделимы – это единая система, любые глобальные проблемы, возникающие в обществе влияют на образование. Замечательный педагог и философ Б.С Гершунский писал, что синтез знания и веры должен интегрировать ценности людей и социума, сформировать единое ментальное пространства цивилизации, а вклад каждого творчески мыслящего человека,

обогащение общечеловеческих ценностей. [1]. Образование может и должно вернуть людям веру в нравственные идеалы и ценности, способствовать пониманию, осознанию, и принятию смысла жизни, указав путь его достижения.

В XXI веке можно выделить три основных направления развития образования:

1. Гармоничное единство знания и веры личности в свои потенциальные возможности, их мировоззренческий синтез, возвращения человеку понимания смысла его жизни, веры в свое уникальное предназначение и знание путей наиболее полной жизненной самореализации.

2. Объективная необходимость единения, духовной интеграции человеческих сообществ, преодоления их разобщенности, ментальной, мировоззренческой несовместимости, постоянной угрозы конфронтации.

3. Необходимость осознания глубинных, ментальных оснований движущих сил развития цивилизации. Активное воздействие на эти ментальные основания, на характеристики индивидуального и коллективного менталитета в направлении нравственного, духовного прогресса человечества, жизнесохранения.

Поддержка и развитие образования - важнейшая задача государства. Если образование есть функция государства, то, следовательно, государственная (национальная) политика в области образования должна разрабатываться под руководством высших органов государственной власти. Никакие природные и социальные ресурсы ничего не значат без главного ресурса - человеческого, составляющего основной капитал любой страны. Этот ресурс сохраняется или разрушается в первую очередь посредством образования. В этом отношении государственная образовательная политика сферы образования, призванная самым активным образом способствовать возрождению и укреплению веры в потенциальные возможности личности и успешную их самореализацию.

В единстве всех этих жизнеутверждающих функций, в возможности их реализации, пусть и в далеком будущем, - реальные предпосылки грядущего триумфа образования, признания его значения для прогрессивного развития

человеческой цивилизации во все времена.

Б.С. Гершунский определяет миссию образования молодого человека как процесс и результат формирования образа личности, создания себя, образа мира и поиска своего места в этом мире [1].

Полноценное развитие личности невозможно без идентификации себя с профессией, обществом, страной. В настоящее время существует ряд факторов, негативно влияющих на развитие гражданства: 1) низкий уровень развития социальных и морально-политических чувств и отношений; 2) слабое развитие нравственно-психологической и социально-экономической адаптивности к жизни в современных условиях; 3) неустойчивость представления молодого поколения россиян о ценностной природе будущего, неясность его перспективы; 4) нарушение ценностно-целевых приоритетов в среде российской молодежи; 5) несоответствие социально-экономических реалий (платное образование, материальная необеспеченность и т.п.) альтруистическим установкам самореализации у молодых людей; 6) усиление индивидуалистических тенденций в современной молодежной среде [4].

По мнению С.И.Кудинова в настоящее время, в связи с бурными процессами интеграции и глобализации мирового сообщества возникает немало противоречий в сознании молодых людей существует ряд противоречий: 1) между потребностью активного самовыражения в разных сферах жизнедеятельности и отсутствием эффективного механизма самореализации обусловленного внешними и внутренними препятствиями; 2) стремлением достичь успеха в обществе и профессии, стать независимым и конкурентоспособным и неспособностью определить приоритетную сферу в своем самоосуществлении; 3) потребностью быть открытым и свободным в самовыражении и наличием внутренней несвободы, обусловленной внутренними препятствиями в виде нерешительности, тревожности, низкой самооценки и уровня притязаний, а также стереотипностью поведения [2].

Для разрешения данных противоречий важно в содержании современного образования делать акценты на созидательный характер будущей профессиональной и общественно деятельности

личности. Ценности общества и личности выступают ориентиром деятельности человека и позволяет ему оценивать себя и применение своей активности по отношению к окружающей действительности. Воспринимая из социума стандарты истины и лжи, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого, личность формирует свои потребности и мотивы, демонстрируя особенности поведения и деятельности [4]. Система ценностей формирует потребности и мотивы личности. Ценностно-целевые нормы и установки транслируемые обществом влияют на развитие системы мотивов, которые определяют результативность поведения индивида и его деятельности.

Проблема потенциальных возможностей человека приобретает новое осмысление в связи с возрастающим темпом изменений во всех сферах жизни. Динамика современной среды провоцирует по-новому подходить к решениям проблем, выбирать более активные стратегии адаптации. Это требует от личности интеллектуальной мобильности, эмоциональной гибкости и в тоже время готовности к желательным изменениям и устойчивости к нежелательным. Понятие "потенциал" происходит от латинского слова "potentia", которое означает возможность, внутренне присущую силу, способность к действию, существующую в скрытом виде и проявляющуюся при определенных условиях [3].

Развитие потенциала человека связано с определенными социально-психологическими и педагогическими условиями, на основе которых формируются предпосылки к реализации активности личности [3].

Поэтому в мотивационно-ценностном контексте содержания образования в средней и высшей школе связано с поиском условий, которые бы способствовали:

- осознанию молодыми людьми своего потенциала как конвертируемой системы компетенций значимых для Отечества;
- соотнесению себя, процесса собственного развития с теми тенденциями, которые характерны для современного поликультурного общества;
- формированию кросс-культурных компетенций общения в контексте профессионального сотрудничества;
- развитию приверженности идеям социального прогресса отечественной науки и практики;

- формированию уверенности в значительных перспективах профессиональной и личностной самореализации;
- психолого-педагогическому сопровождению выбора стратегий самореализации развивающейся личности.

Культивирование образовательной средой определенных ценностей и мотивов существования общества порождает новые поколения личностей, ориентирующихся в своей деятельности на новы созидательные, а не разрушительные виды деятельности. В этой связи наиболее эффективным является использование комплексного подхода в развитии личностного потенциала в системе современного образования.

Литература

- [1] Гершунский Б.С. Философия образования. - М., 1998.
- [2] Кудинов С.И. Самореализация: системный и аналитический подходы //Проблемы и перспективы самореализации личности в современном многополярном мире. М.: РУДН, 2015. С. 3-13.
- [3] Михайлова О.Б. Инновационность личности: гендерные и индивидуально-типологические характеристики: монография /О.Б.Михайлова. Москва: РУДН, 2014. 168 с.
- [4] Михайлова О.Б. Роль гражданской и профессиональной идентичности в становлении инновационного потенциала личности //Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 4 (55). С. 22-25.

СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СТРУКТУРНАЯ ЦЕЛОСТНОСТЬ

Н.Ю. Моргаева

Россия, Москва, Первый МГМУ им. И.М. Сеченова.

Современная научная методология строится на принципе *системности* изучения всех психических феноменов, явлений и процессов. При этом вместе с изучением организации, структуры, уровней функционирования психических явлений как целостных образований, изучается их *становление и развитие*. Системный подход предполагает анализ любой системы в единстве структурного, функционального и историко-динамического аспектов [3]. “Человек как субъект – это *высшая системная целостность* всех его сложнейших и противоречивых качеств, в

первую очередь, психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития людей. Будучи изначально активным, каждый человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности” [4, с. 61].

Субъект – это категория, которая описывает человека как источник познания и преобразования действительности. Эта категория отражает активное отношение человека к окружающему миру и к самому себе. Категория субъекта позволяет раскрывать качество активности личности, способность к деятельности, самодеятельности, самоопределению и саморазвитию [1, 4, 6].

Основными критериальными признаками субъекта являются:

1. *активность* как базовая характеристика субъекта, которая определяет существование и все происходящие изменения, самоизменения, развитие и саморазвитие, самосовершенствование субъектности личности.

Существование и становление субъектности обусловлено:

– разнообразными видами активности, которые реализуются через отношения человека к природе, к себе, к другим людям и к миру в целом;

– уровнем развития различных видов активности: физиологической, психической, психологической и социальной активности в единой интегральной системе всех свойств и характеристик субъектности личности.

2. *Я* как основа структурной целостности и результат выделения самого себя из окружающей действительности на основе сенсорного и практического опыта посредством речи и системы значений, *ощущение себя субъектом* своих физических, психических и психологических состояний, действий и процессов в отношении своего прошлого, настоящего и будущего. Это процесс выделения из окружающего мира своего физического или телесного Я, гендерного Я (гендерная идентичность), социального, интеллектуального и духовного Я (ценности и идеалы), а также ролевого Я. В результате выделения Я происходит формирование образа-Я и Я-концепции, формирование и развитие самосознания, развитие навыков самопознания, самопонимания и рефлексии.

Происходит формирование способности осознавать совершаемые поступки как свободные нравственные деяния, за которые субъект несёт ответственность перед собой и обществом.

3. *онтологическая, структурная целостность* всех компонентов, уровней и характеристик субъектности личности, что проявляется:

– в *согласованности, интегративности бытия*, проявляющейся в балансе между собственным Я и отношениями с социумом и миром в целом;

– *во взаимосвязи* структурных компонентов и проявлений субъектности личности (самосознания, познавательной и интеллектуальной, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы);

– в стремлении *к самоизменениям* (личностный рост и духовное развитие) с целью достижения эффективного личностно-субъектного функционирования.

Уровень интегративности различных функциональных образований субъектности личности определяется достижением структурной и системной целостности, что проявляется в способе внутренней организации в определённую структурную целостность и обеспечивает сохранение основных свойств субъектности личности. Уровень интегративности – онтологической и структурной целостности определяется содержательно, качественно определённым типом внутренней организации субъектности личности и проявляется в достижении уровня *системной целостности* [1, 4, 6, 8].

Субъектность – это активное человеческое начало, которое формируется и развивается по мере развития и совершенствования личности, её функциональных, структурных и содержательных основ. “Субъект как высшая целостность означает, что на качественно новом этапе его развития соответственно видоизменяется – постепенно или сразу – вся основная система его психических процессов и свойств” [4, с. 62].

Итак, основные характеристиками субъекта:

I группа характеристик: целостность, структурность, иерархичность, единство психофизиологического, психического и духовного компонентов.

Цельность субъектности личности, *личностная гармония*,

выражается в:

- в целостности “Я”, в иерархически непротиворечивой целостности личностно-субъектной структурной организации;
- в сфере самоотношения – в принятии себя, в непротиворечивом, целостном образе “Я”; в целостно структурно организованной Я-концепции субъекта.

II группа характеристик: интегративность, внутренняя и внешняя согласованность с условиями среды, адаптация к условиям окружающей среды.

III группа характеристик: творческий, преобразовательный характер отношений субъекта к действительности, способность к самоопределению и самосовершенствованию в процессе *самореализации* – воплощения и реализации всех своих потенциалов и возможностей, в деятельном воплощении целей бытия в значимых сферах деятельности и в системе межличностных отношений [1, 4, 5, 7, 8].

Самоопределение – это определение и утверждение собственной субъектной позиции в жизненных ситуациях различного уровня сложности. Самоопределение включает: выработку смысло-жизненных перспектив в процессе целеполагания, формирование образа потребностного будущего и построение временной перспективы будущего, построение жизненных планов. Самоопределение связано с потребностью в формировании собственной смысловой системы, с процессом выбора ценностей и формированием идеалов, с устремлённостью субъекта в будущее. Субъект формирует свой смысловой выбор или осуществляет экзистенциальное самоопределение, в процессе которого происходит актуализация смысловых структур Я через понимание и осмысление жизненной ситуации, через выход к новым смыслам бытия.

Субъект преодолевает как внутренние, так и внешние трудности, осуществляет самоактуализацию и самореализацию своих потенциалов и творческих способностей, преодолевает негативные влияния среды, мешающие саморазвитию личности. *Саморазвитие* – процесс активного самостановления и самостроительства субъектности личности, стремление к постоянным и поступательным личностно-субъектным

изменениям, самодетерминация процесса становления своего Я [1, 2, 8].

Итак, результатом развития субъектности личности становится достижение высшего уровня автономности – *саморазвития* и *самопреобразования*. Изучение системной организации субъектности личности позволит исследовать субъектность личности как многомерное, дифференцированное целое, выявить всё многообразие связей, уровней и измерений изучаемого явления, создать комплексную динамическую модель развития субъектности личности.

Литература

[1] Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1999.

[2] Актуальные проблемы психологического знания: Сб. науч. трудов Вып. 1 – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2006.

[3] Барабанщиков В.А. Восприятие и событие – СПб.: Алетейя, 2007.

[4] Брушлинский А.В. Психология субъекта – СПб.: Алетейя, 2003.

[5] Логинова Н.А. Развитие личности и её жизненный путь // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой – М.: Наука, 1978.

[6] Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой – М.: ПЕР СЭ, 2002.

[7] Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии № 4, 1986.

[8] Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир – СПб.: Питер, 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ КБР И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЕЕ РАЗВИТИЯ *

А.З. Мурзаканова
Россия, Москва, РУДН

Старший школьный возраст является одним из важнейших этапов в жизни человека. Именно тогда происходит формирование взглядов, мировоззрения и жизненных планов личности [7]. Одной из основных задач этого периода является «построение системы ценностей и этического сознания как ориентиров собственного поведения: критический анализ ценностей окружающей культуры должен привести к формированию самостоятельной «интернализованной» структуры ценностей как руководства к действиям» [8]. Таким образом, старший школьный возраст интересен для изучения с точки зрения формирования основных нравственных ценностей, на которых строится дальнейшее поведение и мировоззрение людей. В частности, старшеклассники в данном возрасте наиболее открыты для формирования у них толерантных установок, как значимых факторов их успешной межкультурной коммуникации.

В связи с актуальностью проблемы в многонациональной России, в последнее время активно проводятся исследования толерантности не только в студенческом [2-6], но и в старшем школьном возрасте. Так, Н.В. Недорезова в своем диссертационном исследовании выделила основные обоснования интолерантного поведения у старшеклассников: обвинения в адрес собеседника, приписывание вины партнеру; стремление отстоять собственные желания и интересы; руководство социальными нормами «так нельзя – так можно» (данная когнитивная составляющая лежит в основе интолерантности) [5].

Большое внимание на сегодняшний день уделяется

* Исследование выполнено в рамках реализации хоз.договорной темы РУДН № 050420-3-000 на выполнение научно-исследовательских работ с Муниципальным казенным учреждением «Управление образования» Зольского муниципального района Кабардино-Балкарской республики.

разработке практических тренингов для повышения толерантности подростков. Одним из самых базовых и широко используемых тренингов является «Тренинг этнической толерантности школьников», разработанный Н.М. Лебедевой, О.В. Луновой и Т.Г. Стефаненко [1], а также тренинг толерантности для подростков Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и О.Д. Шаровой [9].

Исходя из вышесказанного, нам кажется продуктивным и актуальным определение специфики проявления толерантности старшеклассниками различных этнических групп и рассмотрение возможностей ее развития.

Выборку исследования составили 145 старшеклассников в возрасте от 15 до 17 лет (73 девушки и 72 юноши), проживающие различных населенных пунктах Кабардино-Балкарии. Из них 97 – кабардинские школьники (45 девушек и 52 юноши), а 48 – балкарские старшеклассники (28 девушек и 20 юношей). Для определения уровня толерантности школьников использовался экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой [9].

На первом этапе исследования мы провели диагностику толерантности старшеклассников и сравнили средние показатели в двух изучаемых группах. Полученные данные представлены в таблице.

Таблица

Средние показатели толерантности в группах кабардинских и балкарских старшеклассников

Вид толерантности	Кабардинцы (n=97)	Балкарцы (n=48)
Этническая	26,8	28,2
Социальная	30,0	30,3
Личностная	28,7	28,0
Общая	85,5	86,5

Как видно из таблицы, значимых различий в показателях толерантности в группах кабардинских и балкарских старшеклассников нет. На уровне тенденции наблюдается различие в уровне этнической толерантности: у кабардинских

школьников данный показатель ниже, чем у балкарцев.

На наш взгляд, интересно сравнить эти данные с результатами диагностики выраженности толерантности в группах русских и кабардинских студентов, обучающихся в Москве и КБР. Полученные результаты указывают на то, что значимых различий в проявлении изучаемых нами типов толерантности в трех группах не наблюдается [2]. Однако при более глубокой диагностике становятся очевидными различия в проявлении гендерной, межличностной и управленческой толерантности. В группе кабардинских студентов, обучающихся в Москве, данные показатели оказались выше, чем у кабардинцев, проживающих в КБР [3]. Мы предполагаем, что фактор смены места проживания, переезд в столицу и знакомство с другими культурами оказывает положительное влияние на проявление толерантного отношения кабардинскими студентами. Полученные результаты обосновывают необходимость знакомства старшеклассников, как будущих студентов, с понятием толерантность, а также развития данного качества на личностном и групповом уровне. Поэтому мы подготовили программу тренинга для повышения этнической толерантности кабардинских школьников, который был проведен на втором этапе исследования.

Перед началом тренинга старшеклассники были опрошены на предмет того, как они понимают толерантность. Стоит отметить, что многие не обладают полной картиной понимания данного феномена. У опрошенных толерантность ассоциируется с «добротой», «терпимостью», «сочувствием». Также нет дифференциации понятий «толерантность» и «терпимость». Участники тренинга были ознакомлены с отличительными качествами толерантного человека и особенностями толерантного поведения.

Тренинг состоял из 8 упражнений, 5 из которых были направлены непосредственно на развитие этнической толерантности. К данным упражнениям относятся: «Линейка», целью которой являлось осознание школьниками характеристик толерантного и интолерантного человека; «Примерка социальных ролей», направленная на формирование милосердия и эмпатии к различным социальным группам; «Мостик», формирующий способность анализировать ситуацию с позиции другого человека;

«Невербальная поддержка» для развития желания старшеклассников помочь ближним, а также «Эмблема толерантности» для обобщения понятия «толерантность» с позиции группы.

На завершающем упражнении «Клубок» были подведены итоги тренинга. От участников были получены положительные отзывы о проведенном мероприятии. В частности, было отмечено, что у школьников «теперь сформировалось понимание толерантности», а также «научились ставить себя на позицию другого человека при совершении каких-либо действий» и «осознали необходимость проявления уважения к другим народам и культурам».

В такой сенситивный период, как старший школьный возраст, когда есть возможность коррекции формирующихся толерантных установок, такого рода тренинги играют особо важную роль. Они способствуют развитию межкультурного понимания, формированию толерантного сознания и навыков позитивного взаимодействия на межличностном и групповом уровне.

Литература

[1] Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. М.: МАКС Пресс, 2012.

[2] Мурзаканова А.З. Специфика соотношения толерантности и личностных черт у русских и кабардинских студентов // Высшее образование для XXI века: XI Международная научная конференция. Доклады и материалы. / Отв. ред. А.Л. Журавлев. М.: Изд-во МосГУ, 2014. С. 57-60

[3] Мурзаканова А.З., Новикова И.А., Шляхта Д.А. Психологические особенности толерантности и личностных черт у кабардинских студентов // Поликультурное образовательное пространство Поволжья: интеграция регионального и международного опыта. Казань. 2014. С. 366-370.

[4] Мурзаканова А.З., Новикова И.А., Шляхта Д.А. Психологическая специфика толерантности и любознательности у кабардинских студентов // Акмеология. 2014. № 3-4. С. 118-119.

[5] Недорезова Н.В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

[6] Новикова И.А. Толерантность как условие эффективного взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. Том 1 (№

29). С. 52-62.

[7] Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.

[8] Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М: Мир, 1994.

[9] Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. М.: Генезис, 2000.

[10] Novikova I.A., Novikov A.L. Relation between Communicative Tolerance and Intercultural Adaptation in International Students // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol 6. No 2 S2. P. 109-116.

УЧЕТ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ЗАЩИТАМИ И УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В.А. Негрий

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

В настоящее время существует множество исследований в области педагогической психологии, посвященных изучению влияния различных психологических факторов на высокие академические результаты учащихся средних и высших образовательных учреждений. Наше исследование направлено на изучение взаимосвязи академической успеваемости с формами личностных защит и уровнем интеллекта у старшеклассников.

Испытуемыми выступали учащиеся 9, 10, 11 классов общеобразовательной школы «Гимназия имени Подольских курсантов» г. Климовска Московской области (120 человек – 68 девочек и 52 мальчика). В качестве показателя успеваемости взяты среднее арифметическое четвертных оценок учеников, полученные за два года обучения. Старшеклассники условно были поделены на две группы: в первой группе - показатель академической успеваемости находится ниже среднегрупповой оценки, во второй группе – показатель находится выше среднегрупповой оценки.

Для исследования интеллекта старших школьников использовался краткий ориентировочный тест (КОТ). Для

определения защитных механизмов личности, используемых испытуемыми, была использован опросник защитных механизмов личности (ЗМЛО), разработанный В.А. Негрий и Д.А. Титковым. Расчёты проводились в программе SPSS 21.

Корреляция показателя уровня развития интеллекта и академической успеваемости по всем испытуемым составляет 0,423 по Пирсону. Т.е. уровень интеллекта играет значительную роль в успеваемости.

Корреляционный анализ всех полученных данных показал на уровне значимости 0,05: старшеклассники, уровень развития интеллекта которых ниже среднего показателя, склонны использовать такие защитные механизмы как «обесценивание» (-0,234), «рационализация» (-0,289) и «морализация» (-0,204). Анализ не показал значимой связи между формами личностных защит и высоким уровнем развития интеллекта у старшеклассников.

Анализ взаимосвязей между фактической успеваемостью испытуемых и формами личностных защит, которые они используют, показал, что школьники с низкой успеваемостью чаще используют такие защитные механизмы как «изоляция» (-0,285), «рационализация» (-0,268), «расщепление» (-0,260), «обесценивание» (-0,211), «морализация» (-0,188) и «отрицание» (-0,197) на уровне значимости 0,05. Эти защитные механизмы в некоторой степени совпадают с защитными механизмами, которые используют респонденты, уровень развития интеллекта которых находится на уровне ниже среднегруппового. Данный факт подтверждает то, что была найдена значимая корреляция между уровнем развития интеллекта и академической успеваемостью школьников. Старшеклассники с высокой успеваемостью чаще склонны использовать такие психологические защиты как «сублимация» (0,238) и в значительной степени «реверсию» (0,187) на уровне значимости 0,05.

Подводя итог данного исследования со школьниками, которые попадают в «высокие» группы, как по уровню развития интеллекта, так и по уровню академической успеваемости, можно заключить, что значения корреляции находятся не на таком высоком уровне, как у «низких» групп. То есть используемые формы личностных защит в данном случае оказывают не такое

основополагающее действие, как интеллект. Но влияние интеллекта на уровень академической успеваемости было доказано и в других экспериментах и исследованиях. Мы предполагаем, что в данном случае, те психологические защиты, которые используют школьники с высокой успеваемостью, скорее подкрепляют успешность их обучения, чем являются его причиной.

С другой стороны обратная ситуация относительно школьников, чей уровень академической успеваемости низок. Существуют общие закономерности в использовании личностных защит у школьников с низким уровнем успеваемости и уровнем интеллекта ниже общегруппового значения. Это такие психологические защиты как «отрицание», «обесценивание», «рационализация» и «морализация». Каждая из защит подразумевает под собой «выставление ситуации в более выгодном свете». При «обесценивании» занижается ценность тех или иных достижений для себя, уменьшая их желанность и необходимость. То же самое может происходить относительно похвалы старших, например. При «рационализации» и «морализации» школьник будет стараться преуменьшить свои неудачи, которые, так или иначе, влекут за собой негативные эмоции и зависить успехи, делая их в своих глазах более значительными. Таким образом, оценка «4» за тест может показаться школьнику наилучшей, что он мог добиться, потому что «тест был очень сложным и «4» - это хорошо». «Отрицание» же будет проявляться в открытом игнорировании школьных проблем. Все эти результаты подтверждают тот уровень корреляции, что мы обнаружили между уровнем развития интеллекта и уровнем академической успеваемости у респондентов.

В данном исследовании была подтверждена связь между уровнем развития интеллекта и уровнем академической успеваемости старших школьников, была обнаружена значимая корреляция между двумя этими шкалами на данной выборке.

В исследовании получено, что используемые школьниками психологические защиты объясняют их уровень академической успеваемости, только для школьников с низким уровнем успеваемости. Таким образом, теория о формах личностной

защиты как о предикторах сопротивления обучению работает только на учащихся с низким уровнем успеваемости. Это можно объяснить тем, что у школьника, имеющего высокие показатели успеваемости, сопротивление обучению находится на невысоком уровне. Так же это подтверждает то, что у школьников из «низких» групп по результатам методики КОТ и показателям академической успеваемости можно найти одинаковые формы личностных защит, а у школьников из «высоких» групп - общие защиты отсутствуют. Взаимосвязь между академической успеваемостью и уровнем интеллекта в общей группе респондентов обнаруживается.

Таким образом, можно заключить, что уровень интеллекта влияет на академическую успеваемость, данное положение было доказано и рядом других исследований в психологии. Влияние используемых старшеклассниками форм личностных защит также доказано. При этом мы считаем, учитывая результаты взаимосвязи с интеллектом, что используемые формы личностных защит у старшеклассников с низкой успеваемостью имеют непосредственное влияние на академические достижения, а у старшеклассников с высокой успеваемостью - имеет место подкрепляющий эффект. Поэтому необходимо уделять особое внимание в дальнейших исследованиях собственно школьникам с низкой академической успеваемостью, так как их личностные особенности, такие как личностные защиты, являются важными факторами развития сопротивления обучению и дальнейшему спаду учебной деятельности.

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА*

Э.С. Никифорова
Россия, Москва, РУДН

Проблема эмоционального выгорания, в последнее время,

* Исследование выполнено в рамках реализации инициативной НИР № 050418-0-000 «Индивидуально-личностные предпосылки профессиональной деформации педагогов: профилактика и коррекция»

является очень актуальной, т.к. те люди, которые постоянно находятся в работе очень сильно устают. Сугубо остро данная проблема представлена в среде педагогов. Чаще всего – это люди старше 35-40 лет. Следовательно, к тому времени, когда они будут обладать достаточным педагогическим опытом работы, а собственные дети уже подрастут, и можно будет ожидать резкого подъема в профессиональной сфере, то произойдет спад жизненных сил. Как правило, такое и бывает.

У людей заметно снижается энтузиазм в работе, пропадает блеск в глазах, нарастает негативизм и усталость. И мы видим, что человек оказывается в положении профнепригодности. Иногда такие люди сами увольняются из школы, вуза, меняют профессию и всю остальную жизнь скучают по общению с детьми.

Мы можем говорить еще о таком аспекте, что педагогу приходится противостоять влиянию эмоциональных факторов современной профессиональной среды. Ему нужно осуществлять все требования, предъявляемые профессией, при этом оптимально реализовывать себя в ней и получать удовлетворение от своего труда.

Также работа педагога непрерывно связана с общением, а в связи с этим подвержена симптомам постепенного эмоционального утомления и опустошения, что отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности, ухудшении психического, физического, эмоционального самочувствия. И поэтому педагогическая деятельность находится в пограничной зоне с проблемой эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание характеризуется, как процесс постепенной утраты экспансивной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы.

К. Маслач, С.Е. Джексон и В. Вилмар считают, что синдром эмоционального «выгорания» имеет три составляющие: физическое, эмоциональное и умственное истощение. Он проявляется в профессиях социальной сферы и включает в себя три компонента: 1) эмоциональное истощение, связанное с чувством эмоционального опустошения и усталости, которое возникает при избыточной рабочей нагрузке, когда

эмоциональные ресурсы человека оказываются исчерпанными, и он чувствует себя неспособным адекватно эмоционально реагировать; 2) деперсонализация (тенденция развивать негативное отношение к человеку) – отрицательное, циничное либо безразличное восприятие его, защита от подавляющих эмоциональных состояний путем обращения с учеником как с объектом; 3) редукция профессиональных достижений, проявляющаяся в переживании некомпетентности и неуспешности своей деятельности.

В настоящее время проблема эмоционального выгорания в образовательном процессе изучена недостаточно. Поэтому в своей работе мы обращаем особое внимание на сложность и не раскрытость данного вопроса.

При анализе научных источников мы установили, что на развитие хронического стресса у представителей любых коммуникативных профессий, в том числе и у педагогов влияют следующие факторы: ограничение свободы действий и использования имеющегося потенциала; монотонность работы; высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работы; неудовлетворенность социальным статусом. Профессиональное «выгорание» людей может быть обусловлено структурно – организационными особенностями предприятия; характером самой деятельности; личностными особенностями работников, а также характером их межличностных взаимодействий. Поэтому для наилучшего обеспечения работы педагога, нужно понимать эти аспекты, и стараться бороться с ними. В этом может помочь психолог и таким образом не дать педагогу обрести эмоциональное выгорание. Он может дать рекомендации и тем самым обеспечить наилучшую работу преподавателя и получение знаний учениками.

Литература

- [1].Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1993.
- [2].Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009.
- [3]. Кудинов С.И. Исследование эмоционального выгорания у педагогов с разными уровнями ответственности/ С.И. Кудинов// Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. -2014.-№4. С.34-39.
- [4] Маслач Г.А. Профессиональное выгорание: как люди

справляются. М., Просвещение, 1993.

[5] Кудинов С.И. Деформация социального статуса учителя как фактор обуславливающий развитие синдрома профессионального выгорания. Высшая школа: Опыт. Проблемы. Перспективы. Материалы VI международной научно практической конференции. 2013.-С.606-610.

[6]. Рушина М.А., Никифорова Э.С. Роль немецких педагогов-дидактов в формировании поликультурной личности // Актуальные проблемы современной психологии: материалы Всероссийской конференции молодых ученых. Москва, РУДН, 23-24 октября 2014г. М.: РУДН, 2014. С. 110 – 114.

[7]. Шарова Н.Н. Проблема сохранения и укрепления здоровья педагогов. Н.Новгород, 2004.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

А.Б. Нурекеева

Россия, Москва, РУДН

Проблема идентичности личности в современном обществе приобретает особую актуальность в свете глобализации и усиления процессов миграции. Национально-этническое возрождение заметно активизировалось во второй половине 20 столетия. В ситуации социального кризиса этнической общности складываются негативные межэтнические отношения, тревожность, напряжение, проявляются маргинальные черты личности. Ярким примером вышесказанного может служить сложившаяся ситуация в Украине, где в сложной социально-экономической и политической обстановке нарастает ксенофобия, ненависть по отношению к русским традициям, культуре, истории и русскому народу. Умышленно извращаются исторические факты. Нивелируется роль русского народа в становлении государственности Украины, создании промышленности, науки, образования и т.д.

Проблема национальной идентичности не является новой, однако остается все еще немало нерешенных вопросов. Так, например, в научной литературе не всегда убедительно дифференцируют такие понятия как «этническая идентичность», «этническое самосознание», «этническая идентификация»,

«этническая принадлежность».

В зарубежной науке феномен этнической идентичности представлен в психоаналитической, интеракционистской и когнитивно-генетической теориях, а также в антропологической школе «Культура и личность». В числе первых кто обратил внимание на идентичность личности был У. Джемс (1905). Ученый в качестве основополагающего фактора при формировании идентичности личности выделил критерий социальности, объясняющей принадлежность к своему этносу. З. Фрейд в свою очередь, в работе «Тотем и табу» также обращался к проблеме идентичности. В психоанализе З. Фрейда, идентификация рассматривается с одной стороны, как механизм формирования личности, а с другой как механизм формирования родового самосознания.

В последующих исследованиях Э. Эриксон предложил теорию идентичности, которую трактовал как внутреннюю непрерывность и тождественность человека самому себе и как тождественность человека своему этносу, историческому статусу. С точки зрения данного автора процесс развития идентичности продолжается всю жизнь. Интересный взгляд на проблему идентичности представлен в антропологической школе «Культура и личность», представителями которой являются Ф. Боас, Р. Бенедикт, М. Мид. Обращаясь к культуре, Ф.Боас анализирует ее как совокупность определенных моделей поведения, которые субъект усваивает в процессе онтогенеза и принятия им своей культурной роли. По всей видимости, в данном случае речь идет об этнической идентичности и этническом самосознании. Развивая данное направление Р.Бенедикт считала, что социальное и культурное окружение фактически изменяет человека, личность становится как бы частью культуры.

Значительная роль в разработке данной проблемы принадлежит отечественным исследователям. Как и в зарубежной науке этот вопрос носит междисциплинарный характер. Данная проблема рассматривалась в работах Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, С.М. Соловьева, П.Я. Чаадаева, Г.Г. Шпета, и др.

Теоретико-методологические разработки этнической идентичности в контексте развития личности отражены в работах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Б.Г. Ананьева, Л.Н. Гумилева, Б.Ф.

Поршнева, а также И.С. Кона, Г.Н. Волкова, В.С. Мухиной и др.

Так, Л.Н. Гумилев рассматривая процессы зарождения и развития этносов в этногенезе с точки зрения их пассионарности предположил, что в основе этнической диагностики лежит феномен этнической комплиментарности — подсознательной симпатии, ощущения этнической близости, определяющие деление на «чужих» и «своих».

В современных исследованиях данный феномен активно исследуется в работах по этнологии, этносоциологии и этнопсихологии. Представители этнологии Э.Г. Александренков, Б.Е. Винер, В.А. Тишков важную роль отводят этнической идентичности. Согласно определению сформулированного В.А.Тишковым, этническая идентичность это произвольно выбранная или предписанная извне одна из иерархических субстанций, зависящая от того, что в данный момент считается этносом.

Большой вклад в изучение данного вопроса внесли работы А.В. Мудрика, В.С. Собкина, Г.У. Солдатовой, Т.Г. Стефаненко, а также Л.М. Дробижевой, Н.М. Лебедевой и др.

Так, А.В. Мудрик, анализируя факторы социализации воспитания, указывает на необходимость учета этнических особенностей при постановке конкретных задач и содержания воспитания. Подобный взгляд на данную проблему можно найти в работах В.С. Собкина. При рассмотрении процессов формирования идентичности личности он использует понятие – социализация, которая применяется для обозначения субъективного пути присвоения различного рода ценностей и норм. По мнению, Г.У. Солдатовой этническая идентичность, с одной стороны, является фактором этнического самосознания, а с другой содержит в себе аспект бессознательного.

Т.Г. Стефаненко обращаясь к данному вопросу выделяет два основных компонента: когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознания себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков) и аффективный (оценка качеств собственной группы, отношения к членству в ней, значимость этого членства).

Опираясь на исследования отечественных и зарубежных авторов можно констатировать в самом обобщенном виде, что

этническая идентичность – это осознание личностью своей принадлежности к определенному этносу, переживание индивидом своего тождества с одной этнической общностью и обособление от других этносов.

Таким образом, анализ литературы позволяет заключить, что проблема этнической идентичности является многогранной и по этой причине исследуется в рамках различных направлений являясь междисциплинарной темой. Рассматривая данный феномен в контексте психологических исследований необходимо отметить, что чаще всего анализируется когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты этого психологического образования. В то время как другие характеристики не рассматриваются вообще, либо рассматриваются, но изолированно. Так, например, учитывая доминирующую роль средового фактора в формировании этого феномена было бы важно учитывать ценностно-смысловые установки. При анализе когнитивного компонента, возникает необходимость анализировать формально-динамические и эмоционально-волевые характеристики индивида. В контексте когнитивного компонента возникает потребность в анализе рефлексивно-оценочных составляющих. Помимо этого, особую значимость приобретает системный характер таких исследований. Поскольку изолированное исследование отдельных составляющих этнической идентичности не позволяет в полной мере выявить структурный механизм формирования и проявления данного феномена. Важно также отметить, ряд исследований посвящены формированию этого феномена, другие работы рассматривают соотношение идентичности и толерантности, и третья группа ученых исследуют проявление этнической идентичности у представителей разных этносов и национальностей. На наш взгляд, необходимо расширить диапазон проблем, касающихся прямо или косвенно этнической идентичности. Так, например, в современных условиях при интенсивных миграционных процессах было бы важно рассмотреть сохранность этнической идентичности у мигрантов, принадлежащих к разным этносам. Другим направлением исследований формирования этнической идентичности может выступать субъектность индивида. Нам представляется, что особый интерес в данном контексте

приобретает проблема соотношения этнической идентичности и патриотичности личности.

Литература

[1] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ общительности как условия самореализации представителей различных национальностей/С.И.Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. - Серия: Психология и педагогика. - 2011. - № 4. - С. 17-26.

[2] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Самореализация личности как предпосылка проявления межэтнической толерантности на постсоветском пространстве/С.И.Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. -Серия: Психология и педагогика. - 2012. - № 1. - С. 5-14.

[3] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов/С.И.Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов.- Серия: Психология и педагогика. - 2011. - № 5. - С. 72-79.

[4] Кудинов С.И. Национально-психологические особенности общительности. (На примере народов среднего Поволжья)/С.И. Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 1. - С. 28-37.

[5] Кудинов С.И. Психологический анализ проявления патриотичности личности у студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2013. - № 2. - С. 5-14.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Н.В. Обидина, Д.А. Шляхта
Россия, Москва, РУДН

Развитие сотрудников на управленческих должностях в коммерческих организациях является основополагающей задачей для департаментов или отделов по персоналу в данных организациях, так как именно от деятельности менеджеров зависит основной доход компаний. Каждая компания разрабатывает свою программу обучения руководителей и свои критерии их оценки. На данный момент не существует универсальной методики, но все больше сотрудников сферы по работе с персоналом при

разработке программ обучения и развития руководителей делают акцент не просто на совершенствовании и проработке их профессиональных компетенций, но и на оценке психологических особенностей [4]. Чаще всего изучается роль мотивации, интеллектуальных и личностных свойств, самоактуализации в эффективности управленческой и коммерческой деятельности [1; 3; 5 и др.].

Мы провели исследование соотношения показателей успешности профессиональной деятельности менеджеров с выраженностью у них индивидуально-личностных особенностей. Исследование было осуществлено на базе коммерческой организации г. Москвы. Всего в исследовании приняли участие 313 человека: 82 мужчин и 231 женщины, возраст исследуемых от 21 до 42 лет (средний возраст 26 лет). Образование среднее специальное и высшее. Все исследуемые респонденты являются менеджерами среднего звена, работающими в компании не менее одного года. Сферой деятельности представленной в исследовании организации является розничная торговля, управление сетью магазинов одежды и аксессуаров.

В исследовании мы использовали одну из наиболее популярных, комплексных и проработанных моделей – пятифакторную модель «Большая пятерка», которая была разработана Р. МакРеем и П. Костой [2; 6-8]. Данная модель признает существование пяти фундаментальных ортогональных личностных факторов (экстраверсии, нейротизма, открытости опыту, согласия и добросовестности), каждый из которых включает в себя шесть составляющих [7; 8]. Для диагностики мы использовали: «Пятифакторный опросник NEO FFI» в адаптации М.В. Бодунова и С.Д. Бирюкова [6].

Для оценки эффективности профессиональной деятельности сотрудников была проведена процедура «Оценка 360» с использованием корпоративной платформы Системы Дистанционного Обучения (СДО), разработанной специально для данной компании. Результаты тестирования распределяются по следующим группам компетенций, из которых складывается понимание профессиональной эффективности оцениваемого сотрудника: *соблюдение корпоративных ценностей* (клиентоориентированность, лояльность к компании, ориентация

на результат, ответственность за него, инициативность, адаптивность, самостоятельность и навыки принятия решений, понимание бизнес-среды, устойчивость к процедурам и детальной работе, стрессоустойчивость, стремление к общению и навыки коммуникации с людьми в компании); *управленческие навыки* (управление текущей работой, управление командой, планирование, обучение, мотивирование).

Для математической обработки данных использовался ранговый корреляционный анализ, результаты которого представлены в таблице.

Таблица
Коэффициенты корреляции параметров «Оценки 360» с личностными факторами

Оценка 360	Факторы "Big Five"				
	Нейротизм	Экстраверсия	Открытость опыту	Согласие	Добросовестность
Соблюдение корпоративных ценностей	-0,34	0,35	0,25	0,27	0,50
Управленческие навыки	-0,35	0,22	0,05	0,24	0,49
Общая оценка управленческих навыков	-0,39	0,30	<i>0,18</i>	0,27	0,54

Примечание: полужирным шрифтом выделены корреляции значимые на уровне $p < 0,01$; курсивом выделена корреляция, значимая на уровне $p = 0,02$.

Из таблицы следует, что индивидуально-личностные факторы тесно связаны с показателями успешности профессиональной деятельности. При этом *нейротизм* имеет отрицательные корреляции со всеми параметрами «Оценки 360», то есть чем выше эмоциональная стабильность, тем менеджер успешнее справляется со своей работой (такой результат является логичным и вполне ожидаемым). *Экстраверсия*, *согласие* и *добросовестность* положительно коррелируют с выраженностью параметров управленческих навыков. Содержательно это означает,

что более активные, энергичные, доброжелательные, добросовестные, ответственные сотрудники демонстрируют и более высокие показатели оцениваемых параметров управленческой деятельности. Отметим, что теснее всего с параметрами «Оценки 360» связана выраженность *добросовестности*. К типичным проявляемым чертам фактора *добросовестность* относятся задумчивость, самоконтроль и целенаправленность. Люди с высокими показателями по данному фактору, как правило, организованны, самодостаточны и скрупулезны.

Интересно, что самые слабые связи параметров «Оценки 360» выявлены с *открытостью опыту*, при этом параметр «управленческие навыки» совсем не связан с открытостью. Возможно, данные результаты связаны со спецификой управленческой деятельности в коммерческой организации, которая требует развития других личностных черт. Сходные результаты были получены в исследовании соотношения самоактуализации и эффективности профессиональной деятельности сотрудников коммерческих организаций, проведенном И.А. Новиковой и Г.Н. Замалдиновой. Авторы отмечают, что, вероятнее всего, в деятельности коммерческих организаций больше приветствуется исполнительность, организованность, дисциплинированность сотрудников, нежели ярко выраженные творческие способности [3; 5]. Это предположение подтверждается в нашем исследовании на примере *добросовестности*, о чем было сказано выше.

Как мы видим, параметры управленческих навыков, выделенные в «Оценке 360» и отражающие уровень успешной деятельности в коммерческой организации, имеют устойчивые взаимосвязи с факторами «Большой пятерки»: ярко выраженным положительным коррелятом успешности является *добросовестность*, а отрицательным – *нейротизм*.

Результаты данного исследования применяются в организации, на базе которой исследование было реализовано, при формировании обучающих вебинаров с учетом роли личностных черт.

Литература

[1] *Бабаев Т.М., Котов Л.Н.* Особенности структуры мотивации

у менеджеров торговой сферы с разной успешностью профессиональной деятельности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2013. - № 1. – С. 44-50.

[2] *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

[3] *Замалдинова Г.Н., Новикова И.А.* Соотношение особенностей уверенности и самоактуализации с профессиональной эффективностью сотрудников коммерческих организаций // Вестник университета (Государственный университет управления). 2010. № 25. С. 42–45.

[4] *Куженкова А.С., Новикова И.А.* Соотношение показателей профессиональной эффективности и психологических характеристик работников банковской сферы // Акмеология. 2014. № 3-4. С.97-98.

[5] *Новикова И.А., Замалдинова Г.Н.* Личностная уверенность и уровень самоактуализации сотрудников коммерческих организаций // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. - № 2. - 2010. - С. 21-26.

[6] Five-Factor Inventory. Adapted and reproduced by special permission of the Publisher, Psychological Assessment Resources, Inc., 16204 North Florida Avenue, Lutz, Florida 33549 from the NEO Five Factor Inventory by P. Costa, R. McCrae. Copyright 1978, 1985, 1989. Form S. / Translation and adaptation by *M.V. Bodunov, S.D. Biryukov.*

[7] *Novikova I.A.* Big Five (The Five-Factor Model and The Five-Factor Theory) // The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology / Ed. Kenneth D. Keith. -Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013. P. 136-138.

[8] *Vorobyeva A.A.* The Five-Factor Model: General Overview // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 4. С. 80-85.

КИТАЙЦЫ ГЛАЗАМИ КИТАЙЦЕВ

М.А. Рушина

Россия, Москва, РУДН

Чэн Хао, Чжу Юйтун

Китай, РУДН

Данная работа представляет результаты творческого исследования, которое было проведено китайскими студентами. Поднятый в работе вопрос является актуальным и

проблематичным, особенно для иностранных студентов.

Сегодня мы можем с полной уверенностью говорить, что общительность личности является неотъемлемой частью жизни любого успешного и процветающего человека. Не имеет значения, какой национальности будет этот человек. Наши навыки в общении помогают нам добиваться поставленных целей и достигать запланированных результатов в любой сфере. Существует общепринятое мнение, что общительный человек будет всегда интересным собеседником и это притягивает к нему людей. Чтобы достичь определенного положения в обществе, без коммуникативных навыков не обойтись, поэтому нужно развивать в себе общительность. Нам было интересно изнутри посмотреть на проблему общительности иностранных студентов.

Нам известно, что процесс глобализации сокращает расстояние между людьми. Иностранным студентам выпадает возможность обучаться в разных Вузах мира, в частности в России (в РУДН). В связи с этим мы можем говорить о том, что у таких студентов, с обогащенным внутренним миром, будет более высокий уровень общительности, нежели у тех студентов, которые остаются обучаться в своих родных Вузах.

С обновлением и развитием информационных технологий, расширяется и человеческое взаимодействие. В процессе кросс-культурной коммуникации в связи с культурными различиями выстраиваются разнообразные отношения. Они, конечно, могут быть по-разному окрашены, но все это входит в рамки общения.

Мы можем говорить, что китайцы – жизнерадостный, открытый народ, работоспособный. Возможно, они имеют лучшие навыки в общении именно от того, что они много работают.

Студенты, которые учатся в России, очень часто совмещают свое обучение с работой и они идут на это, чтобы узнать русскую культуру изнутри, чтобы уметь налаживать контакты с другими национальными группами.

В своей работе мы предположили гипотезу, что китайские женщины более общительные, по сравнению с мужчинами. Наше житейское мнение связано с тем, что женщины имеют естественное преимущество языка, им в большинстве своем проще изучать иностранные языки. Китайские студенты, проживающие в Китае благодаря своей традиции образования в начале своей

общественной деятельности бывают более пассивными, но постепенно эта пассивность уходит, они становятся более коммуникабельными.

Исследование проводилось в 2014-15 учебном году, в русле системно-функционального подхода профессора А.И. Крупнова. Использовался «Бланковый тест – общительность». Всего в исследовании приняло участие 29 человек: 18 мужчин и 11 женщин. Средний возраст выборки – 23 года.

По результатам исследования мы видим, что количественное соотношение в уровне общительности присутствует, а качественно, студенты, обучающиеся в Китае, в общении ни чем не отличаются. Возможно, все отличия представляются в более взрослом возрасте. Как уже было отмечено выше – средний возраст выборки составил 23 года. Это именно тот возраст, когда происходит становление человека в обществе, выход в деятельность и т.д.

Но согласно проведенному исследованию мы можем представить особенности общительности китайских студентов, т.е. представить факторный анализ структуры общительности иностранных студентов.

Мы можем говорить о том, что: общительность китайских студентов нацелена на достижение общественного признания в группе; на успешность в учебной деятельности; на стремление быть уважаемыми людьми; на получение знаний и другого опыта. Они никогда не забывают о себе, о своих интересах, и об этом нам говорит то, что их общительность нацелена на обретение самостоятельности и независимости; на совершенствование себя и своих способностей; на стремление быть нужными и любимыми людьми, на поддержание своего здоровья и т.д. Их общительность, как правило, побуждается стремлением наладить дружеские отношения; необходимостью участия в делах группы и коллектива; желанием оказать внимание и сочувствие другим людям; желанием оказать поддержку и помощь другим людям и т.д. Но так же студенты Китая выступают с тем, что их общительность побуждается желанием развлечься и повеселиться; намерением избежать чувства одиночества; утвердиться в коллективе и завоевать авторитет. Так же интересно представить, что они осмысленно подходят к пониманию проблемы

общительности личности.

С другой стороны, студенты, обучающиеся на территории Китая, довольствуются узким кругом друзей и знакомых, поддерживают дружеские отношения с малым числом своих близких знакомых, устают от частого общения с другими людьми. У них еще все впереди. Они только собираются заниматься своей определенной деятельностью и возможно их уровень общительности изменится.

Литература

[1] Волк М.И. Психологические особенности общительности старших школьников и студентов. Автореф. ...канд. психол.н. М.: РУДН, 1996.

[2] Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности. Монография. М.: РУДН, 2007.

[3] Рушина М.А. Психологические особенности структуры уверенности в профессиональной деятельности // Самореализация личности в межкультурном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24-25 мая 2012г. М.: РУДН, 2012. С. 220-222

[4] Рушина М.А. Факторная структура уверенности профессиональных и непрофессиональных спортсменов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 91-96.

[5] Рушина М.А., Каменева Г.Н. Особенности факторной структуры уверенности студентов-медиков и студентов-психологов // Акмеология. №1-2. 2014. С.198-199.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ К ИССЛЕДОВАНИЮ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

М.А. Рушина, К.Г. Шаврина
Россия, Москва, РУДН

В последнее время стали очень актуальны проблемы стрессоустойчивости личности. Это связано, в первую очередь с тем, что вокруг человека все время происходят какие-то немаловажные для него события, положительного или отрицательного характера. Во-вторых, основная проблематика представляется тем, что не все одинаково справляются со стрессом, у каждого может быть свой уровень

стрессоустойчивости.

Нам известно, что воздействие стресса на хорошее выполнение деятельности зависит от персональных черт человека. На одних и тех же людей одна и та же степень стресса может показывать позитивное, либо негативное воздействие. Не во многих работах рассматривается вопрос воздействия стресса на хорошее выполнение творческой деятельности и влияния различных стрессоров, которые мешают творческому процессу.

В своей работе мы делаем акцент именно на изучении стресса у творческих людей.

Итак, что же такое стресс? Известный психолог Г. Селье писал, что стресс является совокупностью разных реакций на действие «...неблагоприятных агентов» и называл его «...общим адаптационным синдромом. Общим – так как при его возникновении изменяется общее состояние организма, адаптационным, потому, что он помогает организму приспособляться к вредоносному воздействию стрессоров, синдромом, потому, что наблюдаемые при этом явления взаимосвязаны и представляют один комплекс» [9].

Отметим, что стресс у человека как некое психическое состояние, как правило, связан с проявлением чувств. Но сам стресс не прекращается сам собой, он просто отображается в когнитивных, мотивационно-волевых, характерологических и остальных компонентах личности. И конечно, когда мы затрагиваем тему стресса, мы не можем не говорить о таком понятии как стрессоустойчивость. Стрессоустойчивость – это свойство личности, позволяющее конфронтировать деструктивному воздействию стресса, которое вызывается разными стрессорами, на успешность результата деятельности. Нельзя не отметить, что стрессоустойчивость является одним из важных критериев успешной деятельности творческой личности. Но чем же отличается эта творческая личность от простых людей?

Многие исследователи говорят о том, что присутствие любой мотивационной ситуации и увлечения самой личности – есть главный признак творческого человека. Творческий человек не ведется на действия толпы. То есть конкретно самостоятельность его суждений позволяет ему изучать такие пути, на какие из страха показаться не такими как все, боятся

вступить другие. Однако, несмотря на то, что творческая личность довольно открыта для окружающих и пользуется определенным интересом у других людей, ей сложно вступать в жизнь социума. Данная личность может принять общепризнанные ценности только тогда, когда они схожи с его ценностями. Однако он не достаточно догматичен и его видение жизни и общества или даже о понятии своих личных поступков могут быть очень неоднозначными. Возьмем, к примеру, одаренных детей, они, как правило, так увлечены своим делом, что возвращаются к нему на протяжении нескольких дней. Однако высокий уровень увлеченности может привести к тому, что человек захочет делать все в совершенстве, он будет стараться достичь высоких результатов. Завышенная требовательность к себе и чувство неудовлетворенности, которое возникает, если итог не оправдал ожиданий, приводят к некоторой уязвимости, которая связана с высокой преданностью своему делу. Возникает вопрос: нужно ли ставить эту высокую планку, быть требовательным по отношению к себе, если в случае неудачи может возникнуть неудовлетворение, связанное с фрустрацией?

Получается, такая личность все время рискует. Мы даже можем сказать, что она постоянно находится «на грани». Таким образом, в период вдохновения креативные личности имеют шансы к психофизиологическому истощению, так как здесь работает механизм положительной обратной связи, а оптимальный контроль эмоционального состояния при творческом процессе ослаблен. Потому единым ограничительным свойством творчества является заниженность психофизиологических ресурсов, что сразу приводит к отрицательным аффективным состояниям. Личности, чьи настоящие заслуги являются ниже их способностей, переживают суровые трудности в личностной, эмоциональной сферах и в сфере межличностных отношений. Творческие люди очень требовательны к себе, они часто критикуют свою работу и ее выполнение, тем самым стремясь к большим результатам. В то же время им тяжело слушать критику, бывает, из-за одного замечания такой человек может бросить заниматься творческой деятельностью.

Бытует такое мнение, что вдохновение приходит во время стрессогенной ситуации. Так ли это на самом деле? Данный

вопрос на сегодняшний день очень мало изучен. Несомненно, многие талантливые личности говорят, что вдохновение приходит во время определенного эмоционального подъема, будь то любовь, страх и т.п.

Так же нельзя не затронуть тему интеллекта творческой личности. А.Ю. Варес рассматривает наличие тех или иных свойств у творческого человека с точки зрения отношений уровня его интеллекта и креативности [6]. Если высокий интеллект сочетается с высоким уровнем креативности, такой человек чаще всего хорошо адаптирован к среде, активен, эмоционально уравновешен, независим и т.д. При сочетании креативности с невысоким интеллектом он чаще всего невротичен, тревожен, плохо адаптирован к требованиям социального окружения. Про творческого человека можно сказать, что он неординарно мыслит. Чтобы сотворить что-то стоящее, несомненно, нужен креативный ум. И такие личности часто ищут творческие пути решения той или иной проблемы. Это, конечно, привлекает внимание других людей.

В итоге мы можем отметить, что творческая личность очень интересна для исследования. И здесь мы можем предположить, что наличие какой-либо стрессогенной ситуации положительно влияет именно на творческую деятельность, так как в этот момент чаще всего приходит вдохновение. Отметим так же, что творчество является одним из методов борьбы со стрессом, будь-то рисование, игра на музыкальных инструментах, танцы и т.д. Каждый творческий человек реализует свои возможности путем своих деяний, и так же посредством их он уменьшает свой уровень восприимчивости стресса, т.е. повышает уровень стрессоустойчивости.

Литература

[1] Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004.

[2] Белан Е.А. Феномен сценического волнения и совладания с ним в ситуации музыкального исполнительства: автореф. дис. канд. психол. наук. Краснодар, 2006.

[3] Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества. Под ред. Я.А. Пономарева. М.: Наука, 1993. С. 182-195.

[4] Бохан Т.Г. Культурно-исторический подход к стрессу и стрессоустойчивости: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2008. - 21 с.

[5] Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М.:Изд-во Моск. Ун-та, 1984. - 200 с.

[6] Варес А.Ю. Исследование эмоционального стресса у студентов и способы его коррекции : дис. ... канд. мед. наук. Л., 1981. - 21с.

[7] Величковский Б.Б. Многомерная оценка индивидуальной устойчивости к стрессу: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. - 23с.

[8] Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом СПб., 2002.

[9] Селье Г. Стресс без дистресса. Рига: Внeda, 1992.

МЕХАНИЗМЫ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ СМИ: НА ПРИМЕРЕ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА

Л.С. Сорокина

Россия, Москва, РУДН

Современная речь характеризуется повышенной агрессивностью, в том числе активным применением стратегий и методов речевого поведения. Ненормативная лексика, клевета, навешивание ярлыков является неотъемлемой частью СМИ [5, с.35].

Явление речевой агрессии является объектом современных лингвистических исследований. По мнению одного из исследователей в данной области Ю. В. Щербиной причина распространения агрессивной лексики в СМИ заключается в том, что происходит снижение уровня речевой культуры, что приводит к ее вульгаризации. Также исследователи считают, что использования агрессивной лексики направленно на манипулирование сознанием адресата, а именно «явное и настойчивое навязывание аудитории определенной точки зрения, которая лишает человека выбора и возможности сделать собственный вывод, самостоятельно проанализировать факты» [1, с. 45]. В основе речевого манипулирования лежат приемы,

которые могут способствовать возникновению в голове адресата определенных установок. Речевое манипулирование используется во всех видах СМИ, а также в рекламе, политике и т.д. В качестве манипуляции человеческим сознанием используются слова и выражения, которые могут иметь двойной смысл. Также журналисты могут создавать материалы, где необъективно показана действительность или использовать оценочную лексику в больших количествах.

Речевая агрессия в языке СМИ имеет различные формы проявления: наклеивание ярлыков, обыгрывание объекта агрессии, нагнетание негативных ассоциаций, акцентирование неприятных или обидных для объекта деталей, прямое оскорбление и т. д. Не стоит путать методы речевой агрессии с конструктивной критикой, которая направлена на улучшение объекта критики. К механизмам речевой агрессии относятся: использование иноязычной лексики, которая затрудняет понимание текста («Русской церкви переданы в собственность две старинные кирхи»); использование лексики, которая уничижает достоинства личности; языковой демагогии; излишней метафоризации, например, использование прецедентных текстов (тексты реклам, анекдотов, художественных произведений, отдельные высказывания), в данную область также входит использование антропонимов и топонимов (Плюшкин, Собакевич, Фрося Бурлакова и др.) Так, лидер ЛДПР В.В. Жириновский в одной из своих статей заявил следующее: «Чистокровный еврей – это Шейлок, по-русски, Плюшкин, жадный, алчный, расчетливый до саможирания маньяк» [2]. Среди других механизмов речевой агрессии - выражение состояния адресата, свидетельствующее о его отношении к определенному событию, поступку, ставшему причиной этого состояния (Евгений Никифоров: Гонения на Украинскую Церковь совершают безбожники); а также использование логического эллипсиса («Откуда в Подмоскowie Иерусалим?»).

Российская исследовательница Л.М. Майданов исследует механизмы речевой агрессии, состоящие в формулирование призыва к действиям и поддержании агрессивного состояния реципиента [3]. Примером тому может служить газетный заголовок "Премьер Малайзии призвал бороться с евреями во всем

мире ", в котором автор стремится побудить адресата совершить выгодное ему действие.

В медиа-дискурсе одним из проявлений негативного отношения к объекту является чрезмерное использование метафор и сравнений, иногда происходит замена адекватных аргументов на эмоции автора и на его субъективное мнение. Также СМИ используют агрессивную лексику при недостатке сведений и аргументов и для привлечения внимания аудитории («Русские выродки захватили здание христианской церкви в Донецке», «Русский фашизм: Православие в Законе»).

На территории РФ проживают не только православные христиане, но и различные религиозные меньшинства. Очень часто для того, чтобы осветить ситуацию, связанную с католиками или протестантами, журналисты используют метод речевой агрессии, а именно использование иноязычных лексики, которая делает представителей иных религий иноверцами. Например, если провести анализ текстов агентства «Интерфакс», то можно обнаружить систематическое употребление заимствованных слов из польского (ксёндз, костёл), немецкого (патер, кирха). Журналисты могли использовать в данном случае русские эквиваленты этих слов, такие как «церковь», «храм», «священник».

Ситуация, когда журналисты используют иностранные слова, является обычной для современного человека, и ее можно объяснить тем, что например, в настоящее время английский язык выступает в роли локомотива глобализационных процессов во всех жизненных сферах. Он не только занимает лидирующее положение в сфере межкультурного общения, но и оказывает непосредственное влияние на лингвокультуру и ментальность народов, для которых он не является родным [4, с. 26].

С другой стороны, если посмотреть зарубежную прессу, то можно увидеть значительную разницу, так как англоязычные издания, говоря о православии, используют традиционные слова, такие как priest (священник) и church (церковь), а не sviashennik и tserkov. Например: Priest Fr.Nikolai Popov – об основателе общины, the Church of the Intercession of the Holy Virgin – о новой церкви Покрова Пресвятой Богородицы. Тот же «Интерфакс» в своей англоязычной ленте использует английские эквиваленты «храму»

и «священнику»: «Moscow, May 21, Interfax – Renowned Moscow priest, rector of the Annunciation Church in the Petrovsky Park Archpriest Dimitry Smirnov believes the Church lacks resources for educative work» [6].

Для того, чтобы наладить контакт между журналистами и представителями церкви, исследователями проводятся многочисленные работы в данной области, например, социологи провели исследования в МГУ из которых следует, что большее количество противоречий, которые возникают между журналистикой и религией происходит не из-за того, что журналист или издание поддерживают ту или иную конфессию, а из-за того, что на сегодняшний день еще не выявлены методологические подходы к анализу, как всей системы религиозных коммуникаций, так и светских СМИ, которые пишут о религии.

В настоящий момент работать с журналистами должен Синодальный информационный отдел Русской Православной Церкви. В рамках мониторинга СМИ был создан «коллектор ошибок», где собираются случаи неадекватного освещения деятельности РПЦ [7].

Недавно в храме Христа Спасителя состоялась панельная дискуссия на тему «Церковь и СМИ: взаимные ожидания, взаимные проекты», где представители православной церкви и СМИ обменивались мнениями по улучшению их взаимодействия.

Одной из проблем, обсуждаемой на дискуссии, было то, что язык церкви непростой, и для обычного человека он непонятен. Современное светское общество желает получать ответы церкви на самые различные вопросы.

Таким образом, можно прийти к выводу, что пути решения проблемы взаимоотношений между СМИ и представителями церкви лежат в диалоге, который должен улучшить отношения между работниками прессы и церковными деятелями, и который должен помочь журналистам правильно информировать общество об интересующих его сферах. Данный диалог очень важен для СМИ и требует от журналистов организации необходимой площадки, поиска субъектов и необходимой информации, а от представителей религии желания к сотрудничеству. При выполнении всех условий может быть налажен контакт между

прессой и церковью, который может привести не только к доступной и проверенной информации, но и к улучшению качества публикуемых материалов.

Литература

[1] Быкова О.Н. Языковое манипулирование общественным сознанием: методическая разработка и рабочая программа для студентов заочного отделения юридического факультета. Сост. О. Н. Быкова. – Красноярск, 1999.

[2] Жириновский В.В. Иван, запахни душу. Изд. ЛДПР, 2001. Глава 2

[3]Майданова Л.М. Агрессивность и речевая агрессия, 1997

[4]Найденова Н.С. Функционирование английских заимствований во французском экономическом дискурсе как отражение национального характера. Вестник РУДН №4, 2011

[5]Петрова Н.Е. Рацибурская Л.В. Язык современных СМИ: Средства Речевой Агрессии, 2011

[6]URL:<http://www.interfax-religion.com/?act=news&div=7281>

[7]URL:http://www.religare.ru/2_26823.html

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

В.В. Шишкина

Россия, Москва, РУДН

Подростковый возраст – важный период становления и развития личности человека, а его особенности часто оказывают определяющее влияние на всю последующую жизнь человека. Сложность самоопределения для ребенка, вступившего в переходный возраст, заключается в том, что на этом этапе в его организме и психике происходят кардинальные изменения.

Для того чтобы изучить данный вопрос, была использована психолого-педагогическая литература основ понимания закономерностей развития и личностного развития подростков таких ученых как Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, И.С. Кон, Л.С.Выготский, Е.А. Леванов, Д.И. Фельдштейн, Т.В. Драгунов, А.Е.Личко, В.С. Мухина, А.А.Реана, Г.А. Цукерман и др. В большинстве исследований подростковый период характеризуют как период «нормальной патологии», как кризисный период с

бурным протеканием, сложностью развития как для самого подростка, так и для окружающих его взрослых.

Наступление подросткового периода в жизни ребенка ознаменовано формированием некоторых новообразований в его психике – таких как понятийное мышление и самосознание, особенности развития эмоциональной сферы, чувство взрослости.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что подростковый возраст является оптимальным для формирования толерантных установок, развития толерантного сознания.

Возраст 13-15 лет особенно сенситивный к формированию собственных взглядов, ответственности за свои поступки, мотивационно-ценностной жизненной платформы, убеждений, ассертивного поведения.

Ценности толерантности – справедливость, ненасилие, достоинство, сотрудничество приобретают личностного смысла для подростков тогда, когда подростки начинают разбираться в самих себе, оценивают свои мотивы, поступки, когда у них развиты моральный самоконтроль и готовность к самосовершенствованию.

Становления толерантности личности происходит под влиянием многих факторов – семьи, сверстников, школы, средств массовой информации, стихийных групп и молодежных организаций.

Толерантность развивается в ходе социализации личности подростка. Личностная толерантность приобретает особую значимость именно в подростковом возрасте как способность личности противостоять агрессии, фрустрации, стрессу, риску, неопределенности, сохраняя устойчивость. Именно в подростковом возрасте человек активно овладевает социальным опытом, способами грамотной адаптации во взрослом мире.

Таким образом, толерантность является компонентом ценностной системы личности подростка, способствует сохранению целостности, является фактором личностного становления, развития мотивационной сферы психически здоровой личности.

Нами были изучены половые особенности толерантности у девочек-подростков и у мальчиков-подростков.

Мы предположили, что девочки-подростки и мальчики-подростки отличаются по уровню выраженности индекса толерантности между собой.

Была использована методика раздаточного анкетирования. Метод опроса был выбран потому, что предметом исследования являлось изучение особенностей толерантности старших подростков, что наиболее эффективно может быть выявлено именно с помощью опросов.

В анкетировании приняли участие 28 старших подростков в возрасте 14-15 лет, из них 13 мальчиков, 15 девочек.

Между групп исследуемых старших подростков значимых различий в поведении не выявлено. Все принявшие в исследовании подростки из полных городских семей. Более 40% испытуемых среди мальчиков-подростков и девочек-подростков учатся отлично и хорошо. Мальчики-подростки менее успешны в обучении, чем девочки-подростки.

Для обоснованных сравнений при обработке и анализе полученных данных нам необходимо было обеспечить заполнение анкет в одних и тех же или очень похожих обстоятельствах. Было решено, что лучше всего сделать непосредственно по месту учебы возможных участников интервью.

Время заполнения в основном превышало 15 минут, так как респонденты читали каждый вопрос очень внимательно и вдумчиво. Серьезных проблем, связанных с процедурой опроса, не возникало.

Для выявления особенностей толерантности в старшем подростковом возрасте мы выделили высокий и невысокий уровни толерантности, а также высокий и невысокий уровни интолерантности.

В самом начале исследования старшие подростки были предупреждены о том, что работа должна вестись ими индивидуально, нельзя советоваться друг с другом, списывать и т.п. Экспериментатор в процессе работы все время отслеживал эти моменты, не позволял нарушать правила.

Для нахождения отличий у старших подростков мы сравнили средние показатели мальчиков и девочек-подростков, для подтверждения достоверности данных был использован U-критерий Манна-Уитни.

Полученные в процессе исследования результаты свидетельствуют о том, что наименее развитым аспектом у девочек-подростков является именно этническая толерантность, об этом свидетельствуют ответы девочек-подростков об одинаковости всех чеченцев, о признании подростками различий в талантах и способностях представителей различных рас, о неприятии в качестве друга человека другой веры или национальности.

В тоже время средние ранговые значения у девочек-подростков выше, чем у мальчиков-подростков, по ряду толерантных установок. Так, девочки-подростки полагают, что наличие разных и противоположных взглядов у людей, живущих в России, является благом для страны. Такая же ситуация наблюдается и в оценки утверждений девочек-подростков в отношении того, что все виды ущемления прав по национальному признаку должны быть объявлены незаконными и подвергаться суровому наказанию. Еще большее отличие между подростками разного пола оценкой суждения «Нашей стране необходимо больше терпимых людей – таких, кто ради мира и согласия в обществе готов пойти на уступки».

У девочек-подростков толерантность как черта личности развита лучше, чем у мальчиков-подростков, так девочки-подростки (средний ранг – 17,30) в большей степени согласны с утверждением «Я чётко знаю, что хорошо, а что плохо для всех нас, и считаю, что и другие также должны это понять», чем мальчики-подростки.

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что для мальчиков-подростков и девочек-подростков характерно сочетание как интолерантных, так и толерантных установок по отношению к окружающему миру и людям.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что с обследованными подростками, как с мальчиками, так и с девочками необходима работа по развитию этнической толерантности, социальной толерантности, толерантности как черты личности.

Литература

- [1] Кудинов С.И. Психологический анализ проявления

патриотичности личности у студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2013. - № 2. - С. 5-14.

[2] Кудинов С.И. Национально-психологические особенности общительности. (На примере народов среднего Поволжья) /С.И. Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 1. - С. 28-37.

[3] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Самореализация личности как предпосылка проявления межэтнической толерантности на постсоветском пространстве/С.И.Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. -Серия: Психология и педагогика. - 2012. - № 1. - С. 5-14/

[4] Кудинов С.И. Национально-этническая интолерантность как фактор неудовлетворенности самореализации личности. Комплексные исследования личности: методология, теория, практика. Материалы международной научно-практической конференции.- 2012. С. 154-158.

ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ, НАСТОЙЧИВОСТИ, ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК АКТИВНОСТИ

Д.А. Шляхта

Россия, Москва, РУДН

Феномен активности является одним из центральных объектов исследования не только в психологии, но и в других социальных и гуманитарных науках. В современной психологии до сих пор отсутствует единое понимание активности, остаются дискуссионными вопросы о соотношении активности и деятельности, о движущих силах, механизмах, уровнях проявления активности. Большинство из этих аспектов рассматривается преимущественно на теоретическом уровне и нуждается в экспериментальной проверке.

Один из аспектов нашего исследования состоял в выявлении и сопоставлении специфики проявления активности личности и ее индивидуально-типических особенностей в разных сферах жизнедеятельности – коммуникативной, волевой, познавательной. Исследование осуществлялось в контексте

системно-функциональной концепции А.И.Крупнова на примере общительности, настойчивости и любознательности как личностных характеристик активности. В данной публикации нами раскрыты основные этапы и процедуры исследования и представлены результаты количественного, кластерного и факторного анализа показателей любознательности, настойчивости и общительности.

На начальных этапах эмпирического исследования был проведен кластерный анализ (методом К-средних) данных диагностики общительности, настойчивости, любознательности студентов аграрного факультета Российского университета дружбы народов (в исследовании участвовало 243 студента 1-3 курса, в окончательную выборку вошли 207 человек, из них 147 девушек и 60 юношей). Были опробованы разные варианты анализа – последовательно выделялось от двух до шести кластеров. На следующем этапе проводилась обратная процедура – дисперсионный анализ (однофакторный ANOVA). Группирующей переменной выступала принадлежность испытуемых к выделенным кластерам; зависимыми переменными являлись результаты бланковых тестов. Использовалась процедура множественного сравнения пар средних по методу Шеффе. Для проверки однородности дисперсий использовался тест Ливена. Если групповые дисперсии переменных были значимо различны, использовался непараметрический вариант дисперсионного анализа – H-критерий Крускала-Уоллиса с последующим попарным сравнением групп по U-критерию Манна-Уитни. В итоге в случае четырехкластерной структуры зафиксирован максимальный относительный прирост статистически значимых попарных различий между разными типами реализации настойчивости, любознательности и общительности. В данном случае выделенные кластеры были сходными для трех изученных качеств. Каждому из полученных кластеров (типов) нами были даны названия исходя из характера соотношения и доминирования переменных в мотивационно-смысловой и инструментально-стилевой подсистемах общительности, настойчивости и любознательности и с опорой на результаты других исследователей, занимавшихся данной проблемой.

Наиболее многочисленным оказался *инструментально-*

смысловой тип, который во всех сферах соответствует первому кластеру. Для него характерны максимальные значения мотивационно-смысловых (кроме *осведомленности*) и гармонически-инструментальных характеристик, которые значительно превосходят *аэргичность*, *астеничность* и *экстернальность*. Для этого типа характерны минимальные значения *трудностей*.

По основным смысловым характеристикам представители *мотивированно-агармонического* типа достаточно близки к представителям предыдущего типа, кроме более высоких показателей *осведомленности* и более низких показателей продуктивного компонента. В то же время в инструментально-стилевой подсистеме наблюдается высокая выраженность агармонических переменных, которые в некоторых случаях (*астеничность* любознательности и *аэргичность* общительности) даже превосходят выраженность гармонических. Для этого типа характерны максимальные значения *трудностей*.

Представители *слабо-мотивированного* типа характеризуются наиболее низкими показателями мотивационно-смысловых характеристик, а также низкими показателями гармонических (*эргичность* общительности и настойчивости, а также *стеничность* любознательности) и более высокими агармонических (за исключением *экстернальности* общительности) переменных инструментально-динамического блока. Для них характерны повышенные, но не максимальные значения *трудностей*.

Представителей *избирательного* типа отличают низкие показатели *осведомленности* при достаточно высоких показателях *осмысленности*. В инструментально-динамическом блоке гармонические переменные при средней выраженности явно преобладают над агармоническими. Для этого типа характерны невысокие показатели *трудностей*.

Для того чтобы проверить, насколько статистически неслучайный характер имеет предлагаемая группировка данных по типам, не является ли она специфичной для студентов с определенной профессиональной направленностью, мы повторили процедуру кластеризации на другой выборке (студенты факультета физико-математических и естественных наук).

Проведенный сравнительный анализ показал, что и на этой выборке выделяются четыре индивидуально-типических варианта реализации активности, по основным характеристикам соответствующие описанным выше. Это позволило нам объединить выборку для дальнейшей работы.

Результаты кластерного и факторного анализа, проведенного на объединенной выборке отдельно по переменным общительности, настойчивости, любознательности представлены нами. В каждой из изучаемых сфер были выделены четыре типа, которые по количественным и качественным характеристикам аналогичны полученным ранее. Процентное распределение испытуемых по типам представлено в таблице 1. На основе иерархического (частотного) анализа мы дали содержательные психологические характеристики представителям каждого типа в коммуникативной, волевой и познавательной сферах, сущность которых отразили в обобщающих названиях.

Таблица 1
Процентное распределение испытуемых по типам (N = 207)

Сфера личности Тип	Коммуникативная (общительность)	Волевая (настойчивость)	Познавательная (любопытность)
Инструментально-смысловой	20,29%	34,78%	26,57%
Мотивированно-агармонический	28,02%	26,09%	19,32%
Слабо-мотивированный	20,29%	13,04%	16,43%
Избирательный	31,40%	26,09%	37,68%

Представителей инструментально-смыслового типа в коммуникативной сфере мы назвали «экстравертированными», так как они очень активны в процессе коммуникации, причем эта активность чаще всего направлена на окружающих. Студенты с мотивированно-агармоническим типом общительности при достаточно активном стремлении к взаимодействию не всегда могут проявить активность в общении из-за внутренних и внешних преград, поэтому их можно назвать «застенчивыми».

Представители слабо-мотивированного типа наименее активны в коммуникативной сфере по сравнению с представителями всех остальных типов, соответственно, их можно назвать «интровертированными» (или «замкнутыми»). Главной характеристикой общительности субъектов с избирательным типом является «селективность» активности в собственных интересах как при выборе партнеров по общению, так и в поддержании контактов, способов взаимодействия, поэтому им подходит название – «эгоцентристы».

В волевой сфере студентам с инструментально-смысловым типом свойственна максимальная активность при преодолении внешних и внутренних препятствий, поэтому мы назвали их «напористыми». Представители мотивированно-агармонического типа стараются быть настойчивыми при достижении цели, но редко достигают желаемого, при этом чаще всего им мешают препятствия субъективного характера – тревожность, отсутствие веры в свои силы, невысокая самооценка и т.п., соответственно, им подходит название «неуверенные». В то же время, у субъектов со слабо-мотивированным типом недостаточно развиты как мотивационно-смысловая, так и инструментально-динамическая подсистемы настойчивости, что отражает название «инертные». Представители избирательного типа весьма активно и настойчиво стремятся к реализации тех целей и планов, в которых видят смысл и выгоду для себя, поэтому мы назвали их «прагматичными».

В познавательной сфере, как и в двух предыдущих, максимальные показатели активности характерны для представителей инструментально-смыслового типа любознательности, которых мы назвали «пытливыми». Студенты с мотивированно-агармоническим типом при активном стремлении к знаниям не всегда могут реализовать познавательную активность из-за недостаточно развитой внутренней регуляции любознательности и большого количества трудностей, следовательно, им подходит название «затрудняющиеся». Характерными чертами представителей слабо-мотивированного типа в познавательной сфере являются недоверчивость к новой информации, «отгороженность» от потока информации, слабая заинтересованность в процессе познания,

поэтому мы дали им обобщающее название «незаинтересованные». Как и в других сферах, субъекты с избирательным типом проявляют достаточно высокую, но «селективную» познавательную активность, в случаях, если это способствует достижению лично значимых целей, что отражает название «рационалисты».

Вывод: В коммуникативной, волевой и познавательной сферах выделяются четыре основных типа, характерные для реализации личностной активности – *инструментально-смысловой, мотивированно-агармонический, слабо-мотивированный и избирательный*. В каждой из изучаемых сфер данные типы характеризуются психологическим своеобразием, что подтверждается данными иерархического и факторного анализа.

Литература

[1] Кудинов С.И. Особенности проявления любознательности у учащихся с разными стилями понимания /С.И. Кудинов// Журнал прикладной психологии/ - М.: Изд-во ЭКО, 1999. - №2. – С. 82 – 103.

[2] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ типологических проявлений общительности личности/С.И.Кудинов// Вестник Тамбовского университета. - Серия: Гуманитарные науки. - 2008. - № 3 (59). - С. 282-288

[3] Кудинов С.И. Психологический анализ взаимосвязи общительности и самореализации личности /С.И.Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. -Серия: Психология и педагогика. - 2011. - № 2. - С. 12-19.

[4]Кудинов С.И., Кудинов С.С., Каменева Г.Н., Вдовина К.Ю. Психология становления общительности: гендерные и национально-этнические аспекты (Монография) М.: Изд-во РУДН, 2014. 374с.

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЕ МЕНЕДЖЕРОВ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

О.П.Шмитгаль, Е.А.Соколова

Россия, Сыктывкар, СыктГУ

Вопросы сходства и отличий менеджеров и предпринимателей привлекают внимание исследователей, так как и предприниматели, и менеджеры являются ключевыми фигурами

любой компании. В данном исследовании была изучена мотивационная сфера менеджеров и предпринимателей.

В исследовании приняли участие 30 человек, которые были разделены на две равные группы в соответствии с их профессиональной принадлежностью – предприниматели и менеджеры. В качестве предпринимателей были выбраны люди, имеющие собственный бизнес. В качестве менеджеров – руководители среднего звена организаций, наемные работники. Таким образом, в состав каждой группы входило 15 человек – 8 мужчин, 7 женщин в возрасте от 23 до 40 лет.

В основе исследования лежит методика изучения трудовой мотивации «Словарь» И.Г. Кокуриной. [1] Методика строится на выделении двух видов мотивации: в виде собственной потребности в деятельности (процессуальная ориентация - ПО) и в виде целевой установки, связанной с получением конкретного результата (результатирующая ориентация - РО).

Модель смыслообразующих мотивов выглядит следующим образом [1, с.14]:

1. Преобразовательный мотив - стремление к решению интересных задач, ориентация на получение результата ради самого результата (РО), либо стремление достичь мастерства в работе, любить работу саму по себе (ПО).

2. Коммуникативный мотив - стремление к установлению контакта с другими людьми, помощи другому, решению проблем этого другого человека (РО), либо стремление сохранить и упрочить достигнутые с другими позитивные межличностные отношения (ПО).

3. Утилитарно-прагматический мотив - стремление делать только то, что приносит очевидную пользу для субъекта, позволяет удовлетворить другие потребности и интересы, с трудом не связанные (РО), либо стремление в работе сохранить себя, своё здоровье, не тратить лишнюю энергию (ПО).

4. Кооперативный мотив - стремление рассматривать свою работу с точки зрения её необходимости для других людей, для общества в целом (РО); либо стремление рассматривать свой труд с точки зрения его необходимости для близких и родных (ПО).

5. Конкурентный мотив - стремление быть первым среди лучших, иметь высокий авторитет, успех в глазах окружающих

(РО), либо стремление быть не хуже других, получить от других одобрение, позитивную оценку (ПО).

6. Мотив достижения - стремление к преодолению трудностей в решении поставленной цели, стремление к успеху в решении самой задачи (РО), либо стремление к самосовершенствованию, ориентация на себя как на объект преобразования (ПО).

Для каждого из выделенных мотивов был рассчитан U-критерий Манна-Уитни, позволяющий оценить различия между двумя выборками по уровню какого-либо признака. Различия значимы только по одному мотиву – мотиву достижения, $U_{эмп} = 56$, $U_{кр} = 56$ при вероятности ошибки $p \leq 0,01$. ($U_{эмп} \leq U_{кр}$).

Предпринимательская деятельность, в первую очередь, связана с риском, с риском неудач, потери ресурсов как материальных, так и интеллектуальных, поэтому данный вид деятельности направлен на преодоление преград, неудач, исправление ошибок. Мотив достижения не только играет более значимую роль в структуре мотивации индивидуальных предпринимателей, но и является доминирующим. Менеджер в отличие от предпринимателя действует в определённых рамках, в знакомой среде, где риски хоть и имеют место быть, но не столь значимы для менеджера.

Если говорить в целом, то такие мотивы, как утилитарно-прагматический и кооперативный, выражены в равной степени в обеих группах. Утилитарно-прагматический мотив в обеих группах обладает результирующей ориентацией, при этом в группе менеджеров он является доминирующим. Следовательно, как менеджеры, так и предприниматели ориентированы использовать свой труд для удовлетворения других потребностей, которые не связаны с самим трудом.

Более интересен для рассмотрения кооперативный мотив. В этом случае процессуальная и результирующая ориентации расходятся. Менеджеры рассматривают свой труд с точки зрения его полезности для близких и родных. Предприниматели, в свою очередь, рассматривают труд с позиции его общественной полезности, необходимости для других людей, для общества в целом.

Предприниматель в своей деятельности прежде всего

ориентируется на потребителя, чтобы потребитель воспринимал данную услугу или товар жизненно-необходимым. Безусловно, ориентация на общественную полезность своего труда, является одним из факторов успешности.

При оценке преобразовательного мотива расхождений не наблюдается. В обеих группах респонденты ориентированы как на получение результата ради самого результата, так и на деятельность ради самого процесса, ради достижения мастерства.

В свою очередь, конкурентный мотив в мотивационном профиле представлен идентично, ярко не выражен и имеет результирующую ориентацию. Как у менеджеров, так и у предпринимателей нет в приоритете, быть лучше других, иметь высоких престиж и авторитет. В случае с предпринимательской деятельностью это может быть объяснено тем, что у предпринимателя нет необходимости в карьерном росте, он является высшим звеном в иерархии, и пытается конкурировать скорее во внешней среде, нежели в коллективе.

В среде менеджеров, подобный результат может быть объяснен тем, что, респонденты более направлены на самосовершенствование, при этом конкуренция в коллективе имеет место быть, однако не является самоцелью. Также это может быть связано с комфортным положением в коллективе участвовавших в исследовании менеджеров, уже с устоявшейся позицией в силу своих личностных качеств и характеристик.

Менее всего в профиле выражен коммуникативный мотив, предполагающий ориентацию на активное взаимодействие с другими, на общение в труде, на помощь другому человеку или же на сохранение позитивных отношений в коллективе. Менеджеры более ориентированы на сохранение существующих отношений с коллегами, т.к. от этого напрямую зависит эффективность управления. Предприниматели же больше ориентированы на активное взаимодействие и помощь другому в труде, т.к. малый бизнес, представители которого в основном и приняли участие в исследовании, зачастую строится на основе семейных и дружеских отношений.

Таким образом, у предпринимателей ярко выражена мотивация достижения (ведущая в мотивационном профиле), а у менеджеров – утилитарно-прагматическая.

Литература

[1]. Кокурина И.Г. Методика изучения трудовой мотивации. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1990. – 56 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Т.С. Юзефович

Россия, Москва, РУДН

Начало внедрения Интернета в повседневную жизнь населения и, как следствие, в сознание людей, отмечается в начале 2000-х годов. В этот же период начинают появляться публикации, делающие акцент на том, что черты личности пользователей сети Интернет и иных его ресурсов связаны с частотой, качеством и иным характером использования Интернета. В частности многими, в большей степени зарубежными исследователями, использовалась так называемая Большая пятерка личностных факторов.

«Большая пятерка (англ. The Big Five) - 5-факторная модель основных личностных свойств, созданная с помощью методов кластерного и факторного анализа» [2]. Модель включает следующие основные факторы: «открытость опыту», «добросовестность», «экстраверсия», «дружелюбность», «нейротизм» [5; 6].

К примеру, демонстрировалось, что использование интернет-сайтов связано с наличием у пользователей Интернета высокого нейротизма, низкой экстраверсии, низкой доброжелательности, но также высокой открытости опыту. В последние годы проводятся исследования роли Большой пятерки черт личности в специфике использования людьми услуг, ресурсов и возможностей, предоставляемых социальными сетями [3].

Мы решили провести собственное исследование личностных особенностей пользователей различных социальных сетей. Нами были выделены три наиболее популярные соцсети в России: Вконтакте, Facebook и Twitter [4]. Выборку составили 90 респондентов – по 30 представителей от каждой соцсети. В основном это студенты, среди которых оказалось 52 женщины и

38 мужчин в возрасте от 18 до 27 лет. Средний возраст испытуемых составляет 21 год.

Для тестирования респондентов был использован сокращенный вариант «Пятифакторного опросника» [1]. Для обработки данных использовались методы описательной статистики, U-критерий Манна–Уитни. Основные результаты представлены в таблице.

Таблица

Средние значения выраженности индивидуально-личностных факторов у пользователей различных социальных сетей

Факторы	Средние значения		
	ВКонтакте	Facebook	Twitter
Нейротизм	30,51	23,27	24,03
Экстраверсия	26,13	28,96	31,27
Открытость опыту	27,75	25,55	27,29
Доброжелательность	25,65	27,31	28,17
Сознательность	24,69	32,41	32,34

У группы пользователей ВКонтакте больше всего выражены такие черты, как нейротизм и открытость опыту. В меньшей степени – сознательность. В целом, если представить структуру личности пользователей данной соцсети в порядке убывания значимости личностных качеств, то она будет выглядеть следующим образом: нейротизм, открытость опыту, экстраверсия, доброжелательность и сознательность. Это позволяет сделать вывод о том, что пользователи сети ВКонтакте отличаются низкой эмоциональной стабильностью, склонны часто испытывать отрицательные эмоции, такие как тревожность, печаль, раздражительность, нервное напряжение. При этом они открыты новому опыту, который легко можно приобрести, используя разнообразные сервисы данной соцсети. Экстраверсия хоть и не занимает первые позиции, но тоже выражена достаточно высоко, что говорит об интенсивности и широте межличностных связей. Однако сильной доброжелательностью эти связи не отличаются, т.к. данный фактор не является весьма важным для данных пользователей. Для них характерна низкая сознательность, то есть им слабо свойственно нацеленное на задачу поведение и

социально требуемый контроль человека над собственными импульсами.

У пользователей сети Facebook на первом месте в структуре личности среди исследуемых факторов оказалась сознательность. И что весьма интересно – нейротизм оказался даже не на второй, а на третьей позиции. В общем, личностная структура выглядит так: сознательность, экстраверсия, нейротизм, доброжелательность и открытость опыту. Это говорит о том, что представителей данной сети можно отнести к целеустремленным, ответственным людям, которым слабо свойственно импульсивное поведение, которые используют сеть не из-за эмоциональной нестабильности, а для решения конкретных целей, среди которых и установление широких межличностных связей в силу выраженной экстраверсии. В отличие от представителей сети Вконтакте они не так открыты новому опыту – этот показатель у пользователей Facebook на последнем месте. Однако уровень доброжелательности у них практически одинаковый, и так же одинаково слабо выражен.

Аналогичная же ситуация с первым местом и у представителей сети Twitter, самые высокие значения у них по шкале сознательности. Не менее весомое значение было получено и по шкале экстраверсии, что помимо перечисленных уже признаков, так же говорит об умении данных представителей радоваться жизни. А вот нейротизм, тоже выражен меньше среднего. В целом структура схожа с типом структуры пользователей сети Facebook.

Таким образом, ярко выраженные признаки нейротизма проявили лишь представители сети Вконтакте, у пользователей двух других исследуемых сетей он был проявлен средне. В свою очередь экстраверсия у пользователей сети Вконтакте выражена слабее, тогда как у респондентов сетей Facebook и Twitter по данной шкале достаточно высокие значения, помещающие этот фактор на второе место среди пяти исследуемых личностных характеристик.

Следует отметить, что статистической значимости различий между результатами испытуемых Facebook и Twitter обнаружено не было. Статистическая значимость различий была обнаружена лишь в сравнении выборки испытуемых Вконтакте с

двумя другими сетями. Причем и в сравнении с Facebook, и в сравнении с Twitter была выявлена лишь одно значимое различие по шкале сознательности. На уровне тенденции в сравнении с Facebook – различия по шкале нейротизм, в сравнении с Twitter – различия по шкалам нейротизм и экстраверсия.

Единственный показатель, по которому среди представителей всех сетей можно наблюдать некоторую схожесть – это доброжелательность, которая относительно слабо выражена у представителей всех сетей.

Таким образом, у пользователей сети Вконтакте проявился высокий нейротизм, хотя у представителей двух других сетей он представлен на среднем уровне. В свою очередь экстраверсия у представителей сети Вконтакте явно не выражена, тогда как у респондентов, отнесших себя к сетям Facebook и Twitter она находится на высокой ступени в структуре личности.

Следует отметить, что на разность результатов личностных характеристик представителей сети Вконтакте и сетей Facebook и Twitter повлиял факт возрастного различия респондентов в первой и в двух других группах. Дело в том, что из 90 опрошенных к числу активных пользователей сети Вконтакте причисляли себя в основном люди достаточно молодого возраста (75% представителей сети Вконтакте попавших в выборку имеют средний возраст – 18-19 лет). В свою очередь респонденты, которые относили себя к пользователям сетей Facebook и Twitter относятся к более взрослой возрастной группе (средний возраст в данных сетях составляет 22-23 года).

Поэтому при дальнейшем изучении психологических особенностей представителей различных социальных сетей стоит сразу учитывать этот момент и сравнивать именно пользователей одного возраста. Либо целенаправленно тестировать людей разных возрастов, но так, чтобы в группе от каждой социальной сети были представлены люди разного возраста в одинаковой пропорции.

Литература

[1] 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.

- [2] Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Изд-во: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 633 с.
- [3] Щебетенко С.А. Большая пятерка черт личности и активность пользователей в социальной сети «Вконтакте» // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2013г. – Том 6. № 4. С. 73-81
- [4] Юзефович Т.С. Особенности коммуникаций в социальных сетях // Личность в природе и обществе: научные труды молодых ученых (материалы межвузовских психолого-педагогических чтений) / сост. и науч.ред. А.В. Иващенко, Н.Б. Карабущенко, Е.Н. Полянская, Н.В. Каргина. М.: РУДН, 2015. С. 168-172.
- [5] *Novikova I.A.* Big Five (The Five-Factor Model and The Five-Factor Theory) // *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology* / Ed. Kenneth D. Keith. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013. P. 136-138.
- [6] *Vorobyeva A.A.* The Five-Factor Model: General Overview // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 4. С. 80-85.

РАЗДЕЛ 4
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ
ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ПЕРВОГО
ГОДА ЖИЗНИ В ЗАКРЫТЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

С.А.М. Алиева, Е.С. Петрухина
Россия, Москва, РУДН

Существенным признаком воспитания ребёнка в доме малютки являются дальнейшие трудности в установлении эмоциональной связи его со взрослыми. Однако, на сегодняшний момент, этому достаточно известному факту уделяется мало внимания. Процесс воспитания сложен и многое в нём зависит от отношения воспитателя к детям и его опыта в данном вопросе. Проблемой развития человека в процессе воспитания занимались такие науки как: физиология и психология. Работы И. М. Сеченова, В. М. Бехтерева, И. П. Павлова, Н. М. Щелованова о высшей нервной деятельности оказали большое влияние на понимание процесса развития и воспитания. А также работы психологов: Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца о ведущей роли обучения и деятельности как основной составляющей развития ребёнка. [3] Ребенок рождается как с физиологическими особенностями, так и с врожденными особенностями высшей нервной деятельности ребенка: силой, подвижностью нервных процессов, возбудимостью различных отделов головного мозга, а также определёнными задатками. Все это имеет значение и должно быть учтено при его воспитании. Психическое развитие ребёнка зависит от социальных условий его жизни. Научные данные позволяют с точностью определить возраст, когда необходимо начинать воспитательный процесс ребёнка. Дело в том, что условные рефлексы и привычки образуются уже начиная с первых дней жизни под влиянием окружающих условий. [3] Отсутствие в этот сложный период рядом заботливого взрослого чревато негативными последствиями.

Личность человека - это результат воздействия социальных

факторов, а не биологических. [1] Научное исследование детского госпитализма зародилось в Венской школе психологии в 1930-е годы. В своей работе Х. Дарфи и К. Уолф сделали следующие выводы: для ребёнка важен аффективный тип заботы о нём; забота матери является приоритетной формой для развития ребёнка; слишком тесная связь ребенка с матерью может привести к нарушениям психического развития ребенка; оптимальным для развития ребенка является сочетание материнской заботы и профессионального ухода. [2] Психоаналитик Р. Шпитц, разработавший концепцию госпитализма, придерживался теории З. Фрейда при рассмотрении личности новорожденного, то есть исходил из того, что новорожденный находится в недифференцированном состоянии. Проводя наблюдения за детьми 6 - 11 месяцев в яслях, после отделения от матери у каждого были выявлены симптомы, похожие на те, которые есть у депрессивных взрослых. В связи с этим он ввёл новое понятие «анаклитическая депрессия». Под этим термином Р. Шпитц понимал депрессию, возникающую у ребенка в условиях разрыва первичной привязанности к близкому взрослому.

А. Фрейд также занималась изучением последствий эмоциональной депривации и её компенсацией в послевоенный период. Она, в годы Второй мировой войны, вместе с Дороти Берлингер руководила учреждением, где воспитывались сироты, чьи родители погибли на войне. В своей работе они придерживались современных данных в области детской психологии. [5] Детей раннего возраста помещали в небольшие, так называемые «семьи» по 4 - 5 детей, где их воспитывали 1 – 2 взрослых. После этого было замечено улучшение показателей психического развития. Однако, такие показатели как: задержка двигательного развития, задержка развитие речи и навыков самообслуживания, всё еще отставали от нормы. Исходя из этого был сделан вывод, что воспитание семейного типа не заменит никогда эмоциональной связи ребёнка с родителями. Вместе с этими исследованиями были пересмотрены и дополнены причины возникновения депривации. Если у Р. Шпитц это материнская депривация, то А. Фейд говорит о семейной депривации в целом.

В отечественной психологии, особое внимание уделяется проявлению «комплекса оживления», термину введенному в 20-е

годы XX в. Н.В. Щеловановым. Комплекс оживления – это особая эмоционально-двигательная реакция, обращенная к взрослому. [8, с.162] Данная реакция проявляется постепенно, начинает расти с замирания и сосредоточения взгляда ребенка на предметах, которые создают звуки. В возрасте 8 недель замирание и сосредоточение постепенно переходят в радостную реакцию, которая проявляется посредством громких коротких вздохов, а к 10-12 неделям к этому подключаются перебирания ножками и ручками, а также радостные повизгивания, гуления, вскрики и т.п. Особое внимание комплексу оживления уделял Л.С. Выготский. Комплекс оживления должен проявиться окончательно не позже 3-го месяца развития ребенка, согласно периодизации развития ребенка Л.С. Выготского. Позднее проявление признаков «оживления» может свидетельствовать об отставании в психическом развитии ребенка. Развитие комплекса оживления, непосредственно зависит от количества времени взрослого, проведенного с ребенком, и качества общения с ним. В своей статье «Современные психологические исследования развития личности ребенка в условиях учреждений интернатного типа СССР» М.И. Лисина рассматривает особенности развития младенцев, опираясь на работу Риббла. Она указывает на потребность в контактных раздражениях, ссылаясь на то, что даже для высокоорганизованных животных тактильные ощущения являются важной частью развития организма.

Важно обеспечить постоянство персонала, на протяжении как можно большего срока деятельности. Проводить занятия интенсивного эмоционального общения с включением операций с предметами. Правильное воспитание должно быть организовано независимо от того, где растет и воспитывается ребенок (в семье или в детском учреждении закрытого типа). [4]

Литература

[1] Исаев Д.Д. Психиатрия детского возраста. Психопатология развития / [2] Д.Д. Исаев. Учебник для вузов. – СПб.: СпецЛит, 2013. – С. 469.

[3] Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психология взаимодействия – СПб., 2003.– С.75–76.

[4] Печора К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях /

[5] К.Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. –М.: Владос,

2004.- С. 172.

[6] Смирнова Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. Учебник для вузов.- СПб.: Питер, 2009. — С. 298.

[7] Фрейд А., Берлингем Д. Война и дети // Развитие личности. – М.: МПГУ, 2004. №3 184 – 208 с.

[8] Н.В. Щелованов. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) – М.: Гардарики, 2005.- С.162

ПРОЯВЛЕНИЕ НАСТОЙЧИВОСТИ СПОРТСМЕНОВ

А.Е. Бикзентеева

Россия, Москва, РУДН

Спортивная работа обязательно сопряжена с преодолением спортсменами разных проблем. Выделяют 2 категории проблем: объективные и субъективные.

Объективные проблемы - те, которые обусловлены специфическими для данного типа спортивной работы преградами. Это крупные тренировочные перегрузки, техническая сложность разучиваемых процедур.

Субъективные проблемы показывают индивидуальное отношение спортсмена к объективным особенностям данного вида спортивной работы (появление негативных психологических состояний, к примеру, боязни, нерешительности; понижение мотивации к деятельности либо, напротив, её увеличение вследствие неотступности мыслей о первом месте, о побитии рекорда, о выполнении определенного норматива).

Преодоление этих проблем находится в зависимости от формирования волевой сферы спортсмена. Она выражается в различных волевых качествах: упорстве, настойчивости, терпеливости, храбрости, решительности, выдержке и иных.

Обладать абсолютно всеми данными свойствами в одинаковой степени спортсмены никак не могут. У одного правильнее выражено одно волевое свойство, у иного – другое.

Поиску путей формирования силы воли в психологии и педагогике уделяется огромное внимание. Но до сих пор многие из важных для практики вопросов остаются нерешенными. Предлагаемый путь, кажущийся более непосредственным, лежит

через преодоление справедливых и индивидуальных проблем, появляющихся на пути свершения цели, однако никак не всегда приводит к желаемому результату, так как выражение воли в разных моментах конкретно и способы формирования определенных стеничных свойств могут быть разными. Кроме того, волевые проявления объединены как с моральным компонентом (миропониманием, эталонами, правилами, темами), так и с психофизиологическим, то есть с природными качествами нервной системы (силой, подвижностью и равновесием нервных процессов).

Как правило, путь к достижению большой социально важной цели бывает долгим и связан с преодолением проблем и провалов. Во взаимосвязи с данным появляется потребность в формировании настойчивости у занимающихся спортом. В случае если атлет не станет сам стараться достигнуть отдаленной цели, никакие хитрости тренера не помогут. Если же у спортсмена существует наглядно выраженное желание преодолеть все трудности, он способен возместить определенные недостаточно выраженные у него способности.

Настойчивость – это сознательное стремление личности к достижению отдаленной по времени цели, несмотря на возникающие трудности и неудачи.

Физиологическим механизмом настойчивости считается возникновение в мотивационной области прочной инерционной доминанты, что может осуществлять руководство абсолютно всем жизненным укладом человека, тормозя прочие желания и круг интересов. Но такого рода отклонение с абсолютно всех житейских удобств и искушений для свершения значительного спортивного итога у многих никак не протекает без затруднений. Зачастую появляется инцидент между долговременной доминантой, отображающей настойчивость спортсмена, и ситуативными увлечениями, желаниями, потребностями, нарушающими разминочный порядок, снижающими динамичность спортсмена в учебных упражнениях и выражение свободы в состязаниях. В взаимосвязи с этим нужно понимать ключевые пути укрепления настойчивости.

Продолжительная и иногда однообразная учебная деятельность, повторяющаяся из-за дня в день, приводит к

формированию затяжных состояний монотонии которые не только понижают тренировочный результат, однако и сокращают упорство и настойчивость. В взаимосвязи с этим для укрепления настойчивости, необходимо преобразовать ресурсы, фигуры и способы выполнения учебно-тренировочных занятий. К примеру, осуществление уроков на природе вызывает развитие эмоционального состояния и более благоприятные сдвиги в организме тренирующихся. Продемонстрировано, что протекание биохимических действий в организме спортсмена находится в зависимости от его расположения и взаимоотношения к занятиям: при позитивных чувствах сдвиги случаются большими. Безусловно, для преследования эмоциональной привлекательности тренировочных занятий нельзя превращать их в развлекательное мероприятие. Но и игнорировать фактор эмоциональности невозможно.

Настойчивость поддерживается достижением поэтапных целей. В связи с этим для формирования волевой области личности нужно представлять преодолимые, однако призывающие конкретных усилий трудности. Очень простое поручение малоэффективно с целью укрепления настойчивости. Но и слишком тяжелое поручение может побудить ощущение расстройств, потерю веры в собственные силы. Подходящая ведь сложность стимулирует обучающихся к огромной мобилизации потенциалов, требованию самолюбия и активизирует динамичность учащихся в преодолении трудности.

Использование результата соперничества. В конкретные факторы тренировочного процесса с целью укрепления целеустремленности и увеличения настойчивости уместно использовать эффект соперничества. Более легким методом его свершения считается применение игрового и конкурсного способов исполнения нагрузок.

Нами было проведено исследование по изучению проявления настойчивости у спортсменов командных и индивидуальных видов спорта. В процессе исследования было протестированно 40 спортсменов. Каждому предоставлялся бланк методики «Настойчивость», разработанный А.И. Крупновым.

В итоге получились следующие количественные соотношения переменных у спортсменов командных видов спорта:

динамический компонент – показатель энергичности выше, чем энергичности; эмоциональный компонент – показатель стеничности ниже, чем астеничности; регуляторный компонент – показатель интернальности ниже, чем экстернальности; мотивационный компонент – показатель социцентричности ниже, чем эгоцентричности; продуктивный компонент – показатель предметности выше, чем субъектности; когнитивный компонент – показатель осмысленности выше, чем осведомленности.

Теперь рассмотрим количественные соотношения у спортсменов индивидуальных видов спорта: динамический компонент – показатель энергичности выше, чем энергичности; эмоциональный компонент – показатель стеничности выше, чем астеничности; регуляторный компонент – показатель интернальности выше, чем экстернальности; мотивационный компонент – показатель социцентричности выше, чем эгоцентричности; продуктивный компонент – показатель предметности ниже, чем субъектности; когнитивный компонент – показатель осмысленности выше, чем осведомленности.

Исходя из выше изложенного можно сказать, что настойчивость у спортсменов командных видов спорта больше направлена на проявление своих возможностей и способностей, созданием уюта и личного благополучия. Они желают развить у себя упорство и волю, а также намерены соопределить и реализовать себя.

Их настойчивость направлена на быстрое продвижение к конечной цели. Что касается трудностей, то здесь можно сделать вывод, что эти спортсмены с трудом заставляют себя выполнять одни и те же задания систематически, часто ощущают упадок сил и не могут проявлять настойчивость в деле при дефиците времени.

Спортсмены же индивидуальных видов спорта испытывают чувство радости и собственного достоинства в случае достижения цели, чувство оптимизма в случае неудачной попытки при достижении намеченных целей и чувство повышенной активности вплоть до завершения намеченных планов. Они стараются доводить начатое дело до конца и упорно пытаются добиться поставленных перед собой целей.

Литература

[1] Волков И.П. Практикум по спортивной психологии - СПб.:

Питер, 2002. - 288 с

[2] Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2009. - 233 с.

[3] Ильин Е.П. Психология спорта. - СПб, Питер, 2008 - 352 с.

[4] Комплексные исследования свойств личности :научная школа А.И. Крупнова .-2009 год

[5] Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты. Учебное пособие. - Самара, 2008. - 672 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СУБЪЕКТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КРЕАТИВНОСТИ

М.А. Вареник

Россия, Москва, РУДН

Проблема связи креативности с эмоциональными состояниями субъекта на современном этапе развития психологической науки остаётся ещё малоизученной. Эмоциональные состояния как класс эмоциональных явлений является предметом изучения психологии состояний – достаточно молодой отрасли психологической науки, а также большой области психологического знания – психологии эмоций. Именно на стыке этих двух разделов психологии возможно изучение эмоционального состояния как психологического феномена.

Актуальность данного исследования заключается в расширении теоретического обоснования роли эмоций в творчестве. Эмоциональная активность способствует развитию творческого потенциала субъекта и влияет на его продуктивность. Эмоциональный аспект измерения креативности состоит в том, что эмоциональное состояние человека влияет на его способность к креативности, на его креативный потенциал. Поэтому важнейшей перспективой является как само изучение феномена креативности, поиск путей его исследования, так и выявление взаимосвязи уровня креативности с эмоциональными факторами. Креативность рассматривается как соединение различных аспектов – когнитивных, конативных, эмоциональных, а также факторов среды.

Наше исследование направлено на изучение связи эмоций

и креативности. Теории эмоций возникали исходя из рассмотрения причин проявления эмоций. В биологических теориях источник появления эмоций лежит в органических изменениях. В психоаналитических теориях причина эмоций – столкновение инстинктивной энергии с запретом и нормами Суперэго. В когнитивных теориях появление эмоций связывается с деятельностью мышления, где эмоция – оценка ситуации. Остальные теории: мотивационная, адаптационная соответственно рассматривают эмоции как адаптацию к условиям окружающей среды. Отдельное место занимает точка зрения А.Н. Леонтьева, он рассматривает эмоции в пределах доктрины о деятельности, механизм появления, автоматически, является деятельностью человека.

Креативность – универсальная познавательная способность к творчеству, которая базируется на системно-стратегическом объединении и взаимодействии индивидуальных, личностных факторов и факторов среды, обеспечивая стимуляцию психической активности, направляя ее на создание, развитие новых идей, духовных или материальных объектов. В понимании содержания, функций и места этого понятия в творчестве у исследователей нет единой точки зрения.

В работе рассматриваются различные виды эмоциональных состояний. На особенности эмоций указывал А.Н. Леонтьев [3]. Во-первых, это ситуативный характер эмоциональных состояний. Во-вторых, собственно эмоциям свойственен идеторный характер – способность предвосхищать ещё не наступившие события. В-третьих, их способность к обобщению и коммуникации. В своей теории К. Изард определяет эмоции как сложный процесс, включающий нейрофизиологические, нервно-мышечные и чувственно-переживательные аспекты, вследствие чего он рассматривает эмоцию как систему [1]. Вилюнас указывает [5], что эмоции участвуют в процессе познания, регулируют эти процессы. Он определяет эмоциональную окрашенность как одно из условий, влияющих на произвольное внимание и запоминание; также связывает влияние эмоций на процессы воображения и фантазии, на восприятие, т.е. прослеживается связь эмоций и креативного процесса.

Цель представленного исследования – выявить связь эмоциональных состояний и уровня креативности субъекта.

Мы предположили, что между эмоциями и креативностью существует значимая связь. Субъекты с более высоким уровнем креативности более подвержены негативным эмоциям.

Испытуемые – студенты дневного отделения РУДН: две группы испытуемых (80 человек), разделённых по гендерному признаку – по 40 девушек и 40 юношей.

Для определения личностной креативности был выбран опросник «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник). При оценке данных опросника используются четыре фактора, тесно коррелирующие с творческими проявлениями личности. Они включают Любознательность (Л), Воображение (В), Сложность (С) и Склонность к риску (Р). Мы получаем четыре сырых показателя по каждому фактору, а также общий суммарный показатель.

Было установлено, что суммарный «сырой» балл составляет 65% и 63% (для юношей и девушек соответственно), что соответствует повышенному тестовому показателю.

Для исследования эмоциональных состояний была выбрана шкала дифференциальных эмоций Изарда, адаптированная А. Леоновой. Данная методика позволяет анализировать эмоциональные состояния регуляции активности субъекта, которые отражают особенности проецирования мотивационных установок в наличной ситуации.

Можно констатировать, что средний уровень положительных эмоций принадлежит 85% и 88% юношей и девушек соответственно; индекс тревожно-депрессивных эмоций имеет место у 75% и 70% юношей и девушек соответственно. Индекс негативных эмоций слабо выражен у обоих полов. Можно сделать вывод, что половых различий в проявлении положительных, негативных или тревожно-депрессивных эмоций обнаружено не было.

Также в исследовании рассматривался вопрос стресса как особого эмоционального состояния. Была использована методика «Шкала психологического стресса PSM-25», предназначенная для измерения феноменологической структуры переживаний стресса. Цель методики - измерение стрессовых ощущений в соматических,

поведенческих и эмоциональных показателях.

Интегральный показатель психической напряженности (ППН) у всех испытуемых меньше 100 баллов, что свидетельствует о состоянии психологической адаптированности к рабочим нагрузкам.

На основании корреляционного анализа можно сделать вывод о том, что факторы креативности (любопытность, сложность и суммарный (общий) фактор креативности) тем выше, чем ниже положительные эмоции (Интерес, Радость, Удивление).

Факторы креативности, такие как любопытность, склонность к риску и «суммарный» тем выше, чем выше уровень психологического стресса. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась: уровень креативности выше у субъектов, испытывающих негативные эмоции.

Можно отметить, что в психологической науке существуют разные подходы к пониманию роли эмоций в познавательном процессе. Так, Т. Рибо указывает на негативную роль эмоций в познавательном процессе. В ряде исследований О. К. Тихомирова и его коллег было показано, что интеллектуальный, творческий процесс невозможен без эмоциональной активации. Ю. Э. Виноградовым было установлено, что состояние эмоциональной активации предшествует словесному формулированию принципов решения задачи. По словам П. К. Анохина, эмоциональные переживания являются своеобразным «пеленгом», который позволяет сканировать «перспективные области» в пространстве решения задачи [2]. В совокупности эмпирические результаты (А. Айзен, Т. Амабайл, Д. Кауфман) показывают, что положительные эмоции могут стимулировать изменения в познавательной деятельности, которая способствует развитию креативности. [4].

Креативность можно рассматривать как востребованное современным обществом качество личности, способствующее нестандартному решению проблем. Развитие креативности студентов в пространстве университета становится одной из приоритетных задач системы образования. Проведённое исследование позволяет утверждать, что существует значимая корреляция между такой характеристикой эмоций как валентность и факторами креативности. Данные, полученные в исследовании,

можно использовать для создания необходимого эмоционального фона в процессе обучения, что будет способствовать развитию креативности студентов университета.

Литература

- [1] Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб., 2001. – 648с.
- [2] Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости». - СПб: Питер, 2009. - 434 с.
- [3] Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Знание, 1971.
- [4] Любарт Т., Мушнису К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности. М.: Когито-Центр, 2009.
- [5] Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Виллонаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. —288 с.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ СРЕДИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СТРАН АФРИКИ

А.Р. Воликова

Россия, Москва, РУДН

Данная работа посвящена изучению уровня удовлетворенности жизнью среди представителей африканской культуры.

Удовлетворенность жизнью – это одна из проблемных тем изучения, которая также фигурирует в исследованиях под названием «субъективное благополучие». Но в последнее время не так много работ посвящено изучению удовлетворенности жизнью. Возможно, это связано с политическими и экономическими сложностями стран, т.к. многие считают, что они могут быть удовлетворены своей жизнью, когда у них есть материальный достаток и когда все хорошо у окружающих людей. В связи с этим мы можем утверждать, что представленная проблема изучения приобретает немалую актуальность с психологической точки зрения.

Понятие удовлетворенность жизнью – это многогранное понятие. Одним из традиционных направлений психологических исследований является изучение роли и значения различных аспектов жизнедеятельности людей. Удовлетворенность – это субъективная оценка качества условий жизни и деятельности,

жизни в целом, отношений с людьми, самих людей или же самого себя.

Целью проведенного исследования являлся анализ выявленных факторов, влияющих на удовлетворенность жизнью представителей стран Африки.

В исследовании принимало участие 20 человек в возрасте от 18 до 24 лет, которые являются представителями стран Африки (Конго, Французская Гвинея, Нигерия, Сенегал и др.)

Примечательно, что в исследовании во внимание была взята культурная особенность испытуемых, а именно религия, которая, как оказалось, влияет на удовлетворенность жизнью. Религию можно считать одной из сфер получения удовольствия. В таком случае можно предположить два возможных объяснения положительного влияния религиозной принадлежности на удовлетворенность жизнью. Во-первых, религиозные идеи дают возможность чувствовать свою значимость и цель жизни. Возвращаясь к одному из определений состояния удовлетворения, которое дано Оксфордским словарем [1], изучаемое нами понятие определено как состояние удовлетворения, которое возникает у человека после того, как он понял, что он достиг цели, к которой стремился. Ряд исследователей, занимавшихся психологией религии приняли данную точку зрения и подтвердили ее своими исследованиями [2]. Во-вторых, церковь – один из источников социальной поддержки, она создает чувство ответственности и защищенности. В остальных странах религия дает чувство удовлетворенности жизнью. Там, где большое количество голодающих людей, верующие намного счастливее [3].

Необходимо отметить, что психологическое состояние африканцев напрямую связано с их вероисповеданием. Среди религий на черном континенте, сильно распространено язычество. Таким образом, на моральное состояние и на уровень удовлетворенности жизнью будет влиять окружающая среда, природа.

По результатам проведенного исследования был выявлен средний уровень удовлетворенности жизнью у представителей африканской культуры. В целом, об испытуемых можно сказать, что это лица с умеренным субъективным благополучием, но уровень их эмоционального благополучия нельзя назвать высоким.

Их настроение стабильно. Главное для них – это религия, окружающие их люди, и любовь.

Литература

- [1] Ребер А. Оксфордский словарь по психологии, 2002.
- [2] Argyle and Beit-Hallahmi, 1975
- [3] Gallup World Poll (используются данные опросов 2005-2009 года).
- [4] Куликов Л.В., Стрельцов Н.В. Детерминанты удовлетворенности. М., 1993.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

А.Н.Ганичева, С.В.Бердник
Россия, Москва, ГАОУ ВО МГПУ

Система раннего развития детей от рождения до 3 лет признается самостоятельным элементом современной модели образования. Содержание сенсорного развития включает широкий объем признаков и свойств предметов, которые ребенок должен усвоить на протяжении раннего детства. В сенсорном воспитании сложилось традиционное содержание: знакомство с цветом, величиной, формой, вкусом, запахом, фактурой, тяжестью, звучанием предметов окружающего мира, с ориентированием в пространстве. Основы сенсорного развития детей были заложены в трудах М.Монтессори, Ф.Фребеля, Ю.И.Фасек, Е.И.Тихеевой и др. В исследованиях Н.М.Аксариной, И.М.Кононовой, Е.В.Зворыгиной, Л.В.Венгера, Э.Г.Пилюгиной и др. особое внимание уделяется созданию предметно-развивающей среды, которая для полноценного психического развития ребенка должна быть разнообразной по цвету, величине, форме, фактуре, материалу и т.п. Вот почему важно связывать обучение ребенка раннего возраста с развитием речи, формирование сенсорных эталонов с необходимостью вербальной коммуникации. Исследования в области сенсорного воспитания в педагогике советского периода обогатили теорию педагогики раннего детства, важными они остаются по своей практической значимости и сегодня.

Основными средствами в области развития восприятия являются сенсорные эталоны - общепринятые, существующие в культуре образцы внешних свойств предметов. Свои эталоны есть в разных видах восприятия: слуховом, зрительном, обонятельном. Важнейшим показателем развития ребенка, конечно, становится овладение им эталонами зрительного восприятия. Чувственный опыт, данный в первичных ощущениях способствует быстрому запоминанию признака предмета, а позже, его закреплению в словесной морфеме. Сравнение признаков предметов в раннем возрасте целесообразно проводить парно, предлагая связать формирование сенсорного эталона с непосредственным восприятием (мягкий/твердый, теплый/холодный, горький/сладкий, легкий/тяжелый, близко/далеко, справа/слева и т.п.).

Познавательная активность малышей выстраивается на основе врожденной сенсомоторной потребности, желании как можно быстрее войти в мир предметов, его признаков и свойств. Проводником в этот мир для ребенка является мудрый взрослый, понимающий основные принципы воспитания: связь физического и психического, вред частых запретов, блокирующих сенсомоторную потребность младенца, быстроту и прочность установления условных рефлексов [1]. Пластичность головного мозга, реализация потребности, называемая психологами "Что такое?" позволяют младенцу быстро и легко усваивать новую информацию, не теряя интерес к детализации признаков предметов. Так, младенец, усвоив понятие "мяч" (следует помнить, что первоначально понимание словесной морфемы у малыша связано только с одним словом), постепенно учится дифференцировать его признаки: цвет, величину, форму, ориентировку в пространстве и т.п.

Психологи отмечают, что предмет в руках взрослого обретает для ребенка "магическое" значение. Взрослый привлекает внимание, рассказывает, учит сравнивать признаки (цвет, форма, величина, вкус, запах, ориентировка в пространстве и др.), знакомит со способами действия. Восприятие выполняет в познании ведущую роль. Таким образом, связывая активное, непосредственно живое ощущение и восприятие предмета со словом, взрослый формирует сенсорный эталон. Сензитивность

периода раннего детства, рассматриваемая как особая чувствительность и восприимчивость к определенному роду влияниям внешней среды, дает право определять этот возраст как наиболее благоприятный период для развития психики, самосознания, формирования познавательной активности [2]. При этом, взрослому важно помнить, что малая выносливость нервных клеток, преобладание возбуждения над торможением требуют верного определения объема и качества усвоения новой информации. Дискуссия в психолого-педагогическом сообществе ведется не столько по линии "дозирования" информации, сколько по направлению ее усвоения и способах развития познавательной активности.

Выявим несколько основных актуальных проблем в области сенсорного развития детей раннего возраста:

1. В последнее десятилетие современные родители ориентированы на раннее интеллектуальное развитие своих детей. Стремление "не пропустить важный период раннего детства" нередко проявляется в форсировании процесса обучения без учета возрастных и индивидуальных особенностей малышей. В исследовании Ю.М. Хохряковой [4] сделан акцент на том, что некоторые ученые и практики, недооценивая значимость сенсорного воспитания детей раннего возраста и, апеллируя к высокой пластичности психомоторного развития детей, считают необходимым интенсифицировать процесс их умственного воспитания за счет наполнения его неадекватным возрасту содержанием и способами педагогического взаимодействия; они предлагают внедрять методики раннего обучения чтению и письму (Г. Доман, Л. Данилова, П.В. Тюленев и др.), иностранному языку (А.В. Спиридонова, Н.Ю. Черепова и др.) и другим «школьным» предметам. Такие подходы мы считаем ошибочными, в них слабо учтены возрастные особенности и возможности периода раннего детства. Намного важнее сформировать у детей раннего возраста познавательную активность, любознательность, заложить основы сенсорной культуры.

2. Сенсорное развитие успешно проходит в познавательно-исследовательской деятельности, основанной на положительном эмоциональном фоне. Предметом эмоциональных реакций может быть взрослый, другие дети, природа, предметный мир. Все

многообразие свойств и признаков предметов ярко представлено в природе. Наблюдая за гусеницей, ощущая запах цветка, беря в руки камешек или еловую шишку малыш знакомится с многообразием окружающего мира, учится наблюдать, удивляться, делать первые умозаключения.

3. Важно стимулировать ориентировочную активность; при этом заметим, что сенсомоторная активность тесно связана с вербальной активностью. Ребенок стремится не только узнать предмет и научиться действовать с ним, но и берет предмет в руки, побуждая взрослого снова и снова "рассказывать о нем". Познавательная активность стимулирует развитие словаря детей. Так формируется пассивный, а на его основе - активный словарный запас. В возрасте 2-3 лет ребенок приобретает способность формулировать свой познавательный интерес в форме вопросов к взрослому. Он способен делиться своими впечатлениями, побуждая взрослого к диалогу. Постепенно сфера интересов малыша расширяется: ему интересны не только живые объекты, как постоянно изменяющиеся, но и формируется интерес к другим детям, различным предметам, самому себе.

4. Одной из главных практико-ориентированных задач является создание предметно-развивающей среды, создание центров сенсорной активности, где ребенок сможет самостоятельно решать практические задачи, а работа взрослого будет заключаться не только в том, чтобы научить правильному способу действий с предметным миром, но и вызвать у ребенка интерес, побудить его к самостоятельному экспериментированию на основе знаний признаков предмета. Трехлетний ребенок способен не только познавать окружающий мир, но и элементарно преобразовывать отдельные его элементы. В этом возрасте нельзя забывать, что исследовательские навыки малыша еще несовершенны и взрослому следует уделять большое внимание созданию и обновлению развивающей окружающей среды.

5. Важная роль в формировании исследовательских действий принадлежит взрослому, который приглашает малыша познакомиться с новым предметом: называет его, показывает способы действий, определяет его функцию и поощряет проявление интереса. Таким образом, взрослый является проводником ребенка в предметный мир. Взрослый не должен

забывать, что малыш только входит в предметный мир и его исследовательское поведение, в ряде случаев, сопряжено с риском и опасностью. А.Н.Поддьяков [3] замечает, что любой новый объект, ситуация могут оказаться в чем-то опасными, а объект или ситуация, выглядящие уже известными, на самом деле могут содержать скрытую новизну и опасность. Современный ребенок, наблюдая как взрослый манипулирует современными гаджетами (планшетом, сотовым телефоном, кухонным комбайном и др.) активно стремится подражать взрослому. Не имея личного витагенного опыта, руководствуясь исследовательской мотивацией, малыш бесстрашно стремится использовать эти предметы "по своему усмотрению". Такое поведение по форме проявления можно считать исследовательским, а по содержанию результата - опасным для жизни и здоровья малыша.

6. Одной из актуальных проблем современности - формирование у детей раннего возраста сенсорных эталонов. Одновременно с формированием эталонов необходимо учить детей способам обследования предметов: их группировке по цвету и форме вокруг образцов-эталонов, последовательному осмотру и описанию формы, выполнению все более сложных глазомерных действий. В качестве особой задачи выступает необходимость развивать у детей аналитическое восприятие: умение разбираться в сочетаниях цветов, расчленять форму предметов, выделять отдельные признаки предмета, синтезировать из различных признаков предмета его общий образ.

Таким образом, система воспитания в мировой практике находится в постоянном поиске оптимальных путей совершенствования путей решения проблем сенсорного развития детей раннего возраста.

Литература

[1]. Ганичева, А.Н. Познавательльно-исследовательская активность детей раннего возраста. //Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения. – 2013. – № 5. - С.51-56.

[2]. Ганичева, А.Н. Проблемы подготовки педагогических кадров к работе с детьми раннего возраста. Единое образовательное пространство: взрослые и ребенок: Материалы международной научно – практической конференции (26 марта 2012 года) / Сост. и отв.ред. Т.А. Куликова. - М.: Экон-информ, 2012. - С. 196-201.

[3]. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии

познания, помощь, противодействие, конфликт. Электронная версия: <http://www.researcher.ru/methodics.esp>, раздел «Методика и программы».

[4]. Хохрякова Ю.М. Технология сенсорного воспитания детей раннего возраста. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, ПГПУ. - 2010. - 24 с.

ИНТУИТИВНОЕ ПОЗНАНИЕ И СИСТЕМА МЕЖПОЛУШАРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА

Л.Р. Данакари

Россия, Москва, РУДН

Межполушарная асимметрия представляет собой один из фундаментальных закономерностей работы мозга не только человека, но и животных. Однако, несмотря на сравнительно длительную историю изучения данной проблемы и огромное количество современных публикаций по различным ее аспектам, сколько-нибудь законченной теории, объясняющей функциональную асимметрию больших полушарий и учитывающей действие как генетических, так и социокультурных факторов в ее формировании, пока не существует.

Обсуждая механизмы межполушарных взаимодействий и учитывая особенности интуитивного решения, мы допускаем, что скачок отражает переход обработки информации из одного полушария в другое. В соответствии с этой гипотезой интуиция рассматривается как переход от чувственных образов к понятиям или от понятий к чувственным образам. А поскольку не выявлено промежуточных ступеней между наглядными образами и понятиями и даже самые элементарные понятия качественно отличаются от чувственных представлений, указанный переход должен иметь скачкообразный характер, и не может быть представлен в виде промежуточных элементов.

Если гипотеза формируется в левом полушарии, то способ решения, обобщение и синтез осуществляются быстрее за счет присущей правому полушарию целостности представления и возможности совершения внутрислошарного скачка к цели. Переход между исходной позицией и результатом идет через

последовательность мелких скачков, правомерность каждого из которых проверяется логическим путем.

Известно, что в долговременной памяти человека имеются два разных хранилища: в правом полушарии сохраняются образные представления, в левом - символные описания. Необходимость использовать в одной и той же задаче как первый, так и второй тип описания объекта неизбежно ведет к переносу доминирования из одного полушария в другое. Если первичные образы - целостные представления различных типов, сформированные правым полушарием, - уже переработаны левым полушарием в признаки, понятия и слова, то целесообразно ли дальнейшее сохранение первичных образов? Именно анализ целей деятельности позволяет выяснить, при каких условиях переживаемые события запоминаются во всей своей образной полноте - вместе с контекстом, а при каких человек выделяет и запоминает лишь некоторые их существенные признаки. Процесс преобразования информации при решении задачи часто рассматривается как переход от чувственного правостороннего к словеснологическому левостороннему восприятию. Это лишь часть процесса представления информации в зрительной и символной форме. После первого витка эти символы, сформированные в левом полушарии, могут быть вторично зрительно представлены в правом, и получить чувственную окраску и эмоциональную значимость. Новый, вторичный, чувственный образ, сформированный в правом полушарии, может вновь пройти символную обработку и получить другое название в левом.

Правое полушарие мозга несет ответственность за обработку так называемой невербальной информации, то есть за обработку информации, выражаемой в образах и символах, а не словах. Только оно является ответственным за воображение, с его помощью человек способен фантазировать, мечтать, а также сочинять, *учить стихи* и прозу. Здесь же располагаются способности человека к инициативе и искусству (музыка, рисование и др.). Правое полушарие несет ответственность за параллельную обработку информации, то есть подобно компьютеру позволяет человеку одновременно анализировать несколько различных потоков информации, принимать решения и

решать задачи, рассматривая проблему одновременно в целом и с разных сторон.

Благодаря правому полушарию мозга мы устанавливаем интуитивные связи между образами, понимаем разнообразные метафоры и воспринимаем юмор. Правое полушарие позволяет человеку распознавать сложные образы, которые невозможно разложить на элементарные составляющие, например, процесс распознавания лиц людей и эмоций, которые отображают эти лица.

Интуитивная работа правого полушария головного мозга основана на фактах, которые были проанализированы левым полушарием. Следует отметить, что работа обоих полушарий мозга в равной степени важна для человека. С помощью левого полушария мир упрощается и анализируется, а благодаря правому – воспринимается таким, каким он является на самом деле.

В «популярной» психологии нередко делаются некорректные обобщающие утверждения о том, что одно из полушарий отвечает за «логику» (левое), а другое за творчество (правое). Такое жесткое разделение не подтверждается исследованиями. Оба полушария участвуют и в логическом и в творческом мышлении.

Межполушарная асимметрия имеет не глобальный, а парциальный характер: правое и левое полушарие принимают различное по характеру и неравное по значимости участие в осуществлении психических функций. Также важно отметить, что в различных системах характер функциональной асимметрии может быть неодинаков. Результаты исследований различных авторов указывают на то, что между правым и левым полушарием головного мозга существуют анатомические различия [6]. Симметрия и асимметрия являются проявлением фундаментальных свойств материального мира, присущих живой и неживой природе.

Таким образом, в настоящее время накоплен огромный фактический материал, подтвержденный морфологическими, физиологическими, клиническими и другими исследованиями, который свидетельствует о структурно – функциональной неравнозначности левого и правого полушарий головного мозга человека.

Нам представляется, что в современных условиях развития научного и вненаучного знания к существующим уровням образного и логического следует добавить третий уровень иерархии мышления. Он надстраивается над логическим и воплощает человеческие свойства интуиции и творчества, представляет собой непрерывный, последовательный, полициклический и спиралевидный процесс смены доминирования полушарий.

Литература

- [1] Аршавский В. Межполушарная асимметрия большого мозга человека и некоторые проблемы педагогики. — М.: Знание. - 2002.
- [2] Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. — М.: Медицина. - 1988. -240 с.
- [3] Геодакян В. А. Асинхронная асимметрия. Журн. высшей нервной деятельности. - 1993. - С. 543—561.
- [4] Геодакян В. А. Эволюционная логика функциональной асимметрии мозга. Докл. РАН. 324 № 6.- 1992. - С. 1323—1326.
- [5] Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Межполушарная асимметрия мозга и проблема интеграции культур. — Вопросы философии. - 1984. № 4. - С. 78—86.
- [6] Хомская Е. Д. Нейропсихология. — СПб.: Питер. - 2005. — 496 с.

ПОПУЛЯРНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

А.Г. Дворник

Россия, Москва, РУДН

Современный этап развития общества позволяет человеку намного активнее реализовывать особенности своей личности, богаче проявляться в творческой деятельности, свободнее выбирать подходящую ему профессию, круг общения, интересы и хобби и многое другое. Однако мы, к сожалению, не можем говорить о том, что сейчас человек полностью избавляется от проблем и сложностей в своей повседневной жизни. Стрессы, страхи, нейротические переживания, трудности идентификации, на различных уровнях, личные и профессиональные кризисы, трудности на работе, неурюченность личной жизни и неурядицы в

семье и подобные проблемы остро переживаются в современных условиях многообразия выбора и альтернатив. В связи с этим все больше людей, особенно проживающих в крупных городах, ищет помощи в решении подобных проблем у специалистов – психологов-консультантов. В определенной мере можно даже говорить о формировании «моды» на посещение консультанта.

Однако следует отметить, что вследствие большого количества концептуальных подходов в самой психологической науке мы можем говорить и о столь же большом количестве направлений консультирования. В своей статье мы бы хотели осветить суть психологического консультирования и его основные направления, популярные в настоящее время у психологов-практиков и их клиентов.

Психологическое консультирование как профессиональная деятельность является относительно новой областью психологической практики, выделившейся из психотерапии, и до сих пор находится на стадии развития. Существует множество определений психологического консультирования, но в широком смысле под ним понимается особая область практической психологии, связанная с оказанием со стороны профессионально подготовленных специалистов, психологов-консультантов непосредственной психологической помощи людям, которые нуждаются в ней, в виде советов и рекомендаций [4]. Согласно Р. Нельсону-Джоунсу, психологическое консультирование, по своей сути, является видом отношений помощи [3].

Как мы указали выше, психологическое консультирование возникло в ответ на потребности людей, не имеющих клинических нарушений, однако ищущих психологическую помощь. По сути, в психологическом консультировании мы сталкиваемся, прежде всего, с людьми, испытывающими трудности в повседневной жизни. Таким образом, востребованность и потенциальные возможности психологического консультирования сегодня охватывают все сферы человеческой жизни и становятся практически неисчерпаемыми [2; 7].

Основная цель консультирования в рамках любого из направлений – помочь клиентам понять происходящее в их жизненном пространстве и осмысленно достичь поставленной цели на основе осознанного выбора при разрешении проблем

эмоционального и межличностного характера [1]. Суть психологического консультирования заключается в психологической помощи психологически здоровым людям в совладании с различного рода внутри и межличностными затруднениями в процессе специально организованного взаимодействия (беседы). При этом в консультировании акцентируется ответственность клиента, т.е. признается, что независимый, ответственный индивид способен в соответствующих обстоятельствах принимать самостоятельные решения, а консультант создает условия, которые поощряют волевое поведение клиента [3].

Кратко остановимся на теоретических принципах современных психологических направлений, сложившихся в настоящее время.

Так, выделяется ряд направлений, основанных на устоявшихся концепциях, например, *психоаналитическое направление* (к которому относят психоанализ З. Фрейда, индивидуальная психология А. Адлера, аналитическая психология К. Юнга); *бихевиоральное направление* (в настоящее время, наиболее широко представленное рационально-эмоциональной поведенческой терапией А. Эллиса); *когнитивное направление* (социально-когнитивное консультирование А. Бандуры, когнитивное консультирование А. Бека) [2].

Также не остаются без внимания, такие распространенные направления, как, например, *экзистенциальное направление* (экзистенциальное консультирование И.Д. Ялома и Р. Мэя, личностно-центрированное консультирование К. Роджерса, транзактный анализ Э. Берна), в рамках которого основное внимание уделяется способности человека познавать свой внутренний мир, свободно выбирать свою судьбу, и *гештальттерапевтическое направление* Ф. Перлза [2].

Перечисленные выше направления основаны в большинстве своем на ставших классическими концепциях, поэтому мы не столь подробно остановились на них. Однако более полно мы бы хотели раскрыть суть весьма популярных и достаточно новых для нашей страны на сегодняшний день направлений консультирования — *арт-терапии* и *психодрамы*.

Арт-терапия — это направление в психотерапии,

психокоррекции и реабилитации, основанное на занятиях клиентов (пациентов) изобразительным творчеством. Создание визуальных образов рассматривается как важное средство межличностной коммуникации и как форма познавательной деятельности клиента, позволяющая ему выразить ранние либо актуальные «здесь-и-сейчас» переживания, которые ему непросто выразить словами. Человек избавляется от негативных эмоций, мыслей и чувств, «прорабатывая» их через творческое переживание. Но самые яркие результаты (видимые сразу же, и невооружённым глазом) арт-терапия дает тогда, когда к ней прибегают в состоянии сильного стресса; в данных условиях она считается одним из наиболее эффективных направлений консультирования [6].

Психодрама - метод групповой психотерапии созданный Якобом Морено. В психодраме схематично разыгрываются разнообразные сцены и ситуации, которые отражают либо реальную жизнь человека, либо его внутренний мир. Это позволяет исследовать сложности человека, как во внешнем, так и во внутреннем мире, – и находить им конструктивные решения. Психодрама может быть использована не только как групповая психотерапия, а также как метод индивидуальной работы с клиентами (монодрама). Элементы психодрамы широко распространены во многих областях индивидуальной и групповой работы с людьми, и применяются как в других методах психотерапии, так и в тренинговой работе [5].

В настоящее время в мире распространяется *эkleктичное консультирование*, представляющее собой попытку интеграции лучших сторон различных школ. Конечно, имеется в виду не набор разных теоретических принципов, воззрений или накопление методов и методик, доказавших практическую эффективность независимо от контекста возможного применения. *Эkleктичное консультирование* опирается на системную интеграцию нескольких теоретических подходов в стремлении найти единое начало и проверить, как новая система «работает» на практике. Можно сказать, что создание эkleктического подхода в консультировании — это итог всей профессиональной деятельности психолога-практика. Большинство специалистов, продолжительное время работающих в области психологического консультирования и психотерапии, создают собственную

теоретическую систему, обычно эклектичную, наиболее соответствующую личности и мировоззрению каждого из них [2].

В целом, в современной психологической науке и практике насчитывается более 200 направлений психологического консультирования, что свидетельствует о развитии психологического консультирования и его необходимости в жизни прогрессивно изменяющегося общества. Мы полагаем, что в дальнейшем популярность психологического консультирования среди потенциальных клиентов будет увеличиваться, что указывает на разработку классификаций направлений консультирования, а также создание программ индивидуального подбора направления в зависимости от особенностей консультанта и клиента.

Литература

[1] Колпачников В.В. Общее введение в индивидуальное психологическое консультирование // Вопросы психологии. - 1998. - № 6. - С. 35-39

[2] Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М Академический проект, 1999 – 240 с.

[3] Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2000. – 464с.

[4] Немов Р.С. Психологическое консультирование. Учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2015. – 440 с.

[5] Лурье Ж., Корниенко П. Путешествие в психодраму // Твой психолог. – 2009. – №2. – С. 24-31.

[6] Лысых Н.В., Баркова Е.А. Арт-терапия в работе социального педагога // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 176-177.

[7] Чеботарева Е.Ю. Внутрисемейные факторы развития личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2006. – № 2. – С. 28-36.

ТРЕВОЖНОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ И ВЗАИМОСВЯЗЬ С БУЛЛИНГОМ

Е.В. Ермакова

Россия, Москва, РУДН

В сегодняшнем мире, с перевернутыми ценностями, где

популярность измеряется количеством «лайков» в социальных сетях, известность приобретается за счет фотографий и роликов в интернете, а не личными достижениями в разных областях деятельности, проблема буллинга занимает особую позицию среди межличностных отношений подростков. Реальное общение детей и их желание проявлять лидерские качества, добиваться признания в определенной деятельности, сменились интернет зависимостью, сублимацией живого общения и бравадой роликами и фотографиями не этичного содержания в социальных сетях.

Российское исследование, проведенное Фондом развития Интернета, показало, что с буллингом сталкивается каждый 4-й, пользующийся интернетом, а 25% детей оскорбляла кого-либо, в сети. 50% детей при этом не прислушивается к мнению родителей об Интернете. Безнаказанность в сети отражается в реальности.[1]

В соответствии с «Постановлением комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Губернаторе МО №2 от 27.05.2015. (Председатель комиссии Забралова О.С.)» принято решение о проведении мониторингов по исследованию и профилактике буллинга, разработке специализированных антибуллинговых программ, их пропаганде, о создании специальных комитетов в школах, работе с учителями, родителями и детьми с целью выявления и профилактики случаев буллинга.

Буллинг - агрессивное поведение группы лиц, многократное преследование, направленное на одного или нескольких членов группы. Выражается в тактике вербального, невербального, физического, психологического воздействия, в запугивании, унижении, оскорблении и прямом физическом воздействии на жертву.

Проблемой буллинга психологи начали заниматься в начале 20 века. Систематизировали исследования скандинавские ученые Д. Олвеус, Е.Роланд, фундаментально исследовав проблемы буллинга в 70-е годы. Затем интерес к данной проблеме возник в Великобритании, этой проблемой занимались Д.А. Лэйн, В.Т. Ортон. В США буллинг исследовался Хоукинсом, Каталано в конце 20 века. В нашей стране этой проблемой занимался И.С. Кон. [3]

В структуре такого социального явления как травля тесно

переплетены многие факторы. В своих исследованиях, посвященных травле, прогулам школы и школьному хулиганству, Лэйн указывает роль личностных, семейных и школьных факторов[4]. Олвеус видит особую роль в способности к раннему научению к толерантности и агрессивному поведению. Сюда можно отнести и персональные факторы - уровень воспитанности, поведенческие особенности, социальные факторы вкуче с культом насилия в современном обществе, внутрисемейные (нарушение семейной целостности и структуры, разводы).

Согласно статистическим данным, которые приводят зарубежные ученые, школьному буллингу подвергается от 4 до 50 % детей. В некоторых случаях издевательства носят ситуативный характер, но иногда систематическая травля со стороны одноклассников приводит к фатальному исходу. Д. Олвеус пишет о 16% девочек и 18% мальчиков во всех развитых странах мира, которые являются жертвами буллинга. Он отмечает, что 7% девочек и 5% мальчиков являются булли, т.е. хулиганами. Регулярными жертвами буллинга являются 10% детей, и 5% детей систематически страдают от выходок буллеров.[5]

Сколько же подростков в России испытали на себе буллинг? Являлись участниками буллинга, буллерами или жертвами? На эти вопросы существует трагичный ответ в статистике суицидов среди подростков. Буллинг - скрытый процесс. Всем известно о его существовании, а при столкновении с ним каждый пытается что-то предпринять. Однако, потенциальные защитники жертвы, не могут воздействовать на этот процесс и прекратить травлю ребенка, которого сделали жертвой. Зачастую вмешательство в процесс травли провоцирует буллеров к более унижительным актам в адрес жертвы.

Буллинг один из самых легких способов укрепить свое место в коллективе, занять определенную позицию, проявить себя, при меньших затратах физических, эмоциональных и материальных.

Нам бы хотелось рассмотреть такой аспект, как тревожность выявить взаимосвязь буллинга от тревожности.

Согласно концепции Ч. Спилбергера, ситуативная или реактивная тревожность, характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством,

озабоченностью, нервозностью. Тревожность - индивидуальная психологическая характеристика, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, объективные показатели которых к этому не располагают. Тревожность активизируется при восприятии стимулов, расцениваемых человеком как угрозы его, самооценке, самоуважению. Тревожность – субъективное проявление неблагополучия личности. Отдельно выделяют школьную тревожность, одним из факторов возникновения которой является буллинг.

По словам С.В.Кривцовой, начальника Центра практической психологии образования ГБОУ ВО «Академия социального управления», тревожность резко возрастает как у жертв так и у свидетелей буллинга, да и сами буллеры чаще всего имеют повышенную тревожность, что приводит к организации ими групп для травли, заставляя их действовать по принципу «Лучшая защита - это нападение».[6]

Ориентируясь на исследования психологов, можно сказать, что в основе тревожности лежит неудовлетворение потребностей. Социогенные потребности необходимы для развития личности, они формируются в течение жизни в результате общения. Это потребности в познании, общении, самовыражении. С помощью потребностей человек взаимодействует с обществом, развивается, заботится, общается, может защищать и защищаться, отстаивать свою позицию, делать выбор в жизни. Они стимулируют человека к достижениям и развитию.

Чувство тревожности сопровождает человека всю жизнь. Это необъяснимое беспокойство, эмоциональное напряжение, переживания за статус, за близких, экзамены и пр.. В случае, когда ребенок сталкивается с проблемами в семье (разводы, нестабильность), проблемами в обучении, (с реформированием системы образования и введением ГИА и ЕГЭ стало актуально), проблемами в общении с учителями, сверстниками, старшеклассниками, тревожность, усиливается и провоцирует невротические состояния, повышенную возбудимость ребенка, или наоборот, уход в себя. Повышенная тревожность проявляется в психосоматических расстройствах, особенно если речь идет о подростках (головокружение, потоотделение, мраморность кожи,

перепады давления и пр.). Не следует забывать, что жертвы буллинга - участники и свидетели. Сплоченность группы участников буллинга- бомба замедленного действия, являющаяся причиной детских преступлений. Психологический климат в таких группах тревожен, свидетели буллинга испытывают страх за себя, ставя себя на место жертвы. Жертва своими проявлениями тревожности на психосоматическом уровне являет для буллера «красную тряпку для быка» беспомощностью в физическом моральном и эмоциональном плане. Дома жертва испытывает негативные последствия.

Тревожность подростка провоцирует невротическое состояние, возникновение различного рода фобий, логоневрозы, депрессии, агрессии, которые аккумулируются и переходят в проявления виртуального буллинга, а в случае безнаказанности в сети, легко воплощаемая в реальности.

Выводы:

1. Подростки, сдающие экзамены, испытывающие стресс, с проблемами в общении, и как следствие- тревожные, являются отличными мишенями для буллеров.

2. Подростки, живущие в неблагополучных семьях, обладают более высокой тревожностью, имеют поведенческие, личностные, и внутрисемейные предпосылки для того, чтобы стать потенциальными буллерами.

Литратура

[1] <http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet>

[2] Кон И.С. «Что такое буллинг и как с ним бороться.» (В сокращенном виде опубликовано в журнале «Семья и школа», 2006, № 11. с.15-18.)

[3] Глазман О.Л. «Психологические особенности участников буллинга». С.160) // "Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена",

[4]. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг)//Детская и подростковая психотерапия/под ред. Д.Лэйна и Э.Миллера. СПб., 2001.

[5]. Olweus, D Bullying at school: what we know and what we can do. NY: Blackwell, 1993.

[6]. <http://www.psychologies.ru/roditeli/children/bullying-bolezn-vlasti>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ СТУДЕНТОВ

Р.В. Ершова, Т.М. Семина

Россия, Коломна, ГСГУ

О психологических особенностях ребенка в настоящее время известно многое, комплекс изменений современного Детства ставит перед педагогами, психологами, воспитателями и родителями ряд сложнейших задач [4, с. 45-54]. Психология студенчества изучена гораздо слабее.

В 80-х годах прошлого века в научной литературе появился новый термин – цифровой человек (digital native) - именно так публицист Марк Пренски предложил называть детей, родившихся в цифровую эпоху и не представляющих своей жизни без цифровых средств массовой информации и коммуникации [1].

В нашей стране (да и во всем мире) все активнее реализуется требование внедрения информационных технологий в образовательный процесс, а с сентября 2016 года условием использования учебника в процессе школьного обучения в РФ станет наличие его электронной копии.

Между тем в специальной литературе все активнее изучается вопрос влияния на развивающийся мозг и психику современных электронных устройств [5]. Специалисты указывают на расстройства внимания (неустойчивость, высокую подвижность, неспособность к концентрации), нарушение памяти, снижение когнитивного контроля, подавленность и депрессия как следствия раннего взаимодействия с цифровыми технологиями и новым форматом обучения, опирающимся на их использование, форматом, не предполагающим глубокой аналитической переработки информации и необходимости запоминания материала [5; 6].

В 2013-2015 году нами было проведено комплексное исследование, направленное на изучение компьютерной зависимости и некоторых аспектов психологического здоровья (статуса) студентов [7]. Его участниками стали 466 добровольцев, средний возраст которых – 19,7 лет: 331 девушка и 135 юношей [2]. Компьютерная зависимость изучалась русскоязычной версией

опросника Чена (Chen Internet Addiction Scale (CIAS) в адаптации К.А. Феклисова, В.Л. Малыгина) [3]. Исследование когнитивных, психоэмоциональных особенностей, психофизического состояния, психосоциальных характеристик проводилось с помощью пупиллометра «SSaS» («Sambon Stress and Soul»), разработанного южно-корейской компанией «Sambon Precision and Electronics Co., LTD», позволяющего по реакции зрачка на световую вспышку определять психофизиологические и психологические характеристики испытуемого.

Результаты, полученные с помощью пупиллографии, позволили обнаружить у студентов следующие психологические особенности:

- у каждого третьего студента переключаемость внимания оказалась выше возрастного диапазона нормы, а у 14% студентов была констатирована патологически быстрая переключаемость, что сопровождается неспособностью сфокусироваться на какой-либо конкретной задаче;

- у 44% было зафиксировано снижение способности к запоминанию и хранению информации;

- у 13% выявлен высокий уровень нейротизма (эмоциональная нестабильность), у 11,4% - истеричность, патологически высокая возбудимость. В целом, у 36% участников исследования показатели превысили возрастной диапазон нормы.

- 38% показали нарушенный самоконтроль, неспособность регулировать внутреннюю психическую активность и безудержность;

- у 14% зафиксировано интенсивное, а у 11% патологически сильное утомление;

- у 17% - остаточные явления перенесенных травм;

- 22% студентов продемонстрировали сверхнормативную активность нервной системы, а у 27% активность достигла патологического уровня.

На следующем этапе исследования были выделены 2 контрастные группы: «зависимых» (60 человек) и «независимых» (142 человека) от компьютера студентов (в основе деления – результаты тестирования с помощью опросника CIAS).

Поскольку группы состояли из одновозрастных

практически здоровых молодых людей, то гораздо сильнее оказались различия в параметрах на слабую вспышку:

- начало реакции сокращения зрачка быстрее в группе «зависимых», т.е. они тратят меньше времени на информационный анализ и принятие решения о реакции;

- активность (выраженность) реакции у «зависимых» ниже, что объясняется привыканием к обработке раздражителей;

- «Независимые» показали более резкую и глубокую реакцию на слабую световую вспышку - на психологическом уровне реакция похожа на удивление, вызванное неожиданным раздражителем, именно такая глубина реакции обеспечивает устойчивость и концентрацию внимания;

- различия были обнаружены и в соотношениях активности парасимпатической (сокращение зрачка) и симпатической (восстановление зрачка) фаз зрачковой реакции. В группе «зависимых» была зарегистрирована порывистость (конвульсивность, судорожность, неустойчивость), что является психофизиологическим предиктором сниженного когнитивного контроля, нейротизма, эмоциональной нестабильности.

Между двумя группами была зафиксирована разница и в пупиллометрических параметрах, соответствующих реакции на сильную вспышку:

- переключение внимания происходит быстрее в группе «зависимых» (383 мсек) по сравнению с «независимыми» (467 мсек). Именно скорость переключения провоцирует повышенную отвлекаемость, несобранность, невозможность длительно концентрироваться на одном деле;

- в группе «независимых» зрачок лучше и быстрее (выше симпатическая активность) восстанавливается за контрольное после стимула время (через 1167 мсек) - в среднем до 76% от исходного размера (что выше среднестатистической возрастной нормы), а в группе «зависимых» этот показатель хуже и равен 66%, что ниже возрастной нормы, за 1 секунду зрачки «независимых» в среднем восстанавливаются на 65%, а «зависимых» - на 56%.

Вышеприведенные цифры свидетельствуют о наличии признаков истощения нервной системы у «зависимых», что также

подтверждается более высоким уровнем стресса: степень разбалансированности пупиллометрических параметров у них на 10% выше.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить в группе зависимых от цифровых устройств студентов следующие признаки: нарушение (неустойчивость) внимания, снижение когнитивного контроля, эмоциональную нестабильность, нервно-психическое истощение и повышенный уровень стресса.

Безусловно, причиной столь существенных нарушений психофизического и психологического статуса современной молодежи может быть не только влияние технологической информационной среды, но и «усталость генов», и медикализация детской популяции: у 20% современных российских детей наблюдается минимальная мозговая дисфункция, у 26,5% - дисгармоничное развитие (психопатии) [4].

Полученные данные еще раз заставляют задуматься о необходимости психологического сопровождения процесса обучения студентов в вузе, организации специализированной индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы, помогающей молодым людям осознать и взять под контроль собственную жизнь.

Литература

[1] Ершова Р.В. Психологические последствия технологического прорыва// в сб. Россия и мир: Развитие цивилизаций. – Москва: ИМЦ. – 2014. С.113-124

[2] Ершова Р.В. О психофизиологических предикторах личностных свойств/ [Варченко Н.Н., Ганькин К.А.] // Человеческий капитал. –№7 (67). 2014, С.52-55

[3] Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики. Учебное пособие для студентов факультета клинической психологии по дисциплине специализации «Психологическая коррекция аддиктивноповедения»/ [Мальгин В.Л. и др.]– Москва: МГМСУ, 2011, 33 с.

[4] Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования// Вестник практической психологии образования. –№1, 2011, с.45-54. 5

[5] Шпитцер М.Антимозг: цифровые технологии и мозг. –

Москва: Litres, 2014, 183 с.6

[6] Brod C. Technostress: The human cost of the computer revolution. – MA: Addison Wesley Publishing Company, 1984.8

[7] Ershova R., Varchenko N., Gankin K., Semina T., Omelchanko E., Erofeeva M. The Psychological Health of Russian Students // Пензенский психологический вестник. 2015. №1 (4). С. 65-79. doi 10.17689/psy-2015.1.5 9

СВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТУДЕНТОВ

О.В. Иванова

Узбекистан, РУДН

В данной статье мы рассмотрим связь копинг-стратегий и личностной зрелости у студентов. Как за рубежом, так и отечественной психологии активно изучаются вопросы копинг-поведения (совладающего поведения). В зарубежной практике вопросами копинг поведения посвятили свои научные работы Дж. Амирхан., Каннер А.М., Лазарус Р.С., Райн Н.М., Сакс Дж.М., Вебстер С.К. и другие. В отечественной психологии вопросами копинг поведения занимаются как специалисты в области медицинской психологии (В.А. Абабков, И.А. Горьковая, Н.А. Русина, Н.И. Сирота, В.М. Ялтонский), так и возрастной психологии (Л.И. Анцыферова, Л.А. Головей, Т.Л. Крюкова, А.В. Либин, И.М. Никольская, М.А. Одинцова)

В российской психологии копинг означает адаптивное, совпадающее поведение, или психологическое преодоление жизненных трудностей. Копинг-стратегии (от англ. to cope with - справляться с чем-либо, совладать) - осознанно используемые человеком приемы совладания с трудными ситуациями (в т. ч. и в сфере коммуникации), состояниями и порождающими их условиями [4].

В проведенном Дж.Амирханом исследовании, описанном в статье «A Factor Analytically Derived Measure of Coping: The Coping Strategy Indicator» (1990), где были выделены три этих базисных стратегии:

1. Стратегия разрешения проблем - активная поведенческая позиция, в которой человек использует все свои

личностные ресурсы, имеющиеся у него, с целью поиска и нахождения способов эффективного разрешения проблемных ситуаций.

2. Стратегия поиска социальной поддержки - это активная поведенческая позиция, в которой для эффективного разрешения проблем человек прибегает к помощи и поддержки со стороны окружения (семья, друзья, и т.д.)

3. Стратегия избегания - позиция, в которой человек избегает контакта с трудной ситуацией и пытается уйти от решения проблем [5].

Копинги по своей сути неустойчивые процессы, и только устойчивые паттерны копингов в результате формируют копинг-стратегии. В современных многочисленных исследованиях было показано что на выбор копинг-стратегии оказывают влияние многочисленные факторы основными из которых являются:

- самооценка, самопринятие, локус контроля и уровень тревожности;

- возраст, пол и гендер;

- социальная компетентность, принадлежность человека к большому и малому социуму (этнической группе и социальному слою), социальный опыт, приобретенный в семье, школе и социальная роль [4].

Личностная зрелость - это совокупность характеристик, формирующиеся у человека в разные периоды его развития, позволяющая организовать его жизнь таким образом, чтобы он успешно смог проявить себя в период взрослости. Личностный потенциал человека определяется по социальной эффективности его поведения и деятельности [1].

В холистическо-динамической теории, Маслоу [исследовал зрелых и творческих людей, самоактуализирующихся, находящихся на уровне бытия, также он именно таких считал здоровыми и искал здоровье, а не патологию. По результатам его исследования, он обнаружил всего одного молодого человека из обследованных 3000 студентов, из чего он сделал вывод о том, что самоактуализация, в том виде, в котором встречается у людей старшего возраста, для молодых развивающихся людей практически невозможна [3].

Д.А.Леонтьев в своих трудах указывает на такие критерии

личности как автономия и самостоятельность, но по достижении лишь только этих рубежей личность не становится зрелой. Для того, чтобы личность по мнению Д.А.Леонтьева стала зрелой, ей следует пройти длинный путь, одним из этапов которого является достижение самодетерминации, самоуправления, независимости от внешних побуждений. Другим этапом в становлении зрелости является реализация личностью заложенных в нее сил и способностей, третьим - преодоление своего ограниченного Я и отождествление с более общими глобальными ценностями [2].

Исходя из проведенного анализа подходов к личностной зрелости и к копинг-стратегиям можно вывести некоторые предположения о том, какие копинги могут быть применены в нашей выборке. Были выдвинуты следующая гипотеза: существует взаимосвязь между личностной зрелостью и применяемой ею копинг-стратегией. Менее зрелая личность склонна использовать неэффективные копинг-стратегии. Более зрелая личность склонна использовать эффективные копинг-стратегии. В исследовании приняли участие студентки филологического факультета (направление психология) РУДН 2 курса (всего 30 девушек) в возрасте от 18 до 22 лет. Методиками для данного эмпирического исследования были выбраны следующие: Методика «Индикатор копинг-стратегий» Д.Амирхана и Тест-опросник личностной зрелости Ю.З. Гильбуха.

Результаты эмпирического исследования показали, что существует связь копинг – стратегии избегания проблем со шкалой тест-опросника личностной зрелости - мотивация достижения.

Исследование выявило связи между мотивацией достижения с избеганием неудач, т.е. неспособность полностью собраться и проявить самостоятельность или инициативу, отсутствие особого стремления достичь высоких результатов. Данные по шкале *"мотивация достижения"* показали удовлетворительный уровень, что свидетельствует о неспособности полностью собраться и проявить самостоятельность или инициативу, когда нет особого стремления достичь высоких результатов.

Результаты по шкале *"избегание"* свидетельствует о том, что при разрешении трудных ситуации у студентов есть

стремление оказаться в центре событий, но иногда предвидя грядущие проблемы, наблюдается склонность их избежать. Таким образом, общая гипотеза подтвердилась частично, так же подтвердилась одна частная, в которой говорится о том, что незрелая личность использует неэффективные копинг- стратегии. Такой результат может свидетельствовать о том, что мы для исследования выбрали исключительно женский пол и крайне небольшое количество респондентов, всего 30.

В качестве дальнейшей перспективы необходимо расширить выборку, провести исследование на дополнительных методиках, а так же возможно сравнить выборки по гендерному признаку или студентов различных профессий.

Литература

[1] Бодалёв А.А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития //Мир психологии, No. 3, 1995.

[2] Леонтьев Д.А. Очерк о психологии личности. Москва: Смысл, 1993.

[3] Маслоу А. Мотивация и личность. СПб: Евразия, 1999.

[4] Морозова Т.Ю: Изучение особенностей копинг - поведения в юношеском возрасте // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. М.: МГПУ, - 2014. - № 1 (9). - 154 с.

[5] Amirkhan J.H. A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator // Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 59, No. 5, 1990. pp. 1066-1074.

ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ

Г.Н. Каменева, Е.М. Шулгина

Россия, Москва, РУДН

Когда трудовой процесс отрицательно влияет на работника социальной службы, то этому способствуют несколько факторов: поведенческие, когнитивные, аффективно-мотивационные и прочие стереотипы. Чтобы соответствовать полноценной профессиональной деятельности, работник должен уметь творчески подойти к исполнению поставленных перед ним профессиональных задач. Перед ним стоит задача по достижению

результатов, которые соответствуют стандартам. Не маловажно уметь применять анализ и регулировать технологические процессы.

Влияет на синдром «выгорания» и организационный фактор. Происходит это, потому что задача, возможно, слишком тяжелая и плохо неорганизованная, не оцененная надлежащим образом, а так же характер руководства совсем не соответствует содержанию работы. Неопределенность функций, которые предъявляют работнику, тоже способствует распространению «выгорания».

Ролевой фактор играет немаловажную роль в «эмоциональном выгорании». Проведя исследования, которые были посвящены изучению связи конфликтности и неопределенности с «выгоранием», ученые выяснили, что особенно ярко выражено это, когда совместные решения плохо согласованы, но есть конкуренция, а конечный результат полностью зависит от того, как налажен и сплочен коллектив. Две разные группы, в которых был проведен анализ, рассказали, что нагрузка во время работы бывает намного выше стандартной. Это подводит к тому, что синдром проявляется в конфликтных ситуациях в работе сотрудника [2].

Профессиональные кризисы тоже играют значительную роль в возникновении «выгорания». Они проявляются на протяжении всей трудовой деятельности, причем могут проявиться даже у высококвалифицированных профессионалов. Кризис может возникнуть в самом начале профессиональной деятельности, при переходе к другой специальности, при попытке переквалифицироваться. В эти моменты наблюдается низкая самооценка, ощущение опустошенности в своих силах, страх перед любым риском, включение особых защитных механизмов, снижение интереса к дальнейшему продвижению или же, наоборот, желание занять место, которое выше уровня имеющейся компетенции. Существует несколько факторов, которые способствуют возникновению «эмоционального выгорания» у специалистов, работающих в социальных службах:

- постоянная монотонность, к тому же, когда работа имеет сомнительный смысл;
- недостаток признания при вкладывании своих ресурсов в

рабочую деятельность;

- недостаток времени, чтобы выполнить все сроки и строгий порядок этапов работы;

- постоянная напряженность и частые конфликты на работе, недостаток поддержки со стороны работающего коллектива и их завышенный критицизм;

- нет возможности самовыражения на рабочем месте, отсутствие поощрения, подавление экспериментирования и внесения нового в работу;

- отсутствие возможности дальнейшего продвижения по службе и профессионального роста;

- присутствие множества конфликтов в рабочей среде.

В некоторых работах отмечается, что обобщенным показателем отношения к труду может служить удовлетворенность профессией, которая основана на сознании правильности выбора профессии, соответствия своих способностей требованиям профессии, результативности своего труда [3].

Когда личность осваивает профессию, то качества, которые необходимы для успеха в этой деятельности, усиливаются и развиваются. Качества, которые не задействованы в этой деятельности, подвержены подавлению и разрушению. Нужно заметить, что это профессиональные деформации, когда присутствуют негативные изменения и разрушают целостность индивидуума и, в частности, его личность, снижая устойчивость и адаптацию.

Многочисленные профессии типа «человек-человек» более часто взаимодействуют с людьми, чем другие профессии. Как следствие у работников социальных служб подверженность деформации намного выше, чем у других, типа «человек-техника» или «человек-природа». Происходит всё из-за того, что индивидуум обязан общаться с людьми, которые и воздействуют на него. Сопереживая людям, работник социальной службы впитывает в себя личностные проблемы партнеров, что очень пагубно может сказаться на психическом равновесии.

Производственные факторы тоже способствуют синдрому «эмоционального выгорания», особенно если работник:

- 1) считает, что работа совсем незначительная;

- 2) огорчен отсутствием профессионального роста;
- 3) желает больше самостоятельности, но его сильно контролируют;
- 4) весь погружен в работу, то есть является трудоголиком;
- 5) в полной неуверенности, чему способствуют нечеткие требования;
- 6) подвержен перегрузкам, либо же чувствует свою ненужность [1].

Оказывает влияние на развитие индивидуума так же социальные отношения на его работе, взаимодействие с объектами, моральный дух работника и многое другое.

Стрессы у работника могут случиться из-за следующих факторов: ограниченность ресурсов при улаживании тяжелых обстоятельств, низкая зарплата, потеря своего социального статуса, ситуация в которой существует риск потери работы, разного рода неопределенные ситуации и другие.

Психологи изучают то, как люди принимают в разных ситуациях решения, какие необходимы качества, как происходит возникновение негатива при стрессовых ситуациях и т.д.

«Стрессы ответственности» имеют с этим тесную связь. Ответственность – категория, в которой отражено всё отношение индивидуума к клиенту и соотношение того, насколько он способен и каковы его возможности исполнения своих обязанностей. Ответственность имеет связь с сохранением всех ценностей работника и развитием всех тех знаний, что он накопил.

Вся деятельность человека во многом влияет на развитие его личности. Некоторые думают, что профессиональный рост является необратимым. С каждым годом, что человек участвует в одинаковой деятельности, где условия труда одинаковы, увеличиваются одинаковые особенности личности. Всякая профессия устанавливает похожие интересы, характер индивидуума, его традиции и прочее. Деформация очень слабо изучена, но никто не оспаривает, что особенности каждого индивидуума способны повлиять на противостояние разнообразным рискам в их деятельности и «эмоциональному выгоранию». Но деятельность работника способна изменить его личность.

Можно выделить две группы, которые негативно

сказываются на индивидууме в процессе социальной работы и имеют тесную связь между собой:

1) Объективные – это те, что порождает условия работы или плохая её организация. Излишнее переутомление, излишняя напряженность при работе с людьми, отрицательный социально-психологический климат в коллективе.

2) Субъективные – это особенности индивидуума.

Очень долгое взаимодействие многочисленных объективных факторов с работником может иметь травмирующий характер для психики, а также приводит к деформациям профессионала. Субъективные факторы проявляются, когда на индивидуума влияют объективные факторы.

У индивидуума, который переживает психотравмирующие факторы, понижается его трудоспособность и эффективность труда. Возможно отрицательное изменение в психике работника и потеря ценностных ориентаций.

Таким образом, «эмоциональному выгоранию» способствуют личностные, организационные и ролевые факторы. В отдельных случаях предсказать возникновение «эмоционального выгорания» практически нереально, так как эти факторы находятся в сложной взаимозависимости. Обычно причина «выгорания» – это совокупность всех вредных факторов, при которых каждая индивидуальная ситуация их усугубляет или же, наоборот, сглаживает.

Литература

[1] Кудинов С.И. Взаимосвязь ответственности и эмоционального выгорания личности педагогов. Проблемы и перспективы самореализации личности в современном многополярном мире. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва. РУДН.-2015. С. 74-79.

[2] Кудинов С.И. Исследование эмоционального выгорания у педагогов с разными уровнями ответственности. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 4. С. 34-39.

[3] Психологическое обеспечение профессиональной деятельности/ Боровикова С.А., Водолазкова Т.П.-СПб.: Издательство С-П ун-та, 1991

[4] Психологические основы профилактики перенапряжения/ Моцкин Ю.В., Киколов А.И., Тихоревский В.И. - М,1987.

[3] Социальная работа: теория и практика: Учебное пособие/ Холостова Е.И.- М.: ИНФРА, 2001.

СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ

Л.И. Костерева

Россия, Москва, МГПУ ИПССО

Одной из актуальных проблем нашего общества является изучение личности старшеклассников, которые обучаются на дому. Исследование их психологических особенностей личности необходимо для последующего интегрирования их в социум, создание определенных условий, способствующих развитию адаптивных качеств личности у данной категории старшеклассников. Цель данного исследования - изучение системно-структурного анализа взаимосвязи самооценки и уровня тревожности личности старшеклассников, обучающихся на дому.

Во многих отечественных и зарубежных психологических исследованиях проблеме самооценки уделяется большое внимание; наиболее полную разработку ее теоретические аспекты нашли в советской психологии в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Кона, М.И. Лисиной, А.И. Липкиной, В.В. Столина, Е.В. Шороховой. В данных исследованиях самооценка рассматривается как важное личностное образование, принимающее активное участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий качественное своеобразие ее внутреннего мира.

Многие авторы выделяют, что принятые личностью ценности составляют ядро самооценки, определяющее специфику ее функционирования как механизма саморегуляции и совершенствования личности.

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 [1]. 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.

Т.А. Шилова приводит слова о том, что «перед работниками образовательных учреждений стоит задача разработки эффективных моделей образовательного процесса»[6].

Многие авторы В.М. Астапов, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, А.В. Микляева, П.В. Румянцева, А.М. Прихожан рассматривают понятие тревожности дифференцированно, как ситуативное явление и как личностную характеристику учитывая ее переходное состояние.

Тревожность – склонность человека к переживанию тревоги, которая характеризуется низким порогом возникновения реакции тревоги и являющаяся субъективным проявлением неблагополучия личности. Выделяют ситуативную тревожность (связанную с конкретной внешней ситуацией) и личностную тревожность (стабильное свойство личности).

Согласно А.М. Прихожан, тревожность это устойчивое личностное образование, которое сохраняется длительное время, и имеет побудительную силу, и константные формы реализации поведения в котором преобладают защитные и компенсаторные проявления [5].

Как свойство личности, тревожность характеризуется склонностью человека воспринимать угрозу своему «Я» в различных ситуациях при этом усиливается состояние тревоги. Личность с выраженным уровнем тревоги склонна воспринимать окружающий мир как потенциально опасный, чем личность с низким уровнем тревожности.

В исследовании приняли участие 60 учащихся старшего школьного возраста г. Москвы: 30 старшеклассников общеобразовательной школы, 30 учащихся - испытуемые, обучающиеся на дому.

Для проведения экспериментального исследования,

направленного на изучение взаимосвязи самооценки и уровня тревожности личности старшеклассников, обучающихся в общеобразовательной школе и обучающихся на дому. Были использованы следующие методики: методика исследования самооценки личности С.А. Будасси, шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина).

Расчет основных количественных показателей по методике исследования самооценки личности С.А. Будасси показал выраженные различия в личности старшеклассников. Среди учеников, посещавших общеобразовательную школу, низкие показатели самооценки выявлены у 23%, адекватная самооценка у 60% учащихся, у 17% - высокая самооценка. Среди испытуемых, обучающихся на дому - у 57% испытуемых преобладает низкая самооценка, адекватная самооценка у 33% старшеклассников и 10% - испытуемых показали высокую самооценку.

Анализ полученных результатов по шкале оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина) показал, что среди старшеклассников, посещавших общеобразовательную школу, имеют высокую личностную тревожность - 23%, 53% - средний уровень личностной тревожности, 24% - низкую личностную тревожность.

Среди испытуемых, обучающихся на дому - высокую личностную тревожность показали - 63% старшеклассников, 20% - имеют среднюю личностную тревожность, 17% - низкий показатель личностной тревожности.

Статистическая обработка данных нашего исследования проведена с помощью программы IBM SPSS Statistics 20. Для определения взаимосвязи по всем методикам использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Так, коэффициент корреляции Спирмена между уровнем самооценки старшеклассников, обучающихся на дому и уровнем тревожности у этой же категории испытуемых $R_p = -0,557$, что говорит о статистически достоверной значимости (корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$) взаимосвязи. При этом данная взаимосвязь является отрицательной и свидетельствует о существовании обратной взаимосвязи между этими показателями, то есть чем выше самооценка у старшеклассников, обучающихся

на дому, тем ниже уровень тревожности будет у них наблюдаться.

При сравнении показателей между уровнем самооценки старшеклассников, обучающихся в общеобразовательной школе и уровнем тревожности у этой же категории испытуемых $R_p = -0,596$, что говорит о статистически достоверной значимости (корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$) взаимосвязи. При этом данная взаимосвязь тоже является отрицательной и свидетельствует о существовании обратной взаимосвязи между этими показателями, хотя количественные показатели двух групп различны.

Таким образом, в результате нашего исследования эмпирически было доказано, что для старшеклассников, обучающихся на дому характерен более, низкий уровень самооценки и высокий уровень тревожности. В результате проведенной работы нам удалось установить анализ взаимосвязи самооценки на уровень тревожности старшеклассников.

Литература

[1] Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Питер, 2008.- 398с.

[2] Казаренков, В.И. Творчество педагога как система//В.И.Казаренков.- М., Системная психология и социология.- 2011.№3.- С.109 – 114.

[3] 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.

[4] Микляева А.В. Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. – СПб: Речь, 2004. – С.54 – 56.

[5] Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. - Питер, 2009. - 192 с.

[6] Шилова Т.А. Диагностика психолого - социальной дезадаптации детей и подростков. Практическое пособие. - М. Айрис-пресс, 2006.-112с.

СООТНОШЕНИЕ УРОВНЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ*

С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, И.В. Седова
Россия, Москва, РУДН

В исследовании приняли участие педагоги средних общеобразовательных школ г. Тольятти Самарской области и г. Ноябрьск Ямало-Ненецкого автономного округа. На этапе пилотажного исследования всего приняли участие 268 педагогов. После первичной обработки результатов исследования и отбора испытуемых в выборке осталось 139 человек в возрасте 27 – 33 лет, из которых 61 мужчина и 78 женщин. Все педагоги имели трудовой стаж в школе 5 лет. Это обусловлено тем, чтобы можно было нивелировать фактор влияния адаптации на психоэмоциональное состояние педагогов. В ходе проведения лонгитюдного исследования проходившим в течение пяти лет на завершающем этапе все респонденты имели стаж работы в школе 10 лет.

С целью минимизации влияния индивидуальных особенностей личности на результаты исследования эмоционального выгорания у респондентов на этапе пилотажного исследования было проведено изучение тревожности и эмоциональности. Это обусловлено тем, что в ранее проведенных исследованиях эмоционального выгорания, авторы установили прямые зависимости между этими характеристиками. В основную группу для проведения лонгитюдного исследования были включены педагоги со средними показателями тревожности и эмоциональной устойчивости.

Для изучения и последующего выделения разных уровней проявления ответственности была использована тестовая батарея методик: тест суждений ответственности, бланковый тест ответственности и экспресс-шкальная методика ответственности

* Исследование выполнено в рамках реализации инициативной НИР № 050418-0-000 «Индивидуально-личностные предпосылки профессиональной деформации педагогов: профилактика и коррекция»

А.И. Крупнова.

Перечисленные методики прошли все этапы стандартизации и неоднократно подтверждали свою валидность и надежность в диссертационных исследованиях И.А. Куренкова, В.П. Прядина, О.А. Казанцевой, С.А. Гаврилушкина и других авторов.

Для изучения эмоционального выгорания использовались следующие методики: «Диагностика эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко, «Методика и диагностика самочувствия, активности и настроения» разработанная В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошниковым и разработанная авторская анкета «Самооценка эмоционального благополучия». Анкета является дополнительной методикой разработана на основе методики В.В. Бойко. Анкета включает 20 вопросов и содержит 4 шкалы: отношение к собственным достижениям и успехам; отношение к профессиональной деятельности; отношение к коллегам; отношение к ученикам.

В эмпирическом исследовании проводилось изучение ответственности указанными ранее методиками и последующее выделение уровней проявления данного свойства личности у педагогов. После чего проводился сопоставительный анализ уровней проявления ответственности и эмоционального выгорания. В качестве внешней оценки ответственности респондентов послужили результаты экспертных суждений. Экспертами выступили представители администрации школы, коллеги и родители, всего три эксперта оценивали каждого педагога. Результаты экспертной оценки, полученные от 417 экспертов, были сопоставлены, прежде всего, между собой, а затем с данными полученными по методикам ответственности А.И. Крупнова. Полученные данные позволили выделить четыре группы респондентов по уровню выраженности ответственности. Охарактеризуем две из них, наиболее контрастные.

В первую группу вошли респонденты с очень высоким уровнем ответственности. Выборочный опрос экспертов позволил охарактеризовать этих педагогов следующим образом. У них ярко выражено данное свойство личности, они с опережением выполняют все поручения. Проявляют глубокую заинтересованность в делах школы, успешности учащихся. Как правило планируют большой объем дополнительной работы и в

указанные сроки на высоком уровне выполняют всю программу. Интересуются жизнью учащихся вне школы, их увлечениями, отношениями с родителями и одноклассниками. Очень хорошо осведомлены о каждом своем учащемся. В тоже время их ответственность носит по мнению экспертов гипертрофированный характер. Они часто и по мелочам могут отвлекать от дел администрацию школы. На педагогических советах склонны ставить и длительно обсуждать вопросы, требующие в решении частного характера. У них сформирован культ «ответственного поведения», который им мешает переключаться на дела и мероприятия, не связанные с работой. Работа по мнению экспертов у этих педагогов занимает все время и не оставляет возможности для восстановления себя физически и эмоционально. Иерархическая структура выраженности переменных ответственности у данных респондентов свидетельствует о высоком уровне проявления гармонических характеристик, проявляющихся в вариативности целей и намерений к проявлению ответственности, выраженной разнонаправленной мотивированности, глубоких знаниях о способах и приемах проявления свойства, социальной активности, интернальной регуляции, оптимистичности и высокой результативности.

В четвертую группу вошли 41 педагог с низким уровнем ответственности. Характеризуя данную группу респондентов, эксперты отметили, что в целом это неплохие специалисты, но совершенно безответственные. Они все время что-то забывают и переносят на потом. Все отчеты сдают с большими задержками. Отчеты пишутся формально, без должного анализа, лишь бы сдать. Стремятся не планировать много мероприятий, только по необходимости. При первой возможности стараются переложить на «плечи» других свои обязанности. Все делают на ходу без предварительной подготовки. Жизнь учащихся вне школы практически не интересуются. Проблемы отдельных учащихся, как и всего класса не склонны отстаивать и защищать если это необходимо перед администрацией и другими коллективами. Иерархический анализ выраженности переменных ответственности у данных респондентов свидетельствует о низком уровне проявления гармонических характеристик, проявляющихся в слабо выраженных целях, недостаточной мотивированности,

поверхностных неглубоких знаниях о способах и приемах проявления свойства, социальной пассивности, экстернальной регуляции и эгоистической направленности.

Анализ результатов эмоционального выгорания у педагогов с низким уровнем проявления ответственности позволил установить целый ряд определенных закономерностей.

Установлено, что у данных респондентов доминирует эмоциональное благополучие, они удовлетворены качеством своей жизни и содержанием деятельности, внешне спокойны, приветливы, энергичны и в достаточной степени оптимистичны, легко восстанавливаются после психоэмоциональных нагрузок, у них отсутствуют какие-либо серьезные психосоматические нарушения.

Определено, что на данном этапе профессиональной деятельности еще отсутствуют сформированные симптомы эмоционального выгорания, но существует тенденция к формированию в фазе (напряжение) таких симптомов как переживание психотравмирующих обстоятельств и неудовлетворенность собой; в фазе (резистенция) неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и эмоционально-нравственная дезориентация

Выявлено, что существует взаимосвязь между симптомами эмоционального выгорания и агармоническими в большей степени переменными ответственности личности. Наибольшее количество связей со всеми фазами синдрома эмоционального образует эмоциональная астеничность ответственности.

Определено, что симптомы фазы (напряжение) взаимосвязаны с ценностно-целевыми, характеристиками, эргичностью, астеничностью, экстернальной регуляцией и отрицательной результативностью. Симптомы фазы (резистенция) соотносятся с личностно-значимыми целями, астеничностью и эгоцентричностью. Симптомы фазы (истощение) коррелируют с аэргичностью и астеничностью.

У педагогов с высоким уровнем проявления ответственности зафиксированы некоторые отличительные особенности. Выявлено, что педагоги находятся в хорошем самочувствии, активны, психоэмоционально благополучны, оптимистичны, легко справляются с трудностями и конфликтами,

восстанавливаются после длительных нагрузок, не отмечают у себя каких-либо серьезных психосоматических нарушений.

Установлено, что на данном этапе профессиональной деятельности у них отсутствуют сформированные симптомы эмоционального выгорания, но происходит формирование в фазе «напряжение» таких симптомов как: переживание психотравмирующих обстоятельств и неудовлетворенность собой. В фазе «резистенция» формируются симптомы: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и расширение сферы экономии эмоций.

Определены связи между симптомами эмоционального выгорания и переменными ответственности личности. Наибольшее количество связей со всеми фазами синдрома эмоционального образуют азгичность, астеничность, экстернальность и предметно-коммуникативная результативность.

Определено, что симптомы эмоционального выгорания всех трех фаз коррелируют преимущественно со всеми агармоническими характеристиками ответственности. Наименьшее количество связей симптомов эмоционального выгорания зафиксировано с ценностно-целевыми переменными ответственности.

Литература

[1] Кудинов С.И., Психологический анализ типологических проявлений общительности личности/С.И.Кудинов// Вестник Тамбовского университета. -Серия: Гуманитарные науки. - 2008. - № 3 (59). - С. 282-288.

[2] Кудинов С.И., Кудинова И.Б. Роль ответственности в проявлении патриотичности личности/С.И. Кудинов// Российский научный журнал. Рязань 2 (40), 2014.- С.162-168.

[3] Кудинов С.И. Исследование эмоционального выгорания у педагогов с разными уровнями ответственности/С.И. Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2014. - № 4. - С. 34-40.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ФОРМИРОВАНИИ АКТИВНОЙ И ПАССИВНОЙ ФОРМ ЛЮБВИ У ДЕВУШЕК

Е.Д. Кузин

Украина, Киев, Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины; Россия, Москва, Институт психологии РАН

Проблема любви является одной из актуальных в психологии эмоций и чувств. Она нашла свое отражение в трудах философов и психологов. Такие западные ученые, как Э. Фромм, К. Изард, Р. Стернберг и др., а также отечественные психологи – П. В. Симонов, Т. В. Говорун, О. Кикинежди и др. рассматривают своеобразие психологии любви, говоря о любви между мужчиной и женщиной.

Среди различных видов любви (любовь между друзьями, между братьями и сестрами, любовь родителей к детям и детей к родителям) следует выделить сексуальную любовь.

Любовь не только имеет универсальное, «родовое» значение, но и является наиболее глубоким индивидуальным переживанием, исключительным событием в жизни отдельного человека. Именно в любви человек получает возможность наиболее полного и глубокого самораскрытия, самореализации, единения с другим человеком. Опыт любви и любовных отношений является необходимым условием высокого развития личности и становления «Я-концепции». [1, с. 300]

Уже в Древней Греции была разработана типология любви. В 70-х годах XX века Д. Ли разработал более детальную типологию любви, отталкиваясь от типологии любви предложенной в Древней Греции. Всего, согласно Д. Ли, выделяется шесть стилей любви. Каждый из данных стилей любви характеризуется определенными особенностями. По его мнению, для женщин характерны сторгические, прагматические и маниакальные проявления любви, а молодым мужчинам более свойственна эротическая и особенно людическая любовь. [2, с. 310]

Гендерный аспект любви в последнее время занимает достаточно большое место в исследованиях ученых. Исследования, проведенные А.В. Погодиной, показали, что

подростки и старшие школьники – мальчики и девочки по-разному воспринимают феномен любви, в частности, для девочек более значимым, чем для мальчиков, является фактор познания любимого человека. Во-вторых, в представлениях девочек деятельная сторона любви находит более яркое отражение, чем в представлениях мальчиков и девочки чаще говорят о любви как о самоотдаче. [3]

Мы поставили перед собой цель: изучить соотношение активной и пассивной формы любви. Активная форма любви предполагает, что субъект сам любит. А пассивная форма любви – что он позволяет себя любить, сам, при этом, не проявляет активности в выражении любви.

Нашему исследованию предшествовала гипотеза, согласно которой, женщины испытывают большую потребность в активной форме любви. Испытуемыми были 62 девушки-первокурсницы в возрасте 17-18 лет – студентки ЮНПУ им. К. Д. Ушинского факультета подготовки учителей начальных классов (специальности «учитель начальных классов и школьный психолог» и «социальный педагог»). В исследовании была использована анкета, в которой испытуемым предлагалось ответить на три вопроса: 1. Считаете ли вы, что без любви невозможно жить на свете? 2. Если любовь не взаимная, то, что важнее, чтобы тебя любили или чтобы ты любил? 3. Можно ли выйти замуж без любви, но на основе доверия и симпатии?

Подсчитав полученные результаты и проанализировав их, мы получили следующие данные:

- Из 62 испытуемых на первый вопрос положительный ответ дали 48 человек, что составляет 77,3%, а 14 человек (22,7%) дали отрицательный ответ. Таким образом, преобладающее большинство испытуемых нашей выборки считает, что без любви на свете нельзя жить.

- Ответы, которые дали испытуемые на второй вопрос, показывают, что преобладающее большинство испытуемых – 44 человека, что составляет 71% – проявляют тенденцию к пассивной форме любви. Меньшее число испытуемых – 18 человек (29%) проявляют тенденцию к активной форме любви.

- На третий вопрос ровно половина испытуемых – 31 человек (50%) ответили положительно, другая половина –

отрицательно.

Сопоставляя ответы, полученные на три вопроса анкеты, мы можем сделать вывод, что большинство испытуемых нашей выборки считают любовь важным, значимым чувством в своей жизни. Тем не менее, большинство из них в случае, если взаимная любовь невозможна между ними и объектом любви, предпочитают, чтобы их любили, а не они любили. Несмотря на то, что любовь воспринимается как значимое чувство в жизни человека, половина наших испытуемых считает возможным выйти замуж на основе доверия и симпатии, а не любви.

На основе полученных результатов видим, что у испытуемых преобладает тенденция к пассивной форме любви, что опровергает выдвинутую нами рабочую гипотезу.

Как можно это объяснить? С нашей точки зрения это объясняется возрастом наших испытуемых – возрастом ранней юности, в котором есть мечта о любви как важном чувстве, желание чтобы она встретилась в жизни. В то же время присутствует и страх, а что если она не встретится?! В таком случае возможно замужество на основе симпатии и доверия к любящему тебя человеку. Страх одиночества, желание быть защищенной любовью преданного избранника, с которым можно построить семью соотносится со стилем любви «сторге» – спокойная, теплая любовь-дружба и со стилем любви «прагма» – любовь рассудочная, легко поддающаяся контролю, что, в общем-то, характерно для многих женщин. Эти стили любви сочетаются с ориентацией женщины на семью, на создание в ней спокойной дружественной атмосферы. Думается, что у старших испытуемых, более взрослых и более уверенных в себе, мы бы получили несколько иные результаты, которые будут связаны с желанием самой любить, а не только быть любимой, т. е. проявлять активную форму любви.

Литература

[1] Грошев И. В. Психофизиологические различия мужчин и женщин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 464 с.

[2] Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

[3] Погодина А. В. Возрастные особенности представления о любви в подростковом и раннем юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд психол. наук / А. В. Погодина. – М., 1993. – 21 с.

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ, «ИМЕЮЩИХ ВЫСОКИЕ СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ»

Е.С. Кузьмина, Н.А. Фомина

Россия, г. Рязань, РГУ имени С.А. Есенина

В настоящее время возрастает интерес к проблемам личности человека.

Одной из основных характеристик личности являются мотивационно-ценностные установки, включающие в себя смыслы, идеалы, мотивы, потребности, жизненные цели и задачи, а также ценностные и смысложизненные ориентации [1].

Мотивационно-смысловая сторона личности формируется под влиянием воспитания, обучения, саморазвития при жизни в обществе и проявляется через определенные действия [2]. В процессе формирования личности возникают новые потребности, цели, мотивы, смысложизненные ориентации. А по мере удовлетворения своих потребностей человек стремится позаботиться о формировании, воспитании, актуализации потребностей и других [4].

Ценностно-смысловая сторона личности активно развивается в период вступления во взрослую самостоятельную жизнь и осуществления профессиональной деятельности, который характеризуется расширением интересов, межличностных взаимодействий, повышением интеллектуального уровня (Г.С. Абрамова, И.С. Кон) и культурного уровня (И.В. Дубровина).

Особенно важно формирование правильных общечеловеческих жизненных ценностей, истинного смысла жизни, обусловленных развитием, представителей педагогической профессии, осуществляющих обучение и воспитание подрастающего поколения, в том числе собственным примером, совершенствованием и самореализацией в процессе деятельности, для

В связи с этим нами проведено исследование мотивационно-смысловой стороны личности 160 воспитателей дошкольных образовательных учреждений г. Рязани.

С помощью кластерного анализа особенностей их

смысложизненных и ценностных ориентаций среди педагогов были выделены 3 группы, условно названные нами «имеющими высокие семейные ценности» (37,5%), «живущих настоящим в своих интересах» (50%) и «живущими прошлым» (12,5%).

В данной статье представлены характеристики ценностно-смысловой сферы личности воспитателей, вошедших в группу «имеющих высокие семейные ценности».

С помощью методики «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева у педагогов данной группы были обнаружены высокие показатели сформированности жизненных целей (34,88), интереса к жизни и ее эмоциональной насыщенности (32,53), управляемости жизнью (31,43), а также достаточные удовлетворенность самореализацией (27,70) и локус контроля – Я (21,85). Они считают себя целеустремленными, самостоятельными и сильными личностями, способными выстраивать свою эмоционально насыщенную жизнь в зависимости от целей и представлениях о ее смысле, контролируя ее и самостоятельно принимая решения. А кроме того, удовлетворены самореализацией, которая придает смысл остатку их жизни.

С помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича у этих воспитателей были определены иерархии ценностей-целей и ценностей-средств.

В иерархии их ценностей-целей первое место занимает здоровье (вес 1,63). Также приоритетными являются счастливая семейная жизнь (вес 3,97), любовь (вес 5,12), материально обеспеченная жизнь (вес 5,85).

Среднюю значимость имеют интересная работа (вес 6,23) и наличие хороших, верных друзей (вес 7,50).

Значительно менее важными являются такие ценности, как активная, деятельная жизнь, жизненная мудрость, уверенность в себе, продуктивная жизнь, общественное признание и развитие, связанные с общественной жизнью.

Последние места в иерархии ценностей-целей этих педагогов занимают свобода, познание, счастье других, красота природы и искусства, творчество и удовольствие, что свидетельствует об их низком стремлении к получению новых знаний, невысоком уровне альтруизма, эстетического развития и интереса к общественным и культурным событиям, хотя эти

ценности должны быть более важными в жизни людей, занимающихся воспитанием детей.

Вместе с тем в иерархии ценностей-средств воспитателей, «имеющих высокие семейные ценности», ведущие места все-таки занимают общественно значимые ценности, особенно важные для педагогов, работающих с детьми, в частности воспитанность (вес 4,67), жизнерадостность (вес 6,10), аккуратность (вес 6,32), ответственность (вес 6,60), образованность (вес 7,53) и исполнительность (вес 7,60).

Ниже располагаются честность, самоконтроль, эффективность в делах, независимость, чуткость, терпимость к мнениям других, которые также просто необходимы представителям педагогической профессии, особенно работающим с детьми дошкольного возраста.

Наименьшую значимость для этой группы воспитателей представляют твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения, рационализм, широта взглядов, высокие запросы и непримиримость к недостаткам в себе и других. Это свидетельствует о невысоком уровне развития их волевых свойств и непритязательности.

С помощью методики исследования системы жизненных смыслов Котлякова В.Ю. у педагогов, «нацеленных на успешность жизни», были исследованы семейные, экзистенциальные, коммуникативные, статусные, гедонистические, альтруистические смыслы, а также смысл самореализации.

Анализ полученных результатов показал доминирование у них семейных (вес 8,42), экзистенциальных (вес 11,87) и коммуникативных (вес 12,17) ориентаций, подчеркивающих важность потребности заботиться о своей семье, испытывать любовь во всех её проявлениях, общаться с другими людьми, иметь свободу выбора.

Менее важными для педагогов оказались статусные ориентации (вес 14,43) и смысл самореализации (вес 14,55), т.е. достижение успеха, признания и реализации своих способностей и возможностей.

А минимальную значимость имели гедонистические (вес 15,27), альтруистические (вес 16,80) и когнитивные (вес 18,85) смыслы, выражающиеся в поиске смысла и причин

происходящего, служении общему благу.

С помощью методики «Мотивация достижения успеха и избегания неудач» А.А. Реана у воспитателей, «имеющих высокие семейные ценности», было выявлено доминирование стремления избегать неудачи над мотивацией достижения успеха (210 - 123 баллов соответственно), подтверждающее низкую значимость для них успешности деятельности, в том числе и профессиональной.

Таким образом, большинство воспитателей, «имеющих высокие семейные ценности» – это сильные, самостоятельные, имеющие четкие жизненные цели личности, живущие интересной эмоциональной жизнью, удовлетворенные ею, самостоятельно принимающие решения. Главными ценностями-целями их жизни являются здоровье, счастливая и материально обеспеченная семейная жизнь, любовь, а ценностями-средствами для их достижения – воспитанность, жизнерадостность, аккуратность, ответственность, т.е. семейные ценности.

Вполне естественно поэтому, что у представителей данной группы доминируют семейные и экзистенциальные смыслы, указывающие на их потребность заботиться о членах семьи, передавать все лучшее детям, участвовать в судьбе семьи, а также придание ценности самой жизни.

При этом для них, к сожалению, не важны красота природы и искусства, творчество, широта взглядов, очень важные и для счастливой, полной семейной жизни, и для успешной профессиональной деятельности в качестве педагога. Следовательно, им необходимо заниматься саморазвитием и самосовершенствованием.

Литература

[1] Асеев В.Г. Структурные особенности ценностно-мотивационной системы личности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. Т.14. - №4. – С. 53 – 58.

[2] Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2011. - 512 с.

[3] Котляков В.Ю. Система жизненных смыслов // Вестник КемГУ. – 2013. - №2. (54) Т.1. - С. 148 – 153.

[4] Фомина Н.А., Рогожкина Т.В. Смысложизненные ориентации и речевая деятельность студентов, «нацеленных на будущее». Российский научный журнал. 2013. - №2(33). - С. 104 – 110.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ*

О.Б. Михайлова, А.С. Куликова

Россия, г. Москва, РУДН

Синдром выгорания стал изучаться как психологический феномен в 70-х гг. XX века. В последнее десятилетие в научной литературе появились многочисленные теоретические и эмпирические исследования, посвящённые данной проблематике. Неоднозначность трактовки феномена «выгорания» в зарубежных и отечественных источниках обращает внимание на необходимость глубокого теоретического анализа природы данного состояния и грамотного наименования его в отечественной научной литературе. Это важно, прежде всего, для методологического понимания данного феномена, обоснования стратегии выбора методов и методик исследования по данной проблематике и проведения качественной диагностики непосредственно в психологической практике.

Синдром «выгорания» берёт свое начало в хроническом последовательном напряжении или эмоциональном переутомлении, переживаемом человеком в лично значимых ситуациях общения с другими людьми. Наиболее часто выгорание рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающие в следствии продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром выгорания ряд авторов обозначает как эмоциональное выгорание, что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации профессионала под влиянием профессиональных стрессов [3]. Однако, эмоциональное выгорание более широкое понятие, включающее и личные (например, семейные) и профессиональные причины. Следовательно, эмоциональное выгорание и профессиональное выгорание – это разные понятия. Скорее профессиональное

* Исследование выполнено в рамках реализации инициативной НИР № 050418-0-000 «Индивидуально-личностные предпосылки профессиональной деформации педагогов: профилактика и коррекция»

выгорание – одно из составляющих эмоционального выгорания.

Профессиональное выгорание не связано с неудовлетворённостью качествами личной жизни, скорее условия труда, моральная оценка и личностные профессиональные характеристики являются более объективными показателями данного состояния. Поэтому проблемы и перспективы исследования выгорания актуальны только психологов, психотерапевтов, но и для руководителей организаций, заинтересованных в энергичных сотрудниках, которые «горят», но не «сгорают» полностью на работе. Т.к. профессиональное выгорание - это состояние физического, эмоционального и психического истощения, вызванного длительностью профессиональной напряжённостью[3].

По мнению Н.Е.Водопьяновой к профессиональным факторам риска выгорания относятся: 1) когнитивно-сложные коммуникации; 2) эмоционально-насыщенное деловое общение; 3) высокие требования к постоянному саморазвитию и повышению профессиональной компетентности; 3) высокая ответственность за дело и за других людей; 4) высокая динамичность и большое количество служебных контактов; 4) необходимость быстрой адаптации к новым людям и быстро меняющимся профессиональным ситуациям; 5) высокие требования к самоконтролю и интерперсональной чувствительности [1]. Наряду с этими потенциальными факторами риска выгорания выделяют и экзистенциальные факторы: 1) нереализованные жизненные и профессиональные ожидания; 2) неудовлетворённость самоактуализацией; 3) неудовлетворённость достигнутыми результатами; 4) разочарование в других людях или в избранном деле; 5) обесценивание и потеря смысла своих усилий; 6) переживание одиночества; 7) ощущение бессмысленности активной деятельности [1].

Симптомы профессионального выгорания указывают на характерные черты длительного стресса и психической перегрузки, которые приводят или могут приводить к полной дезинтеграции различных психических сфер, и, прежде всего, - эмоциональной.

Т.И. Ронгинская указывает, что развитие синдрома носит стадийный характер [4]. Сначала наблюдаются значительные

энергетические затраты – следствие экстремально высокой положительной установки на выполнения профессиональной деятельности. По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе. Автор отмечает, что генезис синдрома носит индивидуальный характер, определяемый различиями в эмоционально-мотивационной сфере, а также условиями, в которых протекает профессиональная деятельность человека. Анализируя динамику развития синдрома можно отметить определённую тенденцию: сильная зависимость от работы приводит к полному отчаянию и отсутствию перспектив профессионального развития. Это происходит в случае несоответствия между собственным вкладом и полученным или ожидаемым вознаграждением (моральным или материальным) трудовой деятельности, что влечёт за собой первые симптомы профессионального выгорания. Поведение личности в соответствии с требованиями профессиональной среды, способствующее психическому здоровью и профессиональному росту, определяют три основные сферы: профессиональная активность, психическая устойчивость и стратегии преодоления проблемных ситуаций, эмоциональное отношение к работе.

Как считает Т.И.Ронгинская, профессиональная активность выражается в категориях субъективного значения деятельности, профессиональных притязаний, готовности к энергетическим затратам, стремлению к совершенству при выполнении заданий, а также в способности сохранять дистанцию между личностной и профессиональной сферами. В случае если субъективные ожидания специалиста вступают в конфликт с объективным результатом деятельности, возникает риск появления первых симптомов психической перегрузки организма и как следствие – синдрома профессионального выгорания [4]. Данный подход позволяет диагностировать состояние персонала в целом и выявлять индивидуальный тип поведения для каждого сотрудника.

Перспективы диагностики особенностей и коррекции синдрома профессионального выгорания связаны с динамикой формирования и протекания данного состояния в разные возрастные периоды профессионального развития с учетом гендерных и индивидуально-типологических характеристик

специалистов. Немаловажным фактором, влияющим на профессиональное выгорание являются ценности и мотивы деятельности, смыслообразующие доминанты профессиональной активности и степень развития профессиональной идентичности.

Профилактика и коррекция синдрома во многом зависят от правильной корпоративной политики управления персоналом в организации. Система социально-психологического обеспечения развития персонала в организации на наш взгляд состоит из нескольких основных направлений: 1) создание социально-направленной мотивационной среды организации; 2) моделирование корпоративной культуры как ценностного пространства для поддержания инновационного климата и организационного лидерства; 3) устранение психологических барьеров при осуществлении нововведений; 4) формирование и развитие корпоративной идентичности персонала; 5) внедрение непрерывного корпоративного обучения персонала [2].

Следует отметить, что решающую роль в формировании деятельностной активности и конструктивного профессионального поведения персонала играют лидеры. Лидеры организаций становятся инициаторами эффективной стратегии организации в жестких конкурентных условиях и способны объединить организационные усилия для достижения поставленных целей. Только высокопрофессиональные лидеры-руководители способны осуществить инновационные изменения, определяющие успешность деятельности организации, сохраняя психологические ресурсы персонала.

Основной движущей силой развития любой организации является активность персонала, выраженная профессиональной идентичностью. Профессиональная идентичность рассматривается как ценностно-эмоциональное принятие личности профессиональных ценностных позиций, санкционированных в данном профессиональном пространстве [2]. В наиболее общем виде перспективы профилактики профессионального выгорания связаны с ценностно-мотивационной направленностью развития личности, степенью выраженности профессиональной идентичности, конструктивной профессиональной культурой организации и стилем управления лидера.

Литература

- [1] Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. СПб, 2010.
- [2] Кудинов С.И. Исследование эмоционального выгорания у педагогов с разными уровнями ответственности/С.И. Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2014. - № 4. - С. 34-40.
- [3] Михайлова О.Б. Инновационность личности: гендерные и индивидуально-типологические характеристики: монография /О.Б.Михайлова. Москва: РУДН, 2014. 168 с.
- [4] Михайлова О.Б. Диагностика синдрома выгорания в профессиональной деятельности //Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 2(26). - С. 96-98.
- [5] Рогинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях //Психологический журнал, 2002, том 23, №3, с. 85-95.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

О.А. Лапшина

Россия, Москва, РУДН

Проблема учебной мотивации остается одной из наиболее актуальных с античных времен. В контексте отечественной психологической науки можно увидеть неоднозначность подходов к исследованию данного феномена. Так, Л.И. Божович выделялись два типа учебных мотивов: познавательные и социальные. Социальными мотивами определяется интерес учащихся к процессу учебной деятельности.

В процессе исследования отношений школьников к учению, Л.И. Божович было установлено, что одним из ключевых, которые открывают психическую сущность отношения, является совокупность мотивов, на которой базируется учебная деятельность детей. Ею был сделан вывод о том, что проблемой формирования устойчивости личности является проблема становления социальных и нравственных мотивов поведения.

В основу исследований Марковой легли классификации Божович, на основе которых выделены сходные группы учебных мотивов: широкие познавательные мотивы, учебно -

познавательные мотивы, мотивы самообразования.

Социальные мотивы она делит на: широкие социальные, узкие социальные, позиционные мотивы, мотивы социального сотрудничества.

Юноши, как считала Л. И. Божович «это люди, обращенные в будущее, и все настоящее выступает для них в свете этой основной направленности их личности». Направленность личности на поиск будущей профессии в юношеском возрасте заметно влияет на отношение к учебе. В этом возрасте каждому юноше и девушке присущи достаточно определенные и стойкие особенности темперамента, характера и способностей.

К сожалению, данные особенности не совсем верно оцениваются или осознаются не полностью. У старшеклассника в этом возрасте происходит интенсивное формирование мировоззренческих взглядов. Они уже не просто владеют достаточным объемом знаний, но они уже способны их упорядочивать и систематизировать. Наблюдается заинтересованность к теоретическому материалу, заметно стремление обобщить какие-либо фактические сведения, понять определенные принципы и закономерности.

Происходит изменение глубины и характера осознания. Возникает желание к самостоятельному оцениванию окружающего мира, при этом нельзя сказать, что данные оценки и самооценки всегда адекватны. Социальная активность значительно возрастает, тем самым выражаясь в пробуждении стремления к общественно полезному труду. Общественная жизнь, по их мнению, уже требует более широкого включения. Направленность личности приобретает коллективистический характер и нуждается в расширении сферы общения. Подводя итог вышесказанному, важно подчеркнуть, что нельзя отрицать здесь необходимость изучения мотивации человека юношеского возраста.

Именно в данном возрасте наблюдаются значительные преобразования в мотивационной сфере человека. Выготский Л.С. утверждал, что в течение незначительного периода времени имеются интенсивные и глубокие изменения в побудительных силах поведения.

Мотивы качественно изменяются, характеризуясь большей устойчивостью, при развитии процессов самосознания. Большое

количество интересов становится стойким увлечением. Данные мотивы уже появляются как результат осознанно поставленной цели и принятого решения. Ученые считают, исходный момент для преобразования мотивационной сферы в юношеском возрасте - это «социальная ситуация развития ребенка». Исходя из этого, можно сделать вывод, что на мотивацию здесь влияют: биологические изменения (половое созревание), психологические изменения и социальное содержание жизни. Современные исследования психологов показывают, что многообразие интересов и увлечений у современных людей юношеского возраста совершенно незначительно.

Данные психологических исследований В. А. Попова, О. Ю. Кондратьевой показали, что в свободное время в старшем школьном возрасте интереснее встречаться с ровесниками, смотреть телевизор, слушать музыку. Также известно, что в данном возрасте происходит количественное и качественное снижение чтения.

Сегодня, по результатам того же исследования, установлена самая большая заинтересованность к компьютеру. Основываясь на этих наблюдениях, выделяют 3 группы мотивов к данному виду проведения досуга: 1. Познавательные мотивы, которые связаны с поиском различной информации; 2. Мотивы, которые направлены на удовлетворение потребностей в игре; 3. Мотивы, связанные с общением.

По результатам многочисленных исследований, занятия спортом, физические упражнения не входят в сферу приоритетных интересов современных людей юношеского возраста: только лишь немногие занимаются в каких-либо спортивных секциях.

Нами было проведено исследование учебной мотивации в подростковом и юношеском возрасте. В процессе исследования было протестировано 60 учеников (30 учеников 7-го класса, 30 учеников 11-го класса).

Результаты исследования говорят о том, что ведущими мотивами учения у подростка в равной степени являются «Самоопределения и самосовершенствования» и «Достижения успеха» (77%). Ученики стремятся достичь успеха в учебе для того, чтобы на отлично окончить школу и продолжать свое обучение в ВУЗе. В подростковом возрасте меняются взгляды на

жизнь, появляется стремление к изучению новой информации, к культурному развитию.

Не менее важным является мотив «Благополучие» (60%). Сущность мотива заключается в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с друзьями и учителями, возникает желание получить похвалу, поощрение от родителей или учителей.

Распространен мотив «Избегание неудачи» (57%). Ученик старается предотвратить недовольство учителей и родителей, также данный мотив сопровождается страхом получить отрицательную оценку.

Такой мотив, как «Престиж» не был выбран ни одним из учеников. Видимо, ни у одного из респондентов нет желания выделяться среди своих одноклассников, и отсутствует либо слабо выражено чувство соперничества.

Мотивация «Сотрудничество», которая проявляется в стремлении помочь другим для увеличения собственного авторитета и признания мастерства, не выявлена ни у одного из учеников.

Результаты исследования показывают, что мотив «Самоопределение и самосовершенствование» преобладает у учеников 11-го класса (90%).

Выбор профессии и самосовершенствование являются центральными новообразованиями юношеского возраста. Выбирая профессиональную деятельность, ученик определяет свой жизненный путь, окончательно включается в жизнь социального целого. В выпускных классах существует связь между профессиональными намерениями школьников и их межличностными отношениями.

Под влиянием потребности самоопределения и на основе возникающих в этом возрасте психологических особенностей выпускники начинают осмысливать все, что их окружает, вырабатывая свои собственные взгляды и мораль. Ученик из человека, который подчиняется обстоятельствам, постепенно начинает их контролировать, создавая среду самостоятельно, преобразовывая ее, намечая ориентированный план деятельности.

Один из ключевых мотивов «Достижение успеха» (87%), определяется стремлением добиться успеха, избежать неудачи, т.к. в выпускных классах сдаются единые государственные экзамены.

Важным является учебно – познавательный мотив, который связан с содержанием учения (73%). Подобные мотивы состоят из ориентирования школьниками способов усвоения учебного материала, им интересно самим приобретать знания, изучать методы научного познания и рационально организовывать свой труд.

В юношеском возрасте для школьников не так важно одобрение родителей и получение хороших отметок, об этом свидетельствуют мотивы «Избегание неудачи» и «Благополучие».

«Учебно – познавательные (содержание и процесс учения)» мотивы имеют большое значение для учеников 11-го класса. Для них важнее приобретать знания самостоятельно и заниматься тем, что им кажется интересным и важным для будущего, изучать методы научного познания, рационально организовывать свой труд. Ученикам нравится выполнять сложные задания, думать и рассуждать на уроке. Школьников 7-го класса данный учебно – познавательный мотив практически не интересует.

Мотив «Сотрудничество» говорит о том, что старшекласснику интереснее выполнять учебное задание в группе, чем одному, интересно беседовать с учителем на разные темы, появляется стремление помочь другим для увеличения собственного авторитета. У детей в 7-ом классе интерес к этому не проявляется.

С помощью чувства долга и ответственности ученики в подростковом возрасте продолжают прилагать усилия для овладения знаниями, навыками. Несмотря на отсутствие непосредственного интереса к данному заданию, они все же достигают необходимых результатов. В юношеском возрасте как уже говорилось выше, важнее заниматься тем, что действительно интересно для ученика.

Коммуникативные навыки более выражены у учеников 7-го класса, они изъявляют желание иметь много друзей в коллективе, и хотят, чтобы одноклассники всегда были хорошего мнения о них.

Дети подросткового возраста тянутся ко всему новому и необычному, им нравится выполнять задачи разными способами, об этом говорит мотив «Творческая самореализация». У старших

школьников интереса к этому практически нет.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что с возрастом мотивы учения детей меняются, появляются новые интересы, взгляды и задачи. Развивать мотивацию учеников необходимо с раннего возраста для того, чтобы контролировать ситуацию в дальнейшем. Важно учитывать, что успешная учебная деятельность зависит от разных социально-психологических и педагогических факторов. На успешность может также повлиять сила мотивации, ее структура. Без сомнения, можно сказать, что образование обязано снарядить человека интеллектуальным багажом, который поможет в разных ситуациях, раздвинет рамки ограничений, которые вызываются опасениями перед сложностями, и позволит разумно, справляться с препятствиями в трудных ситуациях. Надеемся, что дальнейшие исследования в данной сфере углубят и расширят наши представления об особенностях учебной мотивации.

Литература

[1] Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков Сборник статей. — М., Педагогика», 1972. — 352 с.

[2] Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. / Е. Ильин. — СПб.: Питер. «Мастера психологии», 2003 - 253 с.

[3] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Методологические вопросы самореализации личности/С.И.Кудинов// Самореализация личности в межкультурном пространстве[Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. - М.:РУДН, 2012.- С. 52-56.

[4] Кудинов С.И. Кудинова И.Б. Социальный интеллект. Психологические аспекты становления. Монография.- (Естественно-научное исследование)/ – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. - 224с.

[5] Кудинов С.И. Особенности проявления любознательности у учащихся с разными стилями понимания /С.И. Кудинов// Журнал прикладной психологии/ - М.: Изд-во ЭКО, 1999. - №2. – С. 82 – 103.

[6] Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности/ Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.

РАСПОЗНАВАНИЕ ЭМОЦИЙ КАК КОМПОНЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В.П. Лачугина

Россия, Москва, РУДН

Каждый знает, что такое интеллект, но не каждому знакомо понятие «эмоциональный интеллект». В научной психологии термин «эмоциональный интеллект» (“emotional intelligence”) появился во второй половине XX века. Считается, что наиболее известная зарубежная модель эмоционального интеллекта была предложена в 1990 году П. Соловеем и Дж. Майером [1; 4; 7]. Они определили эмоциональный интеллект (ЭИ) как способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий [8]. Эти авторы включили в структуру ЭИ следующие компоненты: *эмоциональная осведомленность* – способность воспринимать, оценивать и выражать эмоции; *точность определения эмоции индивидуумом*, способность *выражать эмоции и отличать эмоциональные проявления других*; *генерирование эмоций* – способность обращаться с эмоциями и генерировать их с целью фасилитации процессов мышления и установления приоритетов, т.е. способность управления своим мышлением посредством эмоций; *понимание эмоций* отражает эмоциональную компетентность – способность понимать эмоции, их значение и скрытые смыслы; *управление эмоциями* – способность управлять собственным эмоциональным состоянием и влиять на настроение других [7]. В дальнейшем свое понимание ЭИ было предложено Р. Бар-Оном, Д. Гоулманом и др. В отечественной психологии наиболее известна модель и методика диагностики ЭИ, разработанная Д.В. Люсиным, которая включает понимание своих и чужих эмоций и возможность управления ими [5]. Эти и другие модели ЭИ во многом дополняют друг друга [1; 4; 7]. Отметим, что важнейшей составляющей частью или измерением ЭИ большинство авторов считают понимание (распознавание) эмоций. Этот компонент мы рассмотрим более подробно.

В современном мире вопрос распознавания эмоций

достаточно актуален. Все мы понимаем, что коммуникация составляет неотъемлемую часть жизнедеятельности всех живых организмов. И что особенно важно – общение должно приносить пользу, то есть быть результативным. И одно из средств к достижению плодотворного общения, к решению практических задач, да и просто к пониманию человека человеком является такой компонент эмоционального интеллекта как распознавание эмоций. Ведь на сколько хорошо мы сможем уловить эмоции другого человека, распознать их, настолько результативно мы сможем понять его и прийти к взаимовыгодному консенсусу.

Понимание эмоций другого человека является важным фактором в процессе общения между людьми. Дж. Мейер и П. Сэловей определяют эмоции как упорядоченные реакции, пересекающие границы многих психологических подсистем, включая физиологическую, когнитивную, мотивационную, эмпирическую [8]. Предполагается, что именно эмоциональный интеллект в современном его понимании был ключевым для выживания человека в доисторические времена, поскольку он проявляется в способности адаптироваться в окружающей среде, уживаться и находить общий язык с соплеменниками и соседними племенами [9]. Этому аспекту в 1872 году коснулся Чарльз Дарвин в своём труде «Выражений эмоций у людей и животных», где он писал о роли внешних проявлений эмоций для выживания и адаптации. Другая теория, созданная З.Фрейдом, рассматривает механизмы возникновения эмоций как бессознательных инстинктивных влечений. Но, помимо объяснений природы возникновения эмоций, изучались и вопросы их распознавания. Были проведены исследования, направленные на распознавание эмоций человека с помощью приборов, регистрирующих физиологические индикаторы эмоциональных явлений – Мэгун и Морруци; с помощью лицевой экспрессии – В. А. Барабанщиков и Т. Н. Малкова, В. А. Лабунская [3]; по голосу – В.П Морозов, Т. В. Корнева и Е.Ф. Бажин [2].

Особое значение распознавание эмоций имеет там, где решаются судьбы миллионов человек, где от каждого слова и жеста зависит будущее страны – в политике. Мы заинтересовались изучением данной темы на примере политических деятелей, ведь кто как не они, профессионально

распознают и «поддельвают» эмоции сами, кто как не они способны расположить нас к себе или, порой, даже убедить в чем-либо.

Чтобы понять насколько хорошо политические деятели владеют навыками распознавания эмоций мы провели следующее пилотажное исследование. Испытуемыми были мужчины и женщины в возрасте от 26 до 45 лет в количестве 20 человек, занимающих определенные посты в Совете Федерации Федерального Собрания РФ. Респондентам было предложено пройти «Тест на распознавание лиц Пола Экмана». Суть теста П. Экмана заключается в том, что испытуемому предлагается 14 фотографий одного и того же человека, изображающего различные эмоции. Испытуемый должен был предположить, что за эмоции изображены на картинке, и только тогда он мог получить правильные ответы на них. Хотя о возможном получении правильных ответов мы не говорили, но, что интересно, 17 из 20 опрошенных попросили назвать истинные эмоции, изображенные на картинке. Что показалось нам еще более интересным фактом, то в случае неудачи испытуемые, действительно, огорчались, говоря о том, что были уверены в своих ответах. Следует так же отметить, что респонденты не думали о том, что некоторые картинки могут быть совершенно одинаковые, но, предъявленные с разницей в 5 других картинок. Что интересно, они описывали то же ощущение, что и при виде нее в первый раз, но называли другую эмоцию, близкую к ней, но все же не ту же самую.

Итак, сложив процентное соотношение ответов на первые две методики и ответов, которые были заложены в тесте на распознавание лиц, мы получили следующие результаты. Не разделяя испытуемых по гендерным признакам мы объединили их в одну группу и поняли, что процент распознавания эмоций у людей, служащих в государственной структуре, непосредственно связанных с политикой очень высок. К примеру, самый низкий показатель правильных ответов по тесту на распознавание эмоций – 8, что составляет 57,1%. Этот наименьший результат показал самый молодой испытуемый: мужчина, 26 лет. Самым высоким показателем правильных ответов по этому тесту является результат в 12 баллов (88,8%). Средний показатель результатов этого теста по всей группе испытуемых – 10 (71,5 %), что говорит

о достаточно высоком уровне умений распознавать эмоции у респондентов.

Перспективы нашего исследования заключаются в сравнении данных по распознаванию эмоций с результатами у лиц, связанных с политической деятельностью и лиц, совершенно отдаленной от нее, а также в использовании других методик диагностики ЭИ и методов математической статистики.

Литература

[1] *Александрова Н.П.* К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2009. № 1. С. 71-76.

[2] *Корнева Т.В., Бажин Е.Ф.* О роли профессионального и полового факторов в аудиторской оценке эмоционально окрашенной речи // Проблемы космической биологии. 1977. Т. 34. С. 293–299.

[3] *Лабунская В.А.* Оpozнание эмоциональных состояний по мимике // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 4. Л., 1978. С. 40–46.

[4] *Лулева О.В.* Проблема соотношения социального и эмоционального интеллекта // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2009. № 4. С. 31-36.

[5] *Люсин Д.В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИин // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22.

[6] *Тренберг Р. Дж., Форсайт Дж. Б.* Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

[7] *Яглова О.В.* Проблема эмоционального интеллекта и его связей с эффективностью профессиональной деятельности в зарубежной литературе // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 1. С. 80-85.

[8] *Mayer J. D., Salovey P.* The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. N. Y., 1993. P. 433–442.

[9] *Landy J.F.* Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence // Journal of Organizational Behavior. 2005. V. 26. P. 411–424.

[10] *Zeidner M., Matthews G., Roberts R.D.* Emotional intelligence in the workplace: A critical review // Applied Psychology. 2004. V. 53. P. 371-399.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ И ПРИЕМЫ БОРЬБЫ С НИМ

С.А. Маркова

Россия, Москва, РУДН

На современном этапе развития общества в целом и российского в частности, в условиях социально-экономической нестабильности, конкуренции на рынке труда, социальных стрессов растут требования, предъявляемые к личности в контексте ее профессионализма. Однако не каждый человек может адаптироваться к стремительно меняющимся условиям среды и эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность, вследствие чего возрастает вероятность развития неблагоприятных психических состояний, в частности, профессионального (эмоционального) выгорания, что особенно характерно для профессий типа «человек – человек» (учителя, медицинские работники и т.д.), где чаще всего проявляются негативные особенности профессиональной деформации личности [4]. На фоне профессионального выгорания довольно часто возникают проблемы со здоровьем, в частности, мышечное напряжение, повышенная раздражительность, беспокойство, повышенная утомляемость, провалы в памяти, снижение потребности в общении, самоактуализации [1].

Таким образом, несмотря на то, что явление эмоционального профессионального выгорания является относительно новым [1], оно, тем не менее, представляет собой перспективное направление исследований, особенно в России, и нуждается в дальнейшем изучении и анализе в различных аспектах и ракурсах, подборке средств предупреждения и борьбы с этим явлением.

Мы полагаем, что профессиональное выгорание является одной из значимых проблем современного общества. Также важно понять, какими именно способами можно предотвратить профессиональное выгорание личности. В данной статье мы бы хотели рассмотреть проблему профессионального выгорания и методов борьбы с ним на примере медицинских работников, т.к. данная категория в современных российских условиях, на наш

взгляд, является, с одной стороны, одной из наиболее значимых для благополучия общества в целом и отдельного человека в частности, а с другой стороны испытывает на себе действие большого числа неблагоприятных социальных факторов (низкой заработной платы, неблагоприятных условий труда, в том числе, ввиду взаимодействия с большим количеством людей) при высоких затратах ресурсов на получение должной квалификации.

Профессиональное выгорание — синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально - энергических и личностных ресурсов работающего человека. Возникает в результате внутреннего накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них [1].

К профессиональным факторам риска выгорания относятся:

- эмоционально-насыщенное деловое общение;
- высокие требования к постоянному саморазвитию и повышению профессиональной компетентности;
- высокая ответственность за дело и за других людей;
- необходимость быстрой адаптации к новым людям и быстро меняющимся профессиональным ситуациям;
- высокие требования к самоконтролю и интерперсональной чувствительности [1].

Медицинский персонал в высокой степени подвержены синдрому профессионального выгорания. Основанием для такого заключения являются как общие причины, свойственные появлению профессионального выгорания у всех категорий работников, так и специфичные особенности, связанные с содержательными аспектами деятельности [2].

Профессия медицинского работника относится к сложным видам труда, требующего от субъекта разносторонней образованности, непрерывности процесса профессионализации, а также обладания личностными и профессиональными качествами. Медицинский работник облечен доверием общества, он должен обладать чувством долга, ответственностью, эмпатийностью, наблюдательностью, интуицией, решительностью, оптимизмом и т.д. [5].

Механизмом формирования профессионального стресса и

последующего эмоционального выгорания у медицинских работников является сочетание высокого уровня тревоги, пессимистичности и снижения способности к интегрированности поведения в стрессовых ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью [2]. Труд медицинских работников предполагает высокую и постоянную психоэмоциональную нагрузку, а также необходимость принятия решений в экстремальных ситуациях. Сама профессиональная деятельность медицинских работников предполагает эмоциональную насыщенность и высокий процент факторов, вызывающих стресс [3].

Коммуникативная сторона деятельности медицинских работников имеет немаловажное значение, т.к. в ходе ее сотрудник учреждения здравоохранения должен оказать помощь пациенту, и часто такая помощь выступает не столько медицинской, сколько психологической [3].

Врач на уровне эмоционального переживания постоянно имеет дело со смертью. В каждом из смертельных случаев для врача существует проблема невключения своих чувств в ситуацию.

Профилактические меры, предупреждающие профессиональное эмоциональное выгорание у медицинских, включают различные подходы: личностно-ориентированные методики, направленные на улучшение способностей личности противостоять стрессу через изменение своего поведения, отношения, такие как постоянная внутренняя работа над собой, переосмысление поведения, рефлексия эмоциональных состояний, активный отдых, овладение методами саморегуляции; а также меры, направленные на изменение рабочего окружения: просветительная работа о сущности и последствиях профессиональной деформации, создание благоприятного психологического климата в коллективе, проведение групповых тренингов, антистрессовых программ [6].

Ввиду изложенных особенностей, мы полагаем, что профилактику синдрома профессионального выгорания следует осуществлять в следующих направлениях:

- просветительная работа о сущности и последствиях профессиональной деформации;

- создание благоприятного психологического климата в коллективе;
- психологическое консультирование как возможность проработки профессиональных и личных проблем;
- организация групповых форм работы — тренингов, антистрессовых программ [6].

Концепция поведенческих профилактических мер, представленная в психологической литературе, фокусируется на первичной профилактике. Сюда относятся следующие мероприятия:

- улучшение навыков борьбы со стрессом;
- обучение техникам релаксации (расслабления) — прогрессивная мышечная релаксация, аутогенная тренировка, самовнушение, медитация;
- умение разделить с пациентом ответственность за результат, умение говорить «нет» [6].

Таким образом, можно говорить о том, что проведение комплекса мер, направленных на предотвращение и, при необходимости, борьбу с проявлениями синдрома профессионального выгорания может быть полезно не только для повышения эффективности профессиональной деятельности медицинских работников, но и для гармонизации их личности и, как следствие, обеспечения более благоприятной атмосферы в больницах, клиниках и других медицинских учреждениях, что на наш взгляд, благоприятно скажется и на пациентах.

Литература

- [1] Бабанов С.А., Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
- [2] Винокур В.А. Интегративные механизмы формирования профессионального стресса у врачей / В.А. Винокур, О.В. Рыбина // Интегративная медицина. Материалы II национального конгресса. – СПб, 2005. – С. 36 – 37.
- [3] Кошкина О.П. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности медицинской сестры // Главная медицинская сестра. – 2008. – № 6. – С.44-49.
- [4] Кудинов С.И., Седова И.В. Исследование эмоционального выгорания у педагогов с разными уровнями ответственности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и

педагогика. – 2014. – №4. – С. 34-39.

[5] Морозов В.В. Профессиональное выгорание медицинской сестры как следствие специфики трудового процесса // Сестринское дело. – 2010. – № 3. – С.27-29.

[6] Юрьева Л.Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: формирование, профилактика, коррекция. – М.: Сфера, 2004. – 272 с.

К ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ УВЕРЕННОСТИ И ТЕМПЕРАМЕНТА СТУДЕНТОВ

Е.С. Маскаева

Россия, Москва, РУДН

Для повышения эффективности обучения и воспитательной работы со студентами, создания благоприятного климата в коллективе необходимо учитывать ряд факторов, в том числе темперамент учащихся и уровень их уверенности в себе. От степени уверенности зависит успеваемость, мотивация к учебе, межличностные отношения в группе. На формирование уровня уверенности у студентов может оказывать влияние его тип темперамента, поэтому крайне важно выявить наличие или отсутствие взаимосвязи между этими двумя характеристиками.

На сегодняшний день существует большое количество типологий темперамента, но мы остановимся на самой популярной, которая основывается на делении людей на 4 типа: сангвиники, холерики, флегматики и меланхолики. Далее рассмотрим подробнее, как данные виды темперамента проявляются у достаточно специфичной группы людей – у студентов.

Студенты сангвинического типа темперамента уравновешенны, легко приспосабливаются к новым условиям, быстро овладевают новыми знаниями, могут долго выполнять работу, не утомляясь, при условии, что работа интересная и разнообразная. Отчетливо выражен интерес к окружающим людям. Подвижный и общительный студент-сангвиник достаточно легко переносит трудности и невзгоды [9]. Сангвиник впечатлителен, жизнерадостен, легко справляется с задачами,

требующими быстрой сообразительности, с энтузиазмом берется за множество дел, но так же легко забывает о них, заинтересовавшись новыми. Студент-сангвиник без труда налаживает общение со сверстниками, лидирует в коллективе, способен поддерживать позитивный настрой в аудитории, побуждать других на активную деятельность, но порой может пытаться помыкать сверстниками [11].

У студентов с *холерическим темпераментом* наблюдается яркая выраженность эмоциональных переживаний и быстрота их протекания. Студенты-холерики отлично проявляют себя в обстоятельствах, требующих решительных действий. Они быстро понимают суть вопроса, меньше других боятся риска, своевременно находят необходимые решения, проявляют требуемую инициативность, действуя с большим эмоциональным подъемом, становятся заводилами среди сверстников, вовлекают их в различные рискованные мероприятия. Довольно часто студенты и с таким темпераментом могут «срывать занятия, ввязываться в драки» [10].

Студентов-меланхоликов отличает впечатлительность, высокая эмоциональная чувствительность, острая восприимчивость окружающего мира, мягкость, тактичность, деликатность, чуткость и отзывчивость. Необходимо помочь таким студентам выявить их талант, который часто скрыт за их нерешительностью. Подобное может повысить их престиж в группе. Чаще всего «меланхолики способны добиться успехов в музыке, в поэзии, в изобразительном искусстве» [1].

Студенты-флегматики малоподвижны, движения их неэнергичны, однако они умеют спокойно претерпевать трудности и невзгоды, упорны в работе. Флегматиков характеризует довольно слабая эмоциональная возбудимость. Их настроение и чувства отличаются ровным характером. Это невозмутимые, размеренные в своих действиях студенты. Они не часто выходят из ровного эмоционального состояния, очень редко бывает сильно взволнованным, ему чужды аффективные проявления эмоций [5]. Флегматик трудно сходится с людьми, в общении избирателен. Не отличается находчивостью. Такие студенты организованны, аккуратны. Студенты флегматического темперамента нередко обладают глубокими моральными, этическими и

интеллектуальными чувствами [5].

В большинстве случаев в каждом молодом человеке соединяются черты, присущие различным типам темперамента. В таком случае говорят о смешанном или амбивалентном типе. Например, дома в общении с родителями учащийся может проявлять себя пассивным и слабо эмоциональным, как флегматик, а в университете – энергичным и деятельным, как сангвиник.

Отдельные аспекты взаимосвязи темперамента и уверенности рассмотрены в работе В.С. Мерлина [7]. Так, *сангвиники* часто наивны и доверчивы, любят жаловаться и оправдывать свои неудачи тем, что «не судьба» и так далее. Поскольку сангвинику очень важно выглядеть в глазах других хорошим и быть «своим парнем», он может даже идти на лицемерие и вполне дружелюбно общаться с теми, кто ему не нравится или кого он недолюбливает. Сангвиники не очень уверены в себе, хотя внешне может показаться совсем наоборот. Тем не менее, их уверенность так же легко исчезает, как и появляется. Они забывчивы и непостоянны [7].

Как и сангвиник, *холерики* по жизни оптимисты, они знают, как поступать в той или иной ситуации, поэтому расстраиваться для них нет причин. Человек с таким темпераментом, очень способный вдохновитель, умеет поднять энтузиазм в других, может зажечь и повести за собой, эта его сильная сторона. В области эмоций у холериков много положительных черт – это уверенность в принятии решений, мощная воля, благодаря которым он достигает больших успехов [7].

В отличие от холерика, *флегматик* невозмутим и спокоен. Уверенность его основана на опыте и расчетах. Такие люди не любят пустословить и говорят всегда по делу. Новые идеи предлагают только после того как все взвесят и просчитают. Ничто не способно вывести флегматика из себя. С людьми общается ровно и спокойно. Настроение у него устойчивое [7].

Меланхолику явно не хватает уверенности в себе, он не боец, он скорее «хроническая жертва». Из всех четырех типов темперамента у людей-меланхоликов самая низкая самооценка. Они неуверенны в себе, робки и стеснительны. Меланхолик не

верит в удачу, преувеличивает свои недостатки, склонен к самоанализу [7].

Исходя из данного анализа, мы можем сделать предположение, что наиболее уверенными в себе будут представители таких темпераментов как сангвиник и флегматик, только первый будет эмоционально это всем доказывать, а второй же, напротив, будет просто знать о своей уверенности.

А.И. Крупновым была предложена модель темперамента, которая широко используется в исследованиях, проводимых на кафедре социальной и дифференциальной психологии РУДН [2]. В частности, рассматриваются соотношения свойств темперамента и различных черт характера [3; 8].

Взаимосвязь темперамента и уверенности у девиантных подростков изучал Н.Э. Ленюшкин [5]. При помощи бланкового теста «Темперамент» А.И. Крупнова были выявлены индивидуально-типологические особенности уверенности и определена специфика проявления данного свойства у подростков с различными типами его реализации. Установлено, что у лиц с эгоцентрично-эргическим типом доминируют энергичность, *стеничность*, *эгоцентричность* и *операциональные трудности*; с эгоцентрично-осмысленным типом – *эгоцентричность*, *осмысленность* (показатель которой намного выше, чем у всех остальных), *энергичность*, *стеничность*, а кроме того – *продуктивность* в предметной сфере; с экстерналично-стеническим типом – *осмысленность*, *энергичность* и *стеничность* (как и у двух вышеописанных типов), но в отличие от них – групповые цели, социоцентрическая мотивация и экстерналиная регуляция [6].

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

Литература

[1] Жутикова Учителю о практике психологической помощи. – М.: Просвещение, 2008.

[2] Крупнов А.И. Кластерный анализ свойств темперамента // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 93-97.

- [3] Крупнов А.И., Шляхта Н.Ф. Связь черт личности со свойствами темперамента // Вестник РУДН. Серия: Педагогика и психология. 2003. №1. С.66-72.
- [4] Кудинов С.И. Темпераментальные предпосылки самореализации личности. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 18-25.
- [5] Левченко Классификация типов темперамента Гиппократ // Электронный ресурс, режим доступа: <http://www.streamlet.ru/temperament>, 2012
- [6] Ленюшкин Н.Э. Соотношение психологических особенностей уверенности и темперамента девиантных подростков: Автореф. дисс. ... канд. психол.н. М.: РУДН, 2014.
- [7] Мерлин, Очерк теории темперамента. - М.: Мысль, 1964
- [8] Новикова И.А., Шляхта Д.А., Баранова С.В. Соотношение индивидуально-типических особенностей настойчивости и свойств темперамента студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 22-30.
- [9] Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. – М.: Знание, 2010.
- [10] Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности подростков. - М.: Прогресс, 2014
- [11] Якушева Т. Г. О педагогическом такте учителя. – М.: Просвещение, 2010.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ИННОВАЦИОННОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Д.П. Полякова

Россия, Москва РУДН

Исследованиям проблем лидерства и инновационности принадлежит заметное место в социальной психологии в силу своей актуальности. Важную роль в инновационной деятельности играет не только инновационные характеристики, но лидерские способности. Именно лидеры вносят в профессиональную действительность конструктивную новизну. Лидер выступает в роли носителя конкретного новшества и одновременно инициатора его внедрения.

В настоящее время обществу необходимы лидеры,

потенциальные способности которых создадут основу прогресса и социально-экономического роста. Безусловно, среди многочисленных личностных качеств, характеризующих эффективность лидера инновационность представляет одну из важных составляющих.

В менеджменте феномен лидерства рассматривается как процесс, связанный с движением к общей цели, влиянием на других для достижения поставленной цели (Р.Дафт, Ф.Федье, Р.Рубин, С.Глоуз, А.Маслоу и др).

В психологии лидерство исследуется: 1) как состояние (настрой, порыв, воодушевление) человека, вдохновляющего своими идеями других; 2) как личностное качество - устойчивый набор характеристик, необходимых для объединения, взаимодействия и воздействия на людей, в целях результата (К. Левин, А.Менегетти, Б.Д.Парыгин, А.Н.Занковский, О.Н.Первушина, О.В.Евтихов и др).

Инновационный потенциал личности рассматривается в исследованиях О.Б.Михайловой как интегральная совокупность качеств человека, реализующихся в результате включения его в инновационную деятельность и состоящих из взаимосвязанных и взаимообуславливающих компонентов: креативность, инновационность и созидательность [2].

Инновационность представляет собой совокупность личностных качеств, обеспечивающих восприятие, оценку, доработку, оперативное внедрение и практическую реализацию оригинальных идей реализующихся в деятельностной активности. Инновационность связана с другими личностными характеристиками, но и имеет принципиальные отличия от креативности и предприимчивости. Креативность, выраженная интеллектуальной активностью является неотъемлемой частью инновационного потенциала личности. Если креативность рассматривать как совокупность качеств создающих идею, то инновационность - это совокупность личностных качества позволяющих воплотить творческую идею в реальную действительность [1]. Отличительной особенностью инновационности является, то что цель реализации творческой идеи не предусматривает экономический эффект и в этом принципиальное отличие инновационности от предприимчивости

и, соответственно, деятельностной активности от деловой [1].

С целью выявления особенностей лидерских способностей и инновационности у студентов различных факультетов РУДН нами было проведено исследование, в котором были выдвинуты следующие гипотезы: 1) существуют связи между выраженностью инновационности и выраженностью лидерских способностей; 2) в степени выраженности лидерских способностей и инновационности существуют значимые различия у студентов-психологов и студентов - экономистов; 3) существуют гендерные различия в проявлениях лидерских способностей и инновационности у студентов, обучающихся на разных факультетах.

В исследовании приняли участие студенты филологического (направление психология) и экономического факультетов РУДН 2 - 4 курсов дневного отделения (всего 100 человек, из них - 50 юношей и 50 девушек), в возрасте от 18 до 25 лет. 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 у студентов, обучающихся по направлению "психология", не выявлен высокий уровень выраженности лидерских способностей. Средний уровень лидерских способностей выражен сильнее у юношей. Большинство девушек психологов продемонстрировали низкий уровень лидерских способностей (68%). Но в отличие от психологов, в общей выборке студентов - экономистов высокий уровень лидерских способностей выявлен. Он сильнее выражен в показателях мужской выборки. Довольно значительной оказалась группа с низким уровнем лидерских способностей у юношей как у экономистов (28%), так и у психологов - (36%). (Как мы видим из графиков, у психологов она несколько больше). Таким образом студенты - экономисты в женской и мужской выборке продемонстрировали более высокий уровень лидерских способностей.

Для изучения особенностей инновационности нами была использована методика «Шкала самооценки инновативных качеств личности» (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко). По результатам

определения общего индекса инновативности у студентов психологов юноши дали максимальный показатель по среднему уровню. Аналогичный результат был и у девушек. Но в отличие от юношей у девушек так же имеется и низкий уровень инновативности.

У студентов - экономистов в мужской выборке получились те же результаты, что и у юношей-психологов. У экономистов высокий уровень инновационности показали всего 4% девушек, а абсолютное большинство из них продемонстрировали средний уровень инновационности (84%).

Студенты обеих специальностей не дали результатов по низкому уровню выраженности инновационности в выборке юношей. Высокий уровень инновационности в большей степени проявился у юношей, а средний у девушек.

Так же результат нашего исследования показал, что у студентов психологического направления с низким уровнем лидерских качеств показатели инновационности выше, чем у студентов экономистов с аналогичным уровнем лидерства. У юношей - психологов со средним уровнем лидерских способностей показатели по шкале креативность выше, чем у юношей - экономистов. Та же тенденция наблюдается и по шкале риска ради успеха. Это свидетельствует о существовании связи между лидерскими способностями и риском ради успеха. Что касается результатов по шкале ориентация на будущее, то они, абсолютно доказывают, что у юношей - экономистов со средним уровнем лидерских способностей её показатели выше, чем у юношей - психологов, это говорит о прямой взаимосвязи между лидерством и ориентацией на будущее.

У девушек - психологов со средним уровнем лидерских качеств шкала креативности, наоборот, ниже, чем у экономистов. Но шкалы риска ради успеха и ориентации на будущее у них получились выше, чем у девушек – экономистов. Это говорит о том, что прямая взаимосвязь между лидерскими способностями и креативностью у девушек психологического направления выражена слабее нежели у девушек другого направления, а взаимосвязь между лидерскими способностями и умением рисковать и ориентироваться на будущее, наоборот, у психологов выражена сильнее.

Подводя итоги результатов исследования следует отметить, что независимо от уровня лидерских способностей, показатели инновационности у студентов- психологов выше, чем у экономистов. А так же все студенты психологи больше готовы рисковать ради успеха, тогда как все студенты - экономисты обладают высоким уровнем лидерства и креативности, что говорит об их потенциале как будущих руководителей.

Литература

[1] Михайлова О.Б. Инновационность личности: гендерные и индивидуально-типологические характеристики: монография /О.Б.Михайлова. Москва: РУДН, 2014. 168 с.

[2] Михайлова О.Б. Психология становления инновационного потенциала личности: монография /О.Б.Михайлова. - Москва: РУДН,2013. -215 с.: ил.

ОБЩИТЕЛЬНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ

М.С. Санага

Россия, Москва, РУДН

Одной из отличительных характеристик настоящего времени, по сравнению со временем, когда не было мобильной связи и интернета, рыночной экономики и морально-идеологической свободы, является большой объем общения между людьми. Общение стало больше содержать в себе потоки разнообразной информации, иметь особый эмоциональный окрас и вызывать контрастные психические реакции. До настоящего времени ведущими психологами и социологами не выработано единого определения истоков, из которых возникает человеческое общение: врожденное оно или приобретаемое? – это вопрос продолжающихся исследований.

Наличие даже незначительного расхождения в результатах научного исследования, часто является мотивом для дальнейшего изучения его объекта и, соответственно, для этого ставятся новые цель и задачи.

Исходя из истории психологии, полученных знаний, заложенных в учебные пособия, а также научных работ и статей различных психологов и социологов производится обобщение

информации и попытка самостоятельного исследования понятия общительности, как свойства личности.

Таким образом, в данной работе определяются истоки проявления общительности личности.

Задачами работы являются:

- логическое построение признанных научных знаний, служащих основой для исследования вопроса темы;

- формулировка заключения с выводами, которые стали итогом самостоятельного исследования вопроса темы.

Общительность личности имеет прямую связь с такими понятиями, как общение, коммуникативность и коммуникабельность, которые можно объединить одним термином «коммуникация». Поэтому, чтобы осмыслить сущность общительности, следует рассмотреть названные выше понятия.

Общительность - это психическая готовность человека к организаторско-коммуникативной деятельности. Под готовностью следует понимать подготовленность человека к осуществлению коммуникационной связи. Здесь не уместно и ошибочно причислять к общительным личностям обыкновенных «болтунов», которые отличаются отсутствием или слабым интеллектом и не видят своего невежества, хотя мнят себя высоко эрудированными знатоками.

Конечно же понятие «общительность», хоть оно фундаментально связано с понятием «коммуникация», имеет собственную характеристику и конкретную принадлежность. Общительность не может быть применима к оценке деятельности малой группы или большой организации. Общительность – сугубо личная категория, свойственная не каждому человеку, если ее рассматривать с высоких требований коммуникации.

Особенное положение общительности в перечне свойств личности признано и продолжает побуждать исследователей человеческой психики изучать этот «феномен».

В рамках аналитического подхода исследуются в основном отдельные стороны или грани общительности.

Так М. Аргайл выделил основные мотивы, определяющие направленность личности в общении:

- несоциальные потребности, опосредованные социальным поведением.

- потребность в зависимости.
 - потребность в аффилиации, в духовном или чувственном контакте с другими людьми.
 - потребность в доминировании, включающая в себя потребность во власти и определенном уровне признания.
 - сексуальная потребность, как выражение потребности в аффилиации и направленная на лицо противоположного пола.
 - потребность в агрессии, определяемая аффективными, эмоциональными факторами.
 - потребность в самопознании и самоутверждении.
- [2,С.27].

Существенной характеристикой общительности, как устойчивой черты индивида, является тесная связь ее со свойствами нервной системы и темпераментом.

Связь динамических качеств общительности со скоростными проявлениями темперамента чаще наблюдаются в разнообразных, изменяющихся условиях.

Некоторые характеристики общительности изучались в рамках параметра экстраверсии-интроверсии.

Г. Айзенк утверждал, что в основе наблюдаемых схем экстравертно-интровертного поведения лежат особенности центральной нервной деятельности, с чем можно согласиться. [1,С.518].

Л.В. Жемчугова нашла соотношение между динамическими, эмоциональными и мотивационными признаками. [3,с.16-20].

По ее представлениям, динамические характеристики общительности в раннем и позднем юношеском возрасте является важной предпосылкой, обеспечивающей уровень общественной активности учащихся. В своем исследовании она доказала, что большее влияние на уровень общественной активности оказывают признаки экстраверсии-интроверсии.

Общительность — это относительно устойчивая система коммуникативных характеристик субъекта, которая проявляется в различных видах деятельности человека и обуславливает их. Иными словами; общительность является не только условием межличностного взаимодействия, но и его результатом. Она развивается и формируется в конкретной коммуникативной

деятельности человека.

Теоретической основой данного исследования общительности явилось положение отечественной психологии о системном характере качеств личности, а также разработанный А.И. Крупновым многомерно-функциональный подход к анализу свойств личности и индивидуальности с позиции целостного единства динамического, мотивационного, когнитивного, эмоционального, волевого и результативного компонентов. [4,5,6]

Нам видется данный подход А.И. Крупнова к исследованию общительности наиболее приемлемым, согласно которому общительность понимается как система устойчивых мотивационно-смысловых и регуляторно-динамических характеристик, обеспечивающих состояние готовности и стремление субъекта к межличностному взаимодействию.

Таким образом, общительность – это одно из важнейших свойств личности.

Литература

- [1] Айзенк Г. Психология. 2007.-911 с.
- [2] Аргайл М. Психология счастья.- СПб., 1987.
- [3] Жемчугова Л.В. Влияние динамических качеств активности общительности на успешность деятельности // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и самореализации поведения человека. Свердловск, 1982. С. 16 - 20.
- [4] Крупнов А.И. Психологическая природа общительности как системного качества личности // Гуманизация образования. 1995. № 3. С. 64-70.
- [5] Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности: Монография. М., 2007.
- [6] Кудинов С.И., Кудинов С.С., Каменева Г.Н., Вдовина К.Ю. Психология становления общительности: гендерные и национально-этнические аспекты (Монография) М.: Изд-во РУДН, 2014. 374с.
- [7] Кудинов С.И., Психологический анализ типологических проявлений общительности личности/С.И.Кудинов// Вестник Тамбовского университета. -Серия: Гуманитарные науки. - 2008. - № 3 (59). - С. 282-288.
- [8] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ общительности как условия самореализации представителей различных национальностей/С.И.Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. - Серия: Психология и педагогика. - 2011. - № 4. - С. 17-26.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СЧАСТЬЕ И УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У ЖЕНЩИН РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ

А.А. Соколова

Россия, Москва, РУДН

Целью исследования было, выявить различия в представлениях о счастье у женщин разных возрастов и определить уровень их субъективного благополучия.

В нашем исследовании принимали участие 2 группы женщин, 30 молодых девушек в возрасте от 19 до 25 лет и 30 женщин зрелого возраста, от 40 до 50 лет. Средний возраст в группе молодых девушек – 22 года, а в группе женщин - 44 года.

Были применены следующие методики:

- 1) Эмоциональный опросник Фордайса (HM Fordyce);
- 2) Шкала удовлетворённости жизнью Э. Динера (SWLS Diener);
- 3) Обновленный Оксфордский опросник счастья (ONI, Oxford Happiness Inventory);
- 4) Опросник "Представление о счастье" И.А. Джидарьян.

Все женщины с удовольствием и большим интересом проходили предложенные им методики.

Данные полученные из опросника И.А. Джидарьян «Представление о счастье», показывают, что и женщины и девушки отдают максимальный балл одним и тем же составляющим, где счастье прежде всего связано с семьёй, здоровьем, материальным благополучием и постоянным самосовершенствованием.

Результаты методики (HM Fordyce), показывают, что эмоциональная составляющая субъективного благополучия у девушек выше чем у женщин.

Среднее значение у девушек 67% из 100%, у зрелых женщин 54% из 100%, но эти показатели являются низкими.

Когнитивную составляющую субъективного благополучия, выявили с помощью методики (SWLS diener). Среднее значение у молодых 24 балла из 35, у зрелых 15 баллов из 35 возможных..

Это так же является низкими показателями.

Методика (ОНИ) подтверждает низкий уровень субъективного благополучия, т.к. средние результаты уровня счастья у молодых 24 балла у зрелых 15 баллов, и то и другое значение входит в пониженный показатель.

Результаты исследования получились немного неожиданными, но хочется верить, что с каждым днём и девушки и женщины становятся хотя бы чуточку счастливее!

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ВЗАИМООТНОШЕНИЯМИ В ПАРЕ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В РАННЕМ ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

А.А. Суслина
Украина, РУДН

Глобальные перемены в обществе сказываются на стабильности культуры семейных взаимоотношений. Новые тенденции наслаиваются на прошлые, традиции и нормы видоизменяются и, в связи с этим, молодым людям трудно сформировать конкретное представление о семье и браке. Именно из-за постоянных изменений, которым подвержен институт семьи, актуальность изучения развития семейных взаимоотношений не снижается.

Начальный период взаимоотношений является крайне важным, так как на первом этапе закладываются основы для дальнейшего построения семьи, выбирается путь: вырабатывается стиль общения, общие ценности, молодые люди ищут варианты взаимодействия в различных сферах семейной жизни, которые удовлетворяли бы обоим партнерам. Удовлетворенность взаимоотношениями - очень важный аспект в изучении семейных отношений, так как она является залогом крепкой семьи. Но если партнеры неудовлетворены союзом, многие функции семьи – воспитательная, эмоционально-психотерапевтическая, духовная, эротическая, коммуникативная, обучающая – будут осуществляться с меньшей эффективностью.

Особенно актуально данное исследование именно в раннем зрелом возрасте, так как к этим годам молодые люди уже готовы к

серьезным отношениям и построению семьи. Но их отношения на раннем этапе, и сами партнеры в отдельности, еще достаточно гибкие, и могут с большей легкостью корректировать свои взгляды на семью, направление развития своих отношений, чем уже в зрелом возрасте, с установившейся моделью взаимоотношений в семье, привычной ролевой структурой и, возможно, уже образовавшимся багажом неудовлетворенностей и конфликтов.

Для этого возраста характерен поиск постоянного партнера, утверждение в полоролевом и сексуальном поведении, проявляется серьезная заинтересованность в общении с ребенком. Значимым моментом этого периода является вопрос создания семьи [4], [5].

Удовлетворенность взаимоотношениями – это оценка партнерами их совместной жизни и сравнение ее с прошлым опытом, с ожидаемым образом и тем, что принято в обществе. Выделяются следующие факторы, составляющие взаимоотношения партнеров: физический, материальный, сексуальный, культурный, психологический [1]. Схожесть взглядов и потребностей партнеров в этих сферах обуславливает гармонию в отношениях. Неудовлетворенность же каких-либо потребностей ведет к общей неудовлетворенности взаимоотношениями [3]. Высокую степень влияния на удовлетворенность взаимоотношениями оказывают также согласованность ценностей супругов, восприятие партнерами личностных особенностей друг друга, хорошие эмоциональные отношения в семье и ролевое соответствие партнеров [2].

Эмпирическую базу пилотажного исследования составили 17 молодых пар от 18 до 29 лет различных профессий и вероисповеданий, состоящих в отношениях с различным статусом (как официально зарегистрированным, так и нет) от 1 года до 5 лет.

Для диагностики степени удовлетворенности семейными отношениями использовался тест-опросник «ПЭА (понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность)» А.Н. Волковой. Данный тест предназначен для оценки степени понимания, эмоциональной притягательности и уважения партнеров в паре.

При анализе уровня удовлетворенности семейными отношениями респондентов мы выявили, что степень

удовлетворенности респондентов по каждому из аспектов оказался выше среднего. Мы допускаем, что такие показатели связаны с тем, что в данном возрасте для молодых людей эмоциональный аспект во взаимоотношениях играет большую роль, партнеры, если и столкнулись с бытовыми и материально-денежными вопросами в совместной жизни, то возникающие разногласия и проблемы еще не так влияют на удовлетворенность по причине расставленных акцентов в других сферах взаимоотношений.

Значимых различий между мужчинами и женщинами при сравнении их удовлетворенности различными аспектами взаимоотношений выявлено не было. Мы можем связать это с тем, что демократический стиль построения семьи все больше преобладает в современном мире. В наше время как женщина, так и мужчина, в основном, имеют свои сформировавшиеся взгляды, к которым требуют внимания со стороны партнера, они в равной мере социально активны и, исходя из этого, их потребности в эмоциональном контакте равносильны, также как и обоюдное их удовлетворение.

Можем отметить также то, что степень эмоционального притяжения опрашиваемых партнеров, в общем, оказалась наиболее выраженной среди исследуемых аспектов как у мужчин, так и у женщин. Мы делаем допущение, что такой результат связан с тем, что в период ранней взрослости, когда происходит активный поиск партнера, для молодых людей первостепенной важностью является эмоциональный аспект: общая привлекательность, желание общаться, наличие терапевтического воздействия контакта. Понимание и авторитетность во взаимоотношениях наделяются большей значимостью уже в дальнейшем, когда молодые люди уже определились с тем, что этот партнер для них является эмоционально притягательным и они хотят дальнейшего контакта с ним. Тогда обнаруживаются новые, более зрелые потребности в удовлетворении понимания и потребности в авторитетном партнере, ищутся новые формы в построении взаимоотношений.

Наше исследование привело нас к выводу о том, что различий в удовлетворенности тем или иным аспектом эмоциональных взаимоотношений среди мужчин и женщин в раннем зрелом возрасте нет. Мы увидели, что в современных

молодых семьях для обоих партнеров понимание, желание контакта и общения, уважение и авторитетность являются одинаково значимыми составляющими отношений. Более того, степень удовлетворенности респондентов по каждому из исследуемых нами аспектов выражена выше среднего. Что говорит о высокой важности именно эмоциональной сферы взаимоотношений, на которую в данном возрасте еще не так влияют факторы, приходящие извне.

Литература

[1] Андреева Т. В. Семейная психология: Учеб. пособие. — СПб.: Речь, 2004. — 244 с.

[2] Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и др.; под ред. Е. Г. Силяевой. — М.: Академия, 2003. — 192 с.

[3] Сысенко В.А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия.- М. 1981. — 210 с..

[4] Ухтомский А. А. Письма. «Пути в неизвестное». М.,1973. - Сб. 10. - С. 371-435.

[5] Эриксон Э.Г. Детство и общество / Пер. с англ. Научн. ред. А.А. Лексева. 2-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Ленато: Аст: Фонд «Университетская книга», 1996. - 590с

СИСТЕМА ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ

Т.А. Шилова

Россия, Москва, МГПУ ИПССО

В науке проблема изучения профессионально важных качеств психологов - преподавателей рассматривалась в работах Е.С. Романовой (1998), Э.Н. Рычиной (2008), В.И. Казаренкова (2009), С.И. Кудинова (2012), С.В. Львовой (2013), А.К. Марковой (1996), А.М. Тютченко (2015), Т.А. Шиловой (2012). Важность проблемы развития профессионально значимых качеств определяется необходимостью качественной подготовки и отбора специалистов в образовательной сфере.

В современном мире остается *актуальной* проблема

повышения эффективности образования личности учителя, разрешение которой зависит от профессиональной компетентности преподавателя как главной фигуры образования. В этих условиях выпуск психологически компетентного специалиста становится важнейшей задачей высшей школы. В этой связи особое значение приобретает проблема подготовки высококвалифицированных кадров, готовых теоретически и практически решать профессиональные задачи, умеющих создавать и корректировать систему профессиональной деятельности. Эмпатическая компетентность как предмет научно-практического исследования нуждается в глубокой методологической проработке. Эмпатия отечественными учеными рассматривалась по таким направлениям как: определение качественной природы эмпатии, (Ю. Б. Гиппенрейтер); изучение связи структурных характеристик эмпатии с разными психологическими характеристиками личности (А.А. Бодалев); исследование процессуального характера эмпатии (А.Г. Ковалев). Однако, изучение эмпатических способностей в связи с развитием психологической компетентности учителя не обнаружено.

Целью нашего исследования являлось обоснование и проверка стратегий развития эмпатических способностей, входящих в систему профессионально важных качеств педагога - психолога.

Современные *модели* психологических особенностей эмпатических способностей включают становление личности педагога. Важный вклад в разработку проблем эмпатии внесли ряд ученых, подчеркивающих отличительные черты эмпатии, наличие теоретических критериев, вытекающих из концепции системологического анализа психологической компетентности и ее самореализации [7, с.127]. В настоящее время особую актуальность приобретает процесс утверждения ценностей, личности, неотъемлемой частью которой является эмоциональная зрелость, способность к сопереживанию, сочувствию, умение радоваться за другого, а также способность к самообразованию [1, с.73]. В психологии эти важнейшие особенности обобщаются понятием эмпатия.

Вопросы формирования профессиональной компетентности педагога, учителя рассматривались К.А.

Абульхановой-Славской, А.Д. Алферовым, Ю.В. Варданян, Л.К. Гребенкиной, Г.А. Козберггом, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Слостениным и др. Общая характеристика психологической компетентности педагога в литературе конкретизирована различными вариантами и моделями психологически значимых качеств личности. Профессиональная компетентность является интегративным свойством личности педагога, психолога характеризующая его осведомленность в психолого-педагогической и предметной области знаний, профессиональные умения и навыки, личностный опыт, а также самореализацию личности в межкультурном пространстве (С.И. Кудинов, [2. С.53]). Современные модели эмпатийных способностей, связанных с профессиональной самореализацией, раскрываются в работе Т.А. Шиловой[7. С.126]. Она подчеркивает «самодистанцирование, профессиональную самореализацию, ответственность осуществления и действия при благоприятном психоэмоциональном состоянии»[7. С.128].

Раскрытие в эмпатии коммуникативного аспекта позволило говорить об эмпатии как процессе. К. Роджерс один из основных вдохновителей гуманистической психологии определяет эмпатию как способ сосуществования с другим человеком, войти в его внутренний мир с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Также определяя эмпатию как процесс А.Б. Орлов и М.А. Хазанова подчеркивают ее динамичный характер, поясняя свои мысли словами К. Роджерса, что эмпатия означает вхождение в личный перспективный мир другого и основательно его обживает. Она подразумевает сензитивность, постоянно изменяющуюся в этом человеке чувственным смыслом, которая переходит друг другу, развитие эмпатических способностей студентов-психологов как профессионально-значимого качества.

Методы и методики исследования включали констатирующий, контрольный и формирующий эксперимент, где дан исходный уровень развития эмпатических способностей будущих учителей в зависимости от специализации. В теоретическом анализе использован психологический подход изучения научных источников, трудов отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования. Осуществлено психолого-педагогическое наблюдение, тестирование, анализ

результатов деятельности, беседа, метод экспертных оценок, математико-статистическая обработка материалов. Были использованы психодиагностические методики, такие как: опросник уровня эмпатийных тенденций И.Н. Юсупова; методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко; методика определения эмоционального состояния по тесту Розенцвейга на определение экстрапунитивного, интропунитивного и амбопунитивного стиля реагирования в стрессогенной ситуации. Экспериментальной базой исследования являлся центр образования №491 «Марьино». В экспериментальной работе участвовали 24 преподавателя разных предметов общеобразовательного учреждения.

Результаты исследования. Высокий уровень эмпатии обнаружен среди преподавателей-математиков у 10%, у преподавателей филологов у 13,4%, у педагогов-психологов у 15%. Преподаватели с высоким уровнем эмпатии чувствительны к проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать с неподдельным интересом относятся к людям. Средний уровень эмпатии проявлен у преподавателей – математиков – 30%, у преподавателей-филологов – 36,6%, у педагогов – психологов 33,4%. Для преподавателей, имеющих средний уровень эмпатии характерны следующие особенности: обладание знаниями и индивидуально-психологических особенностей детей, однако не всегда их применяют в отношении к другим. Низкий и очень низкий уровень развития эмпатии выявлен среди преподавателей - математиков – 60%, у преподавателей- филологов – 50%, у педагогов-психологов – 51,6%. Преподаватели с низким уровнем эмпатии слабо знают индивидуально-психологические особенности детей, поэтому испытывают затруднения в установлении контактов, чувствуют себя неуютно в большой компании. Таким образом, у преподавателей математики наименее представлен высокий уровень эмпатии. У педагогов – психологов наиболее представлен высокий уровень эмпатии. Вышеперечисленные обстоятельства позволяют отнести изучение особенностей развития эмпатических способностей педагогов и психологов к актуальной проблеме современной педагогической психологии. Анализ наших экспериментальных исследований показал, что в системе образования проводилось недостаточное

количество исследований, направленных на эмпатию.

Профессиональная эмпатия позволяет соотносить свои возможности, свое «Я» с тем, чего требует избранная (избираемая) профессия; в том числе – с существующими о ней представлениями, а также помогает человеку сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

Развитие эмпатии необходимо начинать с самых первых шагов формирования профессиональных качеств, т.к. по отношению ко всем другим качествам эмпатийность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало. Степень её сформированности проявляется в том, насколько педагог оказывается в состоянии скоординировать и интегрировать все иные свои качества для эффективной реализации профессиональной деятельности.

Сознательно опираться на свои «сильные стороны» и минимизацию своих «слабых сторон» в педагогической деятельности осуществляется дифференцирующая функция. Благодаря дифференциации становится возможным «доступ» к каждому отдельно взятому его качеству, психическому свойству. Такая подвластность произвольному контролю делает эмпатию необходимым качеством педагога.

Эмпатия играет детерминирующую роль относительно других профессиональных качеств, поэтому учебный процесс в вузе должен быть организован так, чтобы уже с первого курса у студентов эмпатия формировалась не стихийно, а целенаправленно.

Наиболее эффективное развитие эмпатийной компетентности достигается при использовании методик обучения и создании комфортных условий. Кроме этого, требуется личностная включенность участников рефлексивных практикумов в процесс мышления и деятельности, что существенно повышает эффективность обучения.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить, что эмпатия является важными структурными и системообразующими элементом психологической компетентности будущего педагога, психолога. Она имеет специфические характеристики в зависимости от преподаваемой

дисциплины. Необходимы условия и подбор средств повышения уровня готовности учителей и психологов к профессиональной самореализации, что обеспечивает свободу психологической компетентности.

Литература

- [1] Казаренков В.И. Целостность университетской подготовки специалиста // Вестник РУДН: Серия «Психология и педагогика». – 2009. - №2. – С. 73-77.
- [2] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Методологические вопросы самореализации личности // Самореализация личности в межкультурном пространстве / науч. ред. С.И. Кудинов. – М.: РУДН, 2012. – С. 52- 56.
- [3] Львова С.В., Унру О.В. Изучение самоотношения и формирование ценностной сферы подростков. // Системная психология и социология, 2013. №8. С.49-53.
- [4] Романова Е.С. Исследование механизмов психологической защиты при девиантном поведении // Российский психиатрический журнал. – М., 1998, №3. С. 18
- [5] Рычихина Э.Н. Психологические факторы обучения в высшей школе. – М., 2008.
- [6] Тютченко А.М. Патриотическое воспитание детей раннего возраста в образовательных учреждениях // Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания. – М., 2015. С. 118-126.
- [7] Шилова Т.А. и др. К исследованию взаимосвязи этапов экзистенциальной мотивации с показателями профессиональной самореализации педагогов // Системная психология и социология // 2012. №6. С. 126-128.

«СОСТОЯНИЕ ПОТОКА» КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ*

А. Ю. Яковлев

Россия, Москва, РУДН

Эмоциональное выгорание – состояние прогрессирующего эмоционального истощения, которое влечет за собой, как профессиональные, так и личностные изменения[1].

* Исследование выполнено в рамках реализации инициативной НИР № 050418-0-000 «Индивидуально-личностные предпосылки профессиональной деформации педагогов: профилактика и коррекция»

Можно выделить ряд компонентов, влияющих на проявление синдрома эмоционального выгорания: Слабое ощущение контроля над выполняемой работой, или не вовсе его отсутствие. Отсутствие должного вознаграждения (не только материального, но и психологического) за выполненную работу, что заставляет человека думать, что его работа не имеет ценности. Несоответствие субъективной оценки выполненной работы общественному признанию. Неоднозначность требований, предъявляемых к профессиональной деятельности. Монотонность или чрезмерная лёгкость деятельности. Работа в хаотичной или чрезмерно давящей среде. Невозможность профессионального развития и карьерного роста. [2]. При длительном воздействии этих факторов постепенно происходит деформация личности:

Дж Гринберг предлагает рассматривать эмоциональное выгорание как пятиступенчатый процесс [1].

Первый этап выгорания ("медовый месяц"). Сотрудник, как правило, удовлетворен работой и выполняет ее с энтузиазмом. Однако, постоянная работа начинает приносить меньше удовольствия и работник становится менее энергичным.

На втором этапе ("отсутствие топлива"). Появляется усталость, апатия, могут возникнуть проблемы со сном. В отсутствие дальнейшей внешней мотивации и стимулирования сотрудник теряет интерес к своей работе. Возможны нарушения трудовой дисциплины и уклонение от профессиональных обязанностей.

Третий этап (хронические симптомы). Чрезмерная работа без отдыха приводит к физическим разрушениям и восприимчивости к болезням, а также психологическим нарушениям: хронической раздражительности, повышенной агрессивности или депрессии.

Четвертый этап (кризис). Обычно развивается хроническая болезнь, в результате чего человек частично или полностью теряет свою работоспособность. Появляется чувство неудовлетворенности собственной профессиональной деятельностью и качеством жизни.

Пятый этап выгорания ("разрушение стены"). Физические и психологические проблемы начинают протекать в острой форме и могут спровоцировать развитие опасных заболеваний,

угрожающих жизни человека. У сотрудника появляется так много проблем, что его карьера находится под угрозой срыва.

С первого взгляда под это описание подходит огромное количество профессий: офисные работники, сварщики, фермеры и т.д. Может показаться, что они изначально исключают творческий подход, развитие, инициативность, удовольствие. Но это не значит, что все это нельзя привнести даже в самую скучную работу[3]. До тех пор, пока человек не примет на себя ответственность за организацию своей рабочей деятельности и не перестанет лишь пассивно исполнять свои обязанности, он, скорее всего, не сможет наслаждаться выполняемой деятельностью, а будет постепенно выгорать, т.к. отдавая свою энергию, он не будет ничего получать взамен.

Противоположным состоянием является состояние оптимального переживания или состояние «Потока». Это состояние можно описать следующим образом: в этот момент ты полностью вовлечен в деятельность, которая буквально захватывает тебя, посторонние мысли перестают беспокоить, они становятся упорядоченными и последовательными. Осознание собственной личности пропадает вместе с рефлексией. Действия становятся автоматическими и максимально продуктивными. Всё твоё существо вовлечено, и ты применяешь свои умения на пределе. Если любая деятельность организована с учетом требований, необходимых для появления потокового состояния, то эмоциональное выгорание будет сведено к минимуму или полностью устранено.

Во-первых, важнейшим свойством оптимального переживания является его самодостаточность, то есть его цель уже содержится в нем самом: занимаясь потоковой деятельностью человек начинает испытывать огромный спектр положительных эмоций, и в конечном счете начинает выполнять ее только ради нее самой, т.е. тех ощущений, которые он испытывает.

То есть отсутствие должного вознаграждения за выполненную работу перестает играть особо важную роль, как и отсутствие карьерного роста и тем самым провоцировать эмоциональное выгорание, т.к. сама работа становится вознаграждением.

Во-вторых, чтобы снова испытать состояние потока,

человек должен постоянно совершенствоваться: человек не может долго получать наслаждение, делая одно и то же. Чтобы избежать скуки он должен ставить новые цели и достигать их.

Это можно реализовать даже в самых на первых взгляд скучных профессиях: в книге М. Чиксентмихайи описаны сварщики, машинисты и пр., которые наслаждались своей работой и постоянно совершенствовались, стараясь увеличить скорость выполняемых ими действий.

В-третьих, если человек сам ставит цели своей работы то ощущение контроля должно приходить само собой, ровно, как и осознание однозначности требований, т.к. задачи внутри своей деятельности ставит сам человек, и соответственно требования к их выполнению так же полностью зависят от него.

Это состояние не приходит само собой, оно активно создается самим человеком. И даже самые увлекательные занятия могут наводить на людей скуку, если они будут лишь пассивно выполнять требования, которые предъявляет деятельность. Однако организуя свою деятельность согласно требованиям состояния потока, человек перестает тратить все свои силы на нее, а наоборот – начинает получать радость от ее выполнения.

В своей работе М. Чиксентмихайи описывает необходимые условия для возникновения состояния оптимального переживания: Во-первых, в ней должны быть четкие правила: ясно сформулированная цель деятельности и полное осознание того, что необходимо делать в каждый конкретный момент. Во-вторых, соответствие требований деятельности навыкам и умением человека: если задачи, поставленные перед человеком будут слишком простыми, то это будет вызывать скуку, а если слишком сложными – фрустрацию. В-третьих, недвусмысленная обратная связь, позволяющая точно оценить успешность выполнения задач[3].

Возможно, если накопленный в позитивной психологии опыт использовать на практике, и правильно организовывать работу, на которой люди считаются наиболее подверженные выгоранию, в соответствии с требованиями потока, то данную проблему получится свести к минимуму.

Литература:

[1] Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на

других./ В.В. Бойко. - М.: Наука, 1996. - 154 с.

[2] Макарова Г.А. Синдром эмоционального выгорания. // Психотерапия. — 2003. — № 11. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: www.psyclub.net.

[3] Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / Пер. с англ. — М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011

РАЗДЕЛ 5 СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ

УРБАНИСТИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ: ОТ КЛАССИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ К ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Н.А. Волкова
Россия, Москва, РУДН

Область городских исследований связана с значительным количеством различных дисциплин. Кроме основной дисциплины, которой исторически считается «социология города», восходящая к Чикагской школе социологии 1920-х годов, также можно перечислить более 10 частных областей исследования, для которых город является основным объектом исследования. К ним относятся городское планирование, экология и устойчивое развитие города, транспорт и транспортное планирование, градостроительное и земельное право, антропология города, городской фольклор, городская политика, управление городскими процессами, цифровые гуманитарные городские исследования и другие. В каждой из этих частных областей разработана своя система терминологии, связанная скорее с основной дисциплиной и ее методами, чем с другими направлениями исследования городских процессов. Например, исследования городского фольклора будут больше связаны с антропологией и лингвистикой, чем с транспортом или городской политикой, а цифровые гуманитарные исследования города будут тяготеть к цифровым исследованиям и исследованиям интернета в целом. Преодоление дисциплинарной разобщенности или «дисциплинарного декаданса», по выражению Л. Гордона [9], возможно, если отказаться от попыток описывать и систематизировать явления, изучаемые в городских исследованиях, оставаясь в рамках метаязыка отдельных дисциплин.

В данной статье проблема дисциплинарной разобщенности области городских исследований будет рассмотрена с точки зрения системы словарей в этой области. При этом происходящий

с появлением Интернета и развитием систем web 2.0 поворот к «лексикографической демократии» [4] рассматривается как основа формирования единой, не разделенной по дисциплинарному признаку, терминологии в области городских исследований.

В области городских исследований на сегодняшний день существует несколько основных и наиболее распространенных типов словарей.

В первую очередь, это нефилологические словари – энциклопедии или толковые словари, составляемые на одном языке и представляющие собой авторскую выборку основных терминов. Толкования в таких словарях представляют собой авторские статьи, которые могут быть значительными по объему (1000 знаков и более). Энциклопедические словари составляются как разовые издания или как периодически обновляемые. К таким словарям можно отнести американский «*Encyclopedia of Urban Studies*» под общей редакцией профессора социологии Университета Висконсин в Грин-Бей Р. Хатчадсона [10], также англоязычный «*The dictionary of urbanism*» под редакцией урбаниста и дизайнера городской среды Р. Коуана [5], классический «*Dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement*» (4-е издание) под редакцией географа, эксперта в области демографии и статистики П. Мерлина совместно с историком и теоретиком градостроительства и архитектуры Ф. Шоай [11], «*Diccionario Metapolis Arquitectura Avanzada*», составленный в двух авторизованных версиях – испанской и английской пятью испанскими архитекторами под руководством В. Гуаярта [6]. При этом последний словарь, который организован как толковый, несет также признаки тезауруса – все понятия толкового словаря объединены в 300 групп «идеологического словаря».

В качестве примера перехода от энциклопедий к толковым словарям, ориентированным на отдельные дисциплины, можно считать словарь «*Encyclopedic Dictionary of Landscape and Urban Planning*» [7]. Несмотря на то, что он заявлен как энциклопедический, он ориентирован на узкую область терминологическую городских исследований – ландшафтное и градостроительное планирование. Структура энциклопедической статьи дополнена филологической информацией – каждая статья, кроме толкования термина, дает варианты слова на американском

и британском английском, а также перевод и толкования на испанском, французском и немецком языках. Междисциплинарный подход внутри словаря частично обеспечивается определением для каждого термина более узкой области применения, например, транспортная или экологическая тематика. Однако, несмотря на большую информативность, лексический состав словаря сфокусирован на технических терминах, связанных с темой городского планирования, что не позволяет расценивать его как пример интегрированного подхода к формированию терминологической системы городских исследований.

В третью группу словарей можно выделить тезаурусы, терминологические словари и глоссарии терминов, которые приводятся в приложениях к конкурсной документации или законодательным актам, связанным со сферой городских исследований и градостроительной деятельности. Тезаурусы, хотя и предполагают междисциплинарный подход и возможность выявления междисциплинарных связей (как это сделано во вставке «идеологического словаря», включенного в состав словаря В. Гуаярта), чаще всего воспроизводят в качестве таксонов тезауруса сокращенные терминологические системы отдельных дисциплин. Примером урбанистического тезауруса можно считать французский трёхязычный тезаурус *Urbamet* [13], а группу терминологических словарей представляет многоязычный мультимедийный проект *Muleta* [12], созданный при поддержке Европейского союза, а также толковые словари, которые были взяты как основа для его создания, в том числе русскоязычный «Терминологический словарь по градостроительству» И.М. Смоляра [2].

Глоссарии, составляемые для отдельных исследовательских и концептуальных проектов, хотя и близки к тезаурусам, могут рассматриваться как переходные к четвертой группе словарей – пользовательским словарям (*user-generated dictionary*). Поскольку глоссарии составляются исходя из контекста определённого проекта, их подход к выбору лексики наименее дисциплинарен. Таким словарем, например, является глоссарий, который был составлен в рамках проекта Большого Парижа [8], или «Урбанистический разговорник», представленный

компанией IRP на Первом Московском урбанистическом форуме в 2010 г. [3].

Стирание дисциплинарных рамок при отборе и структурировании лексики можно также наблюдать в группе пользовательских словарей. К пользовательским словарям относятся словари, в создании которых может участвовать любой пользователь сети Интернет. Эти словари представляют новое направление «лексикографической демократии». Принципы, заложенные в основу лексикографической демократии, были наиболее полно разработаны при развитии Википедии, в рамках которой также была выделена категория урбанистических терминов «*Urban studies and planning terminology*» [15]. Другим проектом, представляющим общую лексику, ассоциируемую с городским стилем жизни, является *Urban Dictionary*, созданный в 1999 г., который ставит целью для каждого пользователя «описать его мир» [10]. Основная цель лексикографической демократии, сформулированная как описание и концептуализация окружающей действительности, отражает новый, принципиально отличный от дисциплинарного, подход, который позволяет приблизиться к более цельному взгляду на область городских исследований. Именно поэтому уже существующие словари, например, уже упоминавшийся «*The dictionary of urbanism*», используют лексикографическую демократию как один из способов пополнения своей уже существующей лексической базы [1]. Поэтому на сайте, посвященном словарю «*The dictionary of urbanism*» [16], размещена форма, заполнив которую, пользователи могут предлагать новые термины для включения в словарь.

Литература

[1] Найденова Н.С. Способы терминообразования в современном французском языке (на примере финансово-кредитной терминосистемы). Функциональная семантика [Текст]: К 80-летию академика МАН ВШ профессора Льва Алексеевича Новикова: коллективная монография. - М.: РУДН, 2011. – с. 359-365.

[2] Смоляр И.М. Терминологический словарь по градостроительству / И.М. Смоляр. - М. : УРСС : Рохос, 2004. - 159 с. - (Труды Российской академии архитектуры и строительных наук (РААСН) / Рос. акад. архитектуры и строит. наук, Отд-ние градостр-ва. Серия "Теоретические основы градостроительства").

[3] Столяров Б. В., Курячий И. М. Урбанистический разговорник

2011. 30 главных понятий о городском развитии [Электронный разговорник]/ IRP Group, 2011, 35 с.

[4] Abel A., Meyer C. M. The dynamics outside the paper: user contributions to online dictionaries // Proceedings of the 3rd Biennial Conference on Electronic Lexicography (eLex). – October, 2013. – p. 179–194.

[5] Cowan R., Hall P. G. The dictionary of urbanism. – Tisbury : Streetwise press, 2005. – Т. 67.

[6] Diccionario metápolis arquitectura avanzada: ciudad y tecnología en la sociedad de la información. – Actar, 2001.

[7] Evert K. J. et al. Encyclopedic Dictionary of Landscape and Urban Planning. Multilingual Reference Book in English, Spanish, French, and German (2 vols.). – 2010.

[8] Glossaire [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.societedugrandparis.fr/documentation/glossaire> (на 02.11.2015г.).

[9] Gordon L. R. Disciplinary decadence: Living thought in trying times. – Paradigm Pub, 2006.

[10] Hutchison R. (ed.). Encyclopedia of urban studies. – Sage Publications, 2009.

[11] Merlin P., Choay F. Dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement. – Presses Universitaires de France-PUF, 2015.

[12] Multilingual and Multimedia Tool in Environment, Town and Country Planning, Building and Architecture [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.muleta.org/muleta2/accueil.do> (на 02.11.2015г.).

[13] Thésaurus Urbamet [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://notx.documentation.developpement-durable.gouv.fr/Urbanisme/thesaurus/navigation.xhtml> (на 02.11.2015г.).

[14] Urban Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.urbandictionary.com/> (на 02.11.2015г.).

[15] Urban studies and planning terminology [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Category:Urban_studies_and_planning_terminology (на 02.11.2015г.).

[16] Urbanwords: the website of The Dictionary of Urbanism [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dictionaryofurbanism.com/contribute.php> (на 02.11.2015г.).

НАРРАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СОЗДАНИЯ ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКОГО ТЕКСТА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

И.А. Галкина

Россия, Москва, РУДН

Изначально женский вопрос возник в арабском мире на севере Африки во второй половине XIX века благодаря египетским реформистам Рифаа ат-Тахтави, Джамалуддину аль-Афгани, Мухаммаду Абду и Рашиду Рида [1, с. 3]. Они первыми выразили своё отношение к месту женщины в арабском обществе, уделяя особое внимание вопросам женского образования. В скором времени эти идеи разделили другие реформисты в странах Магриба.

В XX веке активно интересоваться "женским" вопросом начали после получения независимости (Марокко и Тунис - 1956 год, Алжир - 1962 год). Политические и интеллектуальные круги стали задумываться о включении женщин в социальную жизнь стран. Особого успеха с реформами, касающихся женщин, добился Тунис. В 1956 году Хабиб Бургиба принял свод законов, который уравнивал социальный статус женщин с мужчинами. Несмотря на то, что этот свод во многом противоречит Корану, он до сих пор остаётся самым современным и либеральным во всем арабском мире. Алжир и Марокко взяли курс политики на формирования традиционной мусульманской семьи. В 1957 году в Марокко был принят свод правил для женщин Мудавана (Moudawana) [1, с. 5], в котором говорилось о полном и беспрекословном подчинении мужу; возраст, с которого можно было вступать в брак, был ограничен 15 годами; приветствовалось многоженство. Но король Хасан 2 предложил парламенту в 2004 году внести ряд поправок в Мудавану, а именно: женщины обрели возможность выходить замуж, а также разводиться по собственному желанию, без присутствия опекуна; возраст, с которого можно вступать в брак, подняли с 15 до 18 лет; брак должен быть зарегистрирован не только в мечети, но и в государственных органах; многоженство стало документально регулируемым, а его оформление стало юридически очень сложным процессом. В Алжире можно

наблюдать минимальную заинтересованность женскими правами. В 1984 году в стране был принят свод правил, в котором говорилось о возможности развода. В 2005 году свод дополнили, но законы остаются очень отсталыми, по сравнению со сводом правил 1956 года Хабиба Бургибы.

Помимо политических деятелей, темой места женщины в арабском мире интересуются писатели и публицисты. Так в 1930 году появилась книга тунисского писателя Тахара Хаддада "Наши женщины в законодательстве и обществе" (*Notre femme dans la loi et la société*). Автор говорит о том, что главными врагами женщины является многоженство и отсутствие образования. Также размышления на эту тему можно найти в произведениях таких авторов, как Рита эль-Хаят "Женщины Магриба. Проблемы XXI века" (*Le Maghreb des femmes. Les délits du XXI siècle*), Регина Докуа-Коан "Женщины в исламе" (*Femmes et islamisme*), Ферьель Лалами "Женщины Алжира против семейного законодательства - борьба за равноправие" (*Les algériennes contre le code de la famille - La lutte pour l'égalité*). Но самым известным писателем, феминисткой, борцом за права женщин является Ассия Джебар. Основными темами её книг ("Женщина без могилы" (*Femme sans sépulture*), "Вдали от Медины" (*Loin de Médine*), "Огромная тюрьма" (*Vaste est la prison*)) являются трудности женщин-мусульманок, а также алжирская война. Характерный аспект обретает яркое выражение в романе А. Джебар "Алжирские женщины на своей половине дома" (*Femmes d'Alger dans leur appartement*).

В романе описывается жизнь арабской женщины с 1958 до 2001 годы. Сначала рассказ ведётся от первого лица, но по мере развития сюжета нарратор превращается из непосредственного участника событий в наблюдателя со стороны. В романе затрагиваются очень важные и актуальные для арабских женщин темы (рождение детей, воспитание, замужество, война, смерть). На первых страницах романа героиня признаётся, что история её жизни не имеет национальности, что это повествование ведётся от простой арабской женщины, и совсем неважно откуда она родом.

Авторскому нарративу присуща фрагментарность: писательница словно пытается собрать все свои воспоминания воедино:

Conversations fragmentées, remémorées, reconstituées... [2, с.7]

Отрывки воскресших в памяти, воссозданных разговоров...

По ее собственному признанию, главная героиня выражается на языке, у которого нет письменности, нет принадлежности к какой-либо национальности, она говорит на языке, передающемся отголосками эха и тихими женскими вздохами, понятном всем женщинам, надеясь, что ее рассказы станут светом, который объединит слова всех арабских женщин.

Важно отметить, что в авторском нарративе для усиления читательского внимания используется синтаксический параллелизм, который также можно рассмотреть как настойчивое стремление автора дать голос угнетённым женщинам, позволить им быть услышанными.

Ne pas prétendre "parler pour", ou pis, "parler sur", a peine parler près de, et si possible tout contre: première des solidarités à assumer pour les quelques femmes arabe qui obtiennent ou acquièrent la liberté de mouvement, du corps et de l'esprit [Ibid, с. 9].

Не намереваться "говорить за" или, ещё хуже, "болтать без умолку", в крайнем случае, говорить со стороны и, если возможно, вопреки: впервые проявляется солидарность, которую берут на себя арабские женщины, заслужившие и обладающие свободой передвижения, свободой распоряжаться своим телом и духом.

В первых главах романа главная героиня рассказывает о жизни своих родителей, о своём детстве. Описания даны в прошедших временах (*passé composé*, *imparfait* и *passé simple*). Рассказ ведётся от первого лица и начинается с прямого обращения к читателям, делая из читателей прямого участника действий:

Que te dire, yeux de mon âme, par quoi commencer de mes malheurs, peut-être dénouer le premier fil avant même ma naissance, parler donc de celle qui me donna le jour (que Dieu l'ait, a présent, dans son salut!) ? [2, с. 15]

Что рассказать тебе, глаза моей души, с чего начать рассказ о моих несчастиях, может быть, начать с распутывания первой ниточки, ведущей к моему рождению, и поговорить о той, что дала мне жизнь (да упокоит Господь ее душу!).

В дальнейших главах повествование ведётся в настоящем времени (*présent*) и от третьего лица. Все герои очень набожны, поэтому в тексте присутствует значительное число элементов религиозного дискурса:

Que Dieu nous préserve! [Ibid, с. 151]

Да сохраним нас Господь!

C'est la volonté de Dieu! [Ibid, с. 151]

На всё воля Божья!

Dieu est le seul dieu et Mohammed est son prophète! [Ibid, с. 174]

Нет Бога кроме Аллаха и Мухаммед пророк его!

Dieu a empli ma demeure de cinq enfants à faire grandir! [Ibid, с. 200]

Господь подарил моему дому пять детей и помог их вырастить!

Стоит отметить тот факт, что в начале повествования воссоздание образа арабской женщины, репрезентируемого главной героиней, начинается с упоминания о том, что ее мать была похищена её отцом, словно вещь:

...ma mère, oui, a treize ans ou a peine plus, se fit enlever par mon père! [Ibid, с. 15]

...да, моя мать была похищена моим отцом, когда ей было тринадцать лет или чуть больше!

Напротив, в конце книги женщина обожествляется через образ матери:

Le Coran dit, on l'a souvent répété: "Le Paradis se trouve aux pieds des mères". [Ibid, 250]

В Коране написано, часто повторяется: "Рай находится у ног матерей".

Тем самым, развертывание судьбы главной героини позволяет проследить эволюцию образа арабской женщины, рисуемого талантливой алжирской романисткой. Для его воссоздания писательница использует широкий спектр нарративных стратегий, затрагивающих все языковые уровни.

Литература

[1] Mohsen-Finan K. L'évolution du statut de la femme dans les pays du Maghreb, 2008

[2] Djébar A. Femmes d'Alger dans leur appartement, 1980 et 2002

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕЛИГИОЗНОГО ТЕКСТА: НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

И.А. Демина

Россия, Москва, РУДН

На современном этапе понятие текст получает расширенное толкование. Через призму постмодернизма текст самодостаточен и его смысл порождается не написанием, а чтением. Каждый читатель имеет свой язык – свою систему знаков и символов, и для каждого читателя текст получается разным. В тексте раскрывается специфика духовного мира человека. Текст выступает хранителем культурных кодов определенной национальной общности. [3, с 13]

В классическом понимании «текст (от латинского textus - ткань, сплетение, соединение) можно определить как объединенную смысловой и грамматической связью последовательность речевых единиц: высказываний, сверхфразовых единиц (прозаических строф), фрагментов, разделов и т.д.» [2, с 36].

И.Р. Гальперин в своем труде «Текст как объект лингвистического исследования» определяет его как «результат речемыслительного процесса, реализованного автором в виде конкретного письменного или устного произведения, грамматически завершенного в соответствии с мотивами, целями, избранной темой, замыслом, с видимой структурой, композиционным, логическим и стилистическим единством» [1, с. 46]. Иными словами, текст представляет собой абстрактную конструкцию, целостную и грамматически завершенную, то есть результат направленной деятельности человека.

В данной статье рассматриваются особенности религиозного текста. Основными источниками религиозного текста являются труды духовного содержания, имеющие отношение к какой-либо конфессии, например, Новый или Ветхий Завет, а также творения святых и деятелей церкви.

Цель религиозного текста – приобщение к вере в рамках определенной конфессии (применительно к проповеди это

призывы к вере и покаянию, назидание и утверждение в вере и добродетели, разъяснение вероучения).

Ценность религиозного текста заключается в том, что он содержит в себе ценности веры, такие как, например, признание Бога, понимание греха и добродетели, спасение души, ощущение чуда, соблюдение обрядов.

Специфика религиозного текста состоит в том, что ценности, которые сообщаются читателю, не скрыты, они лежат на поверхности, утверждаются открыто, без скрытого подтекста.

Ценности в религиозном тексте выражаются в чистом виде, в форме иносказания и притчи. Обычно религиозный текст изобилует предложениями в повелительном наклонении, с модальными глаголами долженствования.

В качестве примера рассмотрим 10 заповедей, данных в Библии.

1. Tu n'auras pas d'autres Dieux devant ma face	Я Господь, Бог твой; да не будет у тебя других богов пред лицом Моим.
2. Tu ne te feras pas d'images	Не сотвори себе кумира
3. Tu ne prendras point le nom de l'Éternel, ton Dieu, en vain	Не упоминай Имени Господа Бога твоего напрасно.
4. Souviens-toi du jour du repos pour le sanctifier	Помни день субботний, чтобы соблюдать его.
5. Honores ton père et ta mère	Почитай отца твоего и мать твою
6. Tu ne tueras pas	Не убивай
7. Tu ne commettras pas d'adultère.	Не прелюбодействуй
8. Tu ne voleras pas	Не укради.
9. Tu ne porteras pas de faux témoignage contre ton prochain.	Не лжесвидетельствуй
10. Tu ne convoiteras pas la maison de ton prochain, ni sa femme, ni aucune chose qui est à ton prochain	Не желай дома ближнего твоего; не желай жены ближнего твоего, ни раба его, ничего, что у ближнего твоего.

Стоит обратить внимание на то, что глаголы в русском тексте стоят в повелительном наклонении, что предполагает побуждение к действию. Во французском языке побуждение выражено глаголом будущего времени в изъявительном наклонении. Это связано с культурными различиями в восприятии собеседника во время акта коммуникации. В отличие от русского, во французском языке повелительное наклонение звучит для собеседника грубо. Эта языковая особенность нашла отражение и в переводе молитв.

Молитвенная стратегия религиозного текста реализуется в виде обращения к Богу. Оно может быть представлено как прошение, покаяние, восхваление или благодарение. Рассмотрим текст «Молитвы Господней»:

<p>Notre Père, qui êtes aux cieux; Que votre nom soit sanctifié; Que votre règne arrive; Que votre volonté soit faite sur la terre comme au ciel. Donnez-nous aujourd'hui notre pain quotidien. Et pardonnez-nous nos offenses, comme nous pardonnons à ceux qui nous ont offensés. Et ne nous laissez pas succomber à la tentation. Mais délivrez-nous du mal. Ainsisoit-il Amen.</p>	<p>Отче наш, сущий на небесах! Да святится имя Твое; Да приидет Царствие Твое; да будет воля Твоя и на земле, как на небе; Хлеб наш насущный дай нам на сей день; И прости нам долги наши, как и мы прощаем должникам нашим; И не введи нас в искушение, но избавь нас от лукавого. Ибо Твое есть Царство и сила и слава вовеки. Аминь.</p>
---	---

Текст данной молитвы содержит сразу несколько видов обращения:

- Прощение: *Donnez-nous aujourd'hui notre pain quotidien - Хлеб наш насущный дай нам сей день;*
- покаяние: *pardonnez-nous nos offenses - и прости нам долги наш);*
- восхваление: *Que votre nom soit sanctifié; Que votre règne arrive; Que votre volonté soit faite sur la terre comme au ciel. - Да*

святится имя Твое, да придет царствие Твое, да будет воля Твоя, и на земле, как на небе.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что религиозный текст сильно отличается от других разновидностей текста. Он уникален своими ценностями и стратегиями. Религиозный текст направлен не просто на формирование ценностей и мышления человека. Поэтому при переводе текстов по религиозной тематике необходимо учитывать этнокультурную специфику, свойственному соответствующему языку или его варианту. Стратегия перевода обеспечивает эффективность достижения коммуникативной цели, что особенно важно для исследуемого типа текстов.

Литература

[1] Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. 1981 Москва.

[2] Одинцов В.В. Стилистика текста. 1980 Москва

[3] Найденова Н.С. Лингвостилистический анализ художественного текста. Сопоставительное исследование. 2014 Москва.

АНАЛИЗ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ПРАВОВОЙ АСПЕКТЫ

Е.Р. Игнатова

Россия, Москва, РУДН

Возникновение и развитие теории дискурса и его анализа имеет определенную направленность в лингвистике 60-70-х гг. XX в. Эмиль Бенвенист стал первым, кто придал слову «дискурс» терминологическое значение, обозначив им «речь, присваиваемую говорящим». Он противопоставлял дискурс объективному повествованию (*récit*). Эти формы речи различаются рядом черт: системой времён, местоимений и др. Спустя некоторое время понятие дискурса было расширено на все виды прагматически обусловленной и различающейся по своим целям речи. [2, с. 448]. Более дистанцированные корни теории дискурса можно видеть в работах М.М. Бахтина. Аналогические отношения связывают теорию дискурса с риторикой, разными вариантами учения о функциональных стилях, а также с разными направлениями в

исследовании разговорной речи. Анализ дискурса - междисциплинарная область знания, в которой наравне с лингвистами участвуют социологи, психологи, этнографы, литературоведы направления семиотики, стилисты и философы.

Институциональные признаки дискурса устанавливают трафаретные жанры и речевые клише. Именно трафаретность общения принципиально отличает институциональный дискурс от персонального. Своеобразие институционального дискурса раскрывается в его типе, т.е. в типе общественного института (политический дискурс - власть, педагогический - обучение, религиозный - вера, юридический - закон, медицинский - здоровье), координируется с определенными функциями людей, общественными ритуалами и стереотипами в поведении, а также текстами, разработанными в этом социальном образовании. [3, с. 5] Юридический дискурс, как и любая другая разновидность дискурса - это «речь, погруженная в жизнь», [1, с. 136–137], а именно в сферу жизнедеятельности профессионального юридического сообщества.

В юридическом дискурсе гармонируют и тесно взаимодействуют лингвистический и правовой аспекты. Юрислингвистика, согласно мнению ряда российских учёных, научная дисциплина, объектом изучения которой являются взаимоотношения языка и права.

Главные аспекты юрислингвистики - создание и функционирование специального юридического языка, юридическое регулирование конфликтов, связанных с использованием языка, упорядочение социально-языковых внутригосударственных и межгосударственных отношений в федеративном государстве. Юрислингвистика предьявляет теоретические и систематические основания для судебной и следственной лингвистической экспертизы спорных произведений речевой деятельности и экспертизы законопроектов. Также юрислингвистика, несмотря на давнюю предысторию - формирующаяся научная дисциплина.

Канадский исследователь Ж.-Кл. Жемар выделяет в качестве объекта изучения юрислингвистики «юридический дискурс в его аспектах и проявлениях». [6, р. 135]

Юридический дискурс управляет узкопрофессиональной

предметной областью. Роман Якобсон выстраивает модель речевой коммуникации в виде шести функций языка. Он выстраивает контекст, сообщение, контакт и код между коммуникатором и реципиентом. Эти шесть элементов модели находятся в различных видах связей и отношений с функциями языка. Выразительная функция связана с коммуникатором и изображает его отношение к исходящей речи. Одно и то же содержание может иметь плюральный интонационно-эмоциональный оттенок. Металингвистическая функция имеет тесную связь с кодом. Не зная само слово, с его помощью можно узнать значение слова через описание его содержания. Когнитивная функция нацелена на контекст и осуществляется посредством обращения к определенному объекту, о котором сообщается. Коннотативная функция выражает непосредственное воздействие на сторону, принимающее сообщение.

Роман Якобсон считал, что информация становится сообщением тогда, когда она содержит в себе определенную знаковую систему, доступную для адресанта. [5, с.193-230]

Адресантом может выступать как юрист, так и получатель юридических услуг, не являющийся профессионалом в данной сфере.

С концепцией юридического дискурса тесно связано понятие текста юридических документов. Текст выполняет не только информационно-воздействующую функцию, но и выявляет социально-прагматические взгляды автора текста.

Особенностями юридического дискурса являются логичность, безэмоциональность, информационная нагрузка каждого элемента. В нем проявляются такие черты, как традиционность, безличность, точность и четкость выражения мысли, отсутствие образности и субъективных оценок. Это достигается определенным отбором и сочетанием языковых средств на лексическом и синтаксическом уровнях: на лексическом - за счет высокой терминологичности, на синтаксическом - за счет использования повествовательных предложений, отличающихся распространенностью конструкций, союзной связью, строгим порядком слов. [4, с.5]

В текстах присутствуют клише, характерные для юридического языка, что определяется спецификой

направленности тематики.

Анализ содержания юридического текста позволяет выделить информативную, исследовательскую, оценочную, воздействующую и прогнозирующую цели юридического дискурса.

Важным аспектом интерпретации юридического дискурса являются специфические процедуры анализа юридических текстов. Интерпретация текстов права понимается в процессе как психологическая, историческая и филологическая. Поэтому в процесс трактования включается исследование лексико-семантических особенностей юридического дискурса. В связи с этим лингвистическое понимание существует в форме грамматической, стилистической и типологической интерпретаций. Эти виды толкования демонстрируют искусство владения правилами синтаксиса и словарными значениями отдельных языковых явлений, которые содержатся в юридическом тексте.

Таким образом, анализ юридического дискурса как сложной многоуровневой системы требует владения навыками различного порядка, включающими в себя, как языковые компетенции, так и экстралингвистические знания в соответствующей предметной области.

Литература

[1] Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева, М. : Сов. Энциклопедия, 1990.

[2] Бенвенист Э., Общая лингвистика, М., 1974.

[3] Карасик В.И., О типах дискурса, М., 2000.

[4] Найденова Н.С., Бансковская и финансовая документация: пособие по переводу с русского языка на английский, М., Высшая школа, 2010

[5]Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: "за" и "против": Сборник статей. М., 1975.

[6] J.-Cl. G  mar, in Langage du droit et traduction, Essais de jurilinguistique, sous la dir. J.-Cl. G  mar, Conseil de la langue fran  aise, 1982

ПАРАЛЛЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ОДНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ГРУППЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ИЗУЧЕНИЯ

Т.В. Кузнецова

Россия, Москва, РУДН

Знание иностранного, в частности, английского, языка в современном мире является уже не просто значимым, престижным или профессионально важным, но, скорее, становится необходимым для успешной деятельности, как учебной, так и профессиональной, в том числе, научно-исследовательской. Также все чаще встает вопрос о владении двумя и более иностранными языками, причем освоенными на достаточно высоком уровне к моменту начала трудовой деятельности, в связи с чем, мы все чаще сталкиваемся с такой проблемой, как успешность освоения языка [1]. Практика показывает, что традиционные методы, несмотря на проверенную временем эффективность, требуют значительных временных затрат, особенно при освоении двух иностранных языков [3]. В данной статье мы хотели бы рассмотреть возможность параллельного изучения двух иностранных языков в качестве методического приема, повышающего эффективность их освоения.

Стоит отметить, что этот прием не является новым. Так, в российских гимназиях XIX века существовал так называемый метод параллельных текстов для изучения иностранных языков. Эти тексты представляли собой оригинальный текст на изучаемом языке с вкраплениями перевода на родной, русский язык. Такой метод обучения не ставил перед собой задачу обучить искусству непринужденного разговора, он создавал необходимые предпосылки для безболезненного вхождения в языковую среду [3].

В настоящее время метод параллельных текстов практически не используется во время изучения иностранных языков в средних и высших учебных заведениях, хотя его можно увидеть на языковых курсах или при самостоятельном изучении языков. Мы полагаем, что данный метод забыт совершенно незаслуженно, поскольку при правильном применении он не

только дает знание двух-трех иностранных языков, но и алгоритм познания любого иностранного языка, а также представление о том, как перейти от познанного языка к разговорной речи на нем [3]. Разумеется, при использовании метода параллельных текстов нельзя отказываться от традиционных методов освоения грамматики и лексики, поскольку необходимо комбинирование разных методов для всестороннего изучения иностранных языков. Метод параллельных текстов – это первый шаг в освоении новых языков, он помогает снять психологический барьер и связывает изучаемый язык положительными эмоциями.

Опыт педагогов показывает, что достаточно большое количество студентов испытывают опасения при использовании метода параллельных текстов. Так, одним из наиболее распространенных страхов при параллельном изучении двух иностранных языков является страх интерференции (последствия влияния одного языка на другой; в отличие от переключения кодов, при интерференции происходит не смена языка, а изменение одного языка под влиянием другого [5]). Во время изучения языков, принадлежащих к одной группе, например английского и немецкого, проблема интерференции заметна сильнее, чем при изучении языков разных групп, например немецкого и польского языков. С такой проблемой легко справиться, когда уровень владения языками достаточно высокий, но на этапе изучения интерференция или «переключение кодов» может стать серьезной проблемой. Другая проблема, возникающая при параллельном изучении языков – проблема распределения внимания. На начальном этапе изучения приходится прикладывать больше усилий для достижения заметных результатов, чем при изучении одного языка.

Тем не менее, и интерференцию, и распределение внимания можно использовать в качестве инструментов повышения эффективности изучения иностранных языков. В языках одной языковой группы зачастую используются схожие грамматические правила – поэтому, зная использование определенных грамматических конструкций в одном языке, можно лучше их понять и научиться применять в аналогичной ситуации в другом языке. Для решения проблемы распределения внимания помогут двуязычные словари изучаемых языков. Также

желательно полностью исключить влияние родного языка [6].

Исследования показывают, что параллельное изучение языков очень полезно. Так, изучение иностранных языков способствует развитию мышления [7]. Исследования также показывают, что изучение и совершенствование иностранных языков помогает предупредить или отсрочить болезнь Альцгеймера у склонных к ней людей на срок от пяти лет [8]. Изучение иностранных языков способствует улучшению памяти, увеличивает концентрацию внимания и позволяет меньше отвлекаться на помехи, а также помогает легче переключаться между операциями и быстрее реагировать в непредсказуемых ситуациях [7]. Кроме того, изучение нового языка может в определенной мере изменить то, как человек смотрит на мир [2]. Например, если англичанин изучает русский язык, у которого есть отдельные слова для голубого и синего цветов (тогда как в английском есть только светло- и темно-синий), это новое цветовое восприятие может в корне изменить его видение мира. Еще одно достоинство параллельного изучения языков – совершенствование родного языка. Так как изучение иностранного языка обращает внимание человека на абстрактные правила и структуры языка, можно легко выучить эти правила и усовершенствовать родной язык. Культурное обогащение также играет не последнюю роль при изучении иностранного языка. Оно помогает не только постичь новую культуру, но и посмотреть на свою культуру под другим углом [4].

Однако для использования параллельного изучения иностранных языков как методического приема требуется грамотная его организация, комбинирование с классическими приемами обучения и преподавания, а также включение аудирования в процесс изучения языков.

Также немаловажную роль в параллельном изучении языков играет возраст обучающихся. Наиболее остро проблема возраста встречается у детей. С одной стороны, дети в возрасте до 10-12 лет быстро и хорошо усваивают новые знания, а с другой стороны существует риск умственного переутомления, который повлечет за собой языковую путаницу, разобраться с которой будет крайне сложно. Студенты высшей школы реже сталкиваются с подобной проблемой, так как они уже владеют

знаниями одного иностранного, соответственно, изучение второго языка будет опираться на грамматическую и лексическую базу первого [6].

Стоит отметить, что одновременное начало изучения даже языков одной группы может оказаться неэффективным. Следует дать обучающемуся время для набора необходимой базы по одному из языков. При изучении неродственных языков, например английского и арабского, ситуация немного изменяется. Благодаря абсолютной непохожести языков снижается риск возникновения интерференции. И, тем не менее, в этом случае также необходимо выдержать небольшую дистанцию (от шести месяцев до года).

Мы считаем, что исследование приема параллельного изучения иностранных языков может быть эффективным методическим приемом и требует дополнительных исследований, как в рамках лингвистики, так и педагогики.

Литература

[1] Воробьева А.А., Новикова И.А., Шляхта Д.А. Типологические особенности настойчивости и учебные достижения студентов-лингвистов // Акмеология. 2015. №3(55). Юбилейный выпуск журнала: к 25-летию Московской акмеологической научной школы. С. 50-51.

[2] Зайцева М.В. Формирование языковой картины мира при изучении иностранного языка // МНКО . 2011. №1 / Зайцева М.В. – Режим доступа: [http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovoy-kartiny-mira-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-1](http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovoy-kartiny-mira-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka)

[3] Нестеров Ф. Ф. Знакомство с методом «Параллельные тексты: [Электронный ресурс] / Ф. Ф. Нестеров. – Режим доступа: <http://www.arabic.ru>

[4] Потемкин С.Б., Кедрова Г.Е., 2007 Использование корпуса параллельных текстов для пополнения специализированного двуязычного словаря // III Международный конгресс исследователей русского языка "Русский язык: исторические судьбы и современность", Доклады, М 2007

[5] Словарь социолингвистических терминов. — М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. Ответственный редактор: доктор филологических наук В.Ю. Михальченко. 2006.

[6] Ушакова Т.А. Читаем параллельные тексты (подробное описание методики чтения параллельных текстов) [Электронный ресурс] / Ушакова Т.А. – Режим доступа: <http://www.study.ru/support/lib/note107.html>.

[7] Филиппова М.М. Взаимосвязь языка, мышления и культуры и преподавание иностранного языка, кандидат филологических наук // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. - М.: МАКС Пресс, 2008. - Вып. 36. - 124 с.

[8] Suvarna Alladi, Thomas H. Bak, Vasanta Duggirala, et al. Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status, *Neurology* November 26, 2013 vol. 81 no. 22 1938-1944

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АВТОРСКИХ
НЕОЛОГИЗМОВ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА
ФРАНЦУЗСКИЙ: НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ Н.С. ЛЕСКОВА
«ПОЛУНИЦНИКИ»**

В.А. Лабко

Россия, Москва, РУДН

Перевод – это процесс комплексный. Перевести значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка.

Текст выступает хранителем культурных кодов определенной национальной общности, которые вызывают ряд устойчивых ассоциаций у представителей соответствующей лингвокультуры [6, с. 106]. Зачастую культурные коды вербализуются посредством авторских неологизмов, т.е. новых слов, обычно введенных в художественную литературу и публицистику писателями и журналистами для того, чтобы подчеркнуть индивидуальные особенности стиля. Авторские неологизмы придают тексту эмоциональную экспрессивность и выразительность. Само по себе понятие «авторский (индивидуально-авторский) неологизм» – это слово или значение слова, созданное автором произведения для обозначения новых или выдуманных явлений действительности, предметов или понятий. Вновь изобретенные автором слова отличаются от обычных, широко употребляемых обозначений новизной внутренней формы или своеобразием сочетания элементов. Авторские неологизмы часто не становятся единицами словаря, оставаясь его пассивной составляющей, хотя наиболее удачные и коммуникативно-значимые или необходимые слова перенимаются

языковым коллективом и попадают в словарный состав языка [1].

Лексикон языка постоянно пополняется, однако со временем новые слова осваиваются и переходят из пассивного словарного запаса в активный. И как только новое слово начинает часто употребляться, становится привычным, оно ассимилируется и стилистически уже не выделяется на фоне остальной лексики. [1] Поэтому освоенные языком новые слова нельзя зачислять в состав неологизмов. Таким образом, термин «неологизм» сужает и конкретизирует понятие «новое слово»: при выделении новых слов принимается во внимание только время их появления в языке, отнесение же слов к неологизмам подчеркивает их особые стилистические свойства, связанные с восприятием этих слов как необычных наименований [2].

Одним из русских писателей, работы которого полны именно авторскими неологизмами, является Николай Семенович Лесков. Н.С. Лесков глубоко интересовался языком простого народа - языком разных общественных, профессиональных, этнических, религиозных и других категорий населения, с которыми он встречался, в особенности в молодые годы [8]. Он знал и собирал много оригинальных, интересных и редких слов, поговорок, выражений, и также словесных искажений. Н.С. Лесков записывал речь своих полуграмотных героев и героинь, разную «народную этимологию», которая является продуктом его собственной изобретательности, будучи частью оформлена по образцу действительных случаев языковых «осмысленных ошибок» [5].

Чрезвычайно характерный прием художественной прозы Н.С. Лескова - его пристрастие к особым словечкам-искажениям в духе народной этимологии и к созданию загадочных терминов для разных явлений. «Словечки» и «термины», искусственно создаваемые в языке произведений Н.С. Лескова самыми различными способами, также ставят перед читателем загадки, которые интригуют читателя на промежуточных этапах развития сюжета. Н.С. Лесков сообщает читателю свои термины и загадочные определения, странные прозвища и придает этим дополнительный интерес к его произведениям [5]. Создавая «термин», Н.С. Лесков обычно ссылается на «местное употребление», на «местную молву», придавая тем своим

терминам народный колорит.

Одним из произведений Н.С. Лескова, наиболее насыщенных авторской неологией, является повесть «Полунощники». Нарратором в ней выступает представительница мещанского сословия. Речь ее полна слов и выражений особенных, придуманных автором, часто специально исковерканных, чтобы погрузить читателя в атмосферу повести. Перевод авторских неологизмов требует особого внимания, так как от способа передачи зависит национальный колорит всего произведения [3].

В большинстве своем просторечия, встречающиеся в повести, были переведены посредством подбора эквивалента. Так, лексема *шалуша* [4, с. 50] была переведена как *la polissonne* [9, с. 35] и *la coquine* [9, с. 56], а глагол *мыкать* [4, с. 60] был заменен на синонимичный ему во французском языке *tourmenter* [9, с. 58]. Способ подбора эквивалента в случае перевода авторских неологизмов помогает передать суть, но не передает окраску выражения. Так, например, в переводе «*выговор у меня для всего был хороший, но постоянно отчего-то особливые слова делались*» [4, с. 59] - «*Je fabriquais des mots spéciaux*» [9, с. 53] ситуация уже не кажется такой комичной, как в языке оригинала.

Наряду со странными и загадочными словечками и выражениями, в произведениях Лескова вводятся и прозвища, перевод которых требует отдельного внимания, чтобы они стали понятны и франкоязычному читателю. Например, Клотильда, из-за своего поведения получившая прозвище *Крутильда* [4, с. 77], во французском языке именуется *Tortilde* [9, с. 74]. Такой вариант не только не теряет игру слов, но и сохраняет фонетическое звучание.

Способ подбора эквивалента был использован при переводе контаминантов. При этом контаминации подвергнуты и французские лексемы с целью отражения авторской интенции, например, *толпучка* [4, с. 6] - *la presse* [9, с. 4], *долбица умножения* [4, с. 59] - *la tablette de multiplication* [9, с. 50], *мимоноски* [4, с. 76] - *tortilleurs* [9, с. 71]. Контаминанты являются одним из самых сложных объектов для перевода, так как являются частью речи, совмещающие в себе признаки других, но сохраняющие собственное смысловое значение.

Прием чередования согласных, к которому автор прибегает в оригинальном тексте, удачно использовался переводчиком.

Например, на фонетическом уровне, переводчику удалось сохранить прием чередования согласных при передаче слов *куфарка* [4, с. 8] - *cuifinière* [9, с. 6] и *милиатюрный* [4, с. 60] - *miliature* [9, с. 57]. А вот для некоторых выражений внизу страницы ему пришлось привести пояснения о сохранении авторской фонетики. Это касалось в основном выражений, построенных по словообразовательным моделям, свойственным французскому языку, например, «раздушен и одет *а-ля-морда*» [4, с. 78] - *à la morde* [9, с. 76].

Многочисленные девиации на синтаксическом уровне, встречающиеся в повести, сохранили свою особенную структуру благодаря усилиям переводчика: «*Я, говорит, муж выпевающий, а ты - жена-переносица, - играй мне на чей-нибудь счет увертюру*» [4, с. 57] - «*Je vis à gogo et toi, tu es un souffre-douleur, joue-moi une ouverture*» [9, с. 56]. Однако ряд специфических синтаксических структур был утрачен при переводе: «*сейчас смешно и сейчас жалостно*» [4, с. 56] - «*on avait envie de rire et en même temps on éprouvait de la pitié*» [9, с. 54].

Анализ перевода повести Н.С. Лескова «Полунощники», выполненный С. Люно, показал, что наиболее частотным приемом для перевода авторских неологизмов является подбор эквивалента. Методы транслитерации и транскрибирования помогают сохранить звучание русских слов и выражений и тем самым передать их национальный колорит, но при этом их значение не всегда понятно читателю. Напротив, в случае с подбором эквивалента этноспецифические коннотации оказываются утраченными.

Таким образом, для точной и верной передачи идеи оригинального произведения художественной литературы необходимо не только найти в языке перевода самые подходящие слова и выражения, а также синтаксические конструкции. Особую важность для достижения идиоматичности перевода обретают и стилистические факторы, которые нельзя не учитывать.

Литература

[1] Брагина А. А. Неологизмы в русском языке. М., 1973.

[2] Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО. 2001

- [3] Капитанова Л.А. Н.С. Лесков в жизни и творчестве Русское слово 2012, 96 с.
- [4] Лесков Н.С. Полунощники (Пейзаж и жанр). 2011. 223 стр.
- [5] Лихачев Д.С. Особенности поэтики произведений Н.С. Лескова . 1982
- [6] Найденова Н.С. Лингвистические детерминанты постколониального художественного дискурса тропической Африки (на материале французского и испанского языков новой Романии), Дис. ... д.ф.н. : Москва, 2014. 547 с.
- [7] Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты М.: "НАУКА", 1988. 216 стр.
- [8] Eekman T. Nikolaj Semenovič Leskov. In: Revue des études slaves, Tome 58, fascicule 3, 1986. pp. 293-306.
- [9] Leskov N. Au Bout Du Monde Et Deux Autres Récits l'édition l'âge d'homme, Lausanne Traduction: Sylvie Luneau, 1986. p. 245

НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА

Р.Г. Магомедзагиров
Россия, Москва, РУДН

В каждой культуре есть характерные для нее специфические реалии, относящиеся к материальной или духовной стороне жизни человека, к природе. Такие слова всегда представляли большую сложность при переводе, и до недавнего времени эта сторона перевода оставалась недостаточно изученной.

Термин «реалия» для национально-специфического явления был введен в 40-х гг. прошлого века известным лингвистом А.В. Федоровым. Для лексической единицы, которая называет соответствующий предмет, был введен термин «реалия-слово».

Именно в его трудах заложены традиции теоретического осмысления проблемы перевода реалий. Как лингвистов, нас интересует перевод «реалий-слов», так как сами реалии и предложенные классификации реалий являются вопросом экстралингвистическим.

При этом не лишне подчеркнуть, что речь должна идти именно о переводе названий реалий, а отнюдь не о «переводе»

самых реалий, ибо реалия - понятие экстралингвистическое и не может «переводиться», как не может «переводиться» с одного языка на другой любая существующая в природе вещь. Между тем в целом ряде работ можно прочесть и о «переводе реалий». Наряду с ним практикуется другой, более приемлемый: «перевод слов-реалий» (сочетание «слова-реалии» выступает как синоним «названий реалий»); допустимо также сочетание «передача реалий», поскольку слово «передача» шире по значению, чем «перевод» и может относиться к экстралингвистическим понятиям.

Во второй половине XX века появляется двойное понимание реалии: 1) как самого денотата; 2) как слова, его обозначающего (В. Россельс, С. Влахов, С. Флорин). [6, с. 180]

Вплоть до 70-х гг. XX века данный слой лексики относили к безэквивалентной лексике (Я. Рецкер, Г.В. Шатков, Г.В. Чернов). В это же время предпринимались попытки подобрать наиболее точное определение для наименования уникальных национально-специфических лексических единиц: «экзотизмы», «локализмы», «этнографизмы», «варваризмы», «лакуны», «ксенизмы» [6, с. 180].

В начале XXI в. формулируется трактовка понятия «реалия» как уникальный предмет или явление, типичное для определенной этнической или языковой общности и не свойственное другой (денотат), так и его культурный эквивалент (концепт), а также средство номинации (лексема) соответствующего концепта в языке [6, с. 180].

Была разработана следующая типология реалий: R-реалия (от фр. *réalité*), C-реалии (от фр. *concept culturel*) и L-реалия (от фр. *lèxème*) [8, с. 5].

R-реалии расширяют номинативные возможности и денотативное пространство языка перевода, связывая уже имеющиеся в языке слова и значения с новыми явлениями внеязыковой действительности (денотатами);

C-реалии расширяют концептосферу языка перевода, формируя новые понятия, отсутствовавшие ранее в языке-реципиенте;

L-реалии расширяют словарь языка перевода за счет новых лексем, заимствованных из языка оригинала – всегда вместе с новым понятием и часто – вместе с новым денотатом .

К L-реалиям относят антропонимы и топонимы [8, с. 8].

Реалии, как правило, обладают яркой национально-культурной спецификой, поэтому и перевод реалий представляется задачей непростой.

Перевод реалий – культурно-специфических слов [3, с. 268] – это комплекс переводческих приемов, которые обеспечивают лингвокультурную «адаптацию» реалии. Таким образом, перевод этого разряда лексики не сводится к поиску прямых соответствий в языке перевода, а представляет собой «сложный мыслительный процесс, состоящий в осмыслении культурного эквивалента, концепта и передаче формы, содержания, национального и исторического колорита средствами языка перевода» [2, с. 14].

С. Влахов считает, что понятие «перевод реалий» условен, так как реалии нельзя перевести в словарном порядке, однако его можно передать в контексте.

Основная сложность при переводе реалий заключается в том, что в ПЯ отсутствует эквивалент переводимой реалии и в необходимости передать национальный колорит при переводе реалии – ее национальную и историческую окраску [4, с. 79–80].

Отечественный переводчик А.В. Федоров подчеркивал важность фоновых знаний при переводе реалий, а также три способа передачи реалий при переводе:

- 1) Транслитерация (полная или частичная)
- 2) Создание нового слова
- 3) Приблизительный перевод

Позже ученый добавил к ним такие приемы, как транскрипция и гипонимический перевод [6, с. 181].

А. И. Чередниченко и Я.Г. Коваль, заложившие основы общей и частной теории перевода на французском языке, предложили следующие приемы передачи реалий: [9, с. 38-39]

- 1) синонимическая замена
- 2) дискриптивный перевод
- 3) стилистические сокращения
- 4) транскрипция
- 5) компенсация

В зависимости от способа передачи формы и содержания, а также сохранения либо стирания национального и исторического

колорита выделены четыре основных типа приемов передачи реалий: [6, с. 182]

- 1) приемы механической передачи;
- 2) приемы создания нового слова;
- 3) разъясняющие приемы;
- 4) уподобляющие приемы.

Вопрос о переводе реалий вследствие своей спорности представляет собой большое поле для проведения самых разнообразных исследований, поскольку дать полный и абсолютный перечень приемов перевода реалий, указаний и пояснений к ним невозможно. В данной статье перечислены и рассмотрены наиболее часто употребляющиеся способы, которые применимы при переводе основной массы реалий. Однако вследствие разнообразия этих языковых единиц и их индивидуальных особенностей, приемы передачи реалий в язык перевода могут видоизменяться и соприкасаться друг с другом.

Литература

[1] Алексеева М. Л. Использование приема замены контекстуальным аналогом при передаче русских реалий на немецкий язык / М. Л. Алексеева // Вестник Челяб. гос. ун-та. Челябинск : 2009. С. 15–23.

[2] Алексеева М. Л. К проблеме типологии приемов передачи реалий / М. Л. Алексеева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического ун-та. Челябинск : 2009. С. 14–18

[3] Вежицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежицкая // Семантические универсалии и описание языков. М. : 1999. С. 263–305.

[4] Влахов С. И. Непереводимое в переводе /С. И. Влахов, С. П. Флорин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1986. 346 с.

[5] Гарбовский Н. К. Теория перевода : учебник /Н. К. Гарбовский. М. : Изд-во Моск. ун-та, М.: 2004. 544 с.

[6] Гудий К.А. Типология приемов передачи культурно-специфических слов/ Гудий К.А. // Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж : 2012. С. 180-184

[7] Фененко Н. А. Французские реалии в контексте теории языка : автореф. дис. канд. филол. наук /Н. А. Фененко. Воронеж : 2006. С. 36.

[8] Фененко Н. А. Язык реалий и реалии языка /Н. А. Фененко ; под ред. А. А. Кретьова. Воронеж : 2001. 139 с.

[9] Чередниченко А. И. Теория и практика перевода. Французский язык : учеб. пособие / А. И. Чередниченко, Я. Г. Коваль.

Киев : Лыбидь, 1991. 314 с.

[10] Швейцер А. Д. Теория перевода : статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. 215 с.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ КУЛИНАРНОМ ДИСКУРСЕ

Д.М. Наток

Россия, Москва, РУДН

Французы испокон века весьма серьезно относились к процессу приготовления и приема пищи. Французская кухня совсем не похожа, например, на американскую, чьими основными принципами являются простота и возможность быстрого поглощения, или русскую, которая характерна своей сытностью и незамысловатостью. Во Франции гастрономия - это искусство, которое находится наравне с кинематографом, живописью и литературой. О важном значении гастрономии в жизни французов может говорить тот факт, что в 2004 г. во Франции был открыт университет, в котором изучается кулинарное искусство.

Поскольку язык национально специфичен, он отражает особенность культуры народа, природных условий данной страны, своеобразие национального характера ее жителей и т.д. Символика национальной кухни, ее метаязык, терминология оказывают значимое влияние на постижение и интерпретацию культуры как единой системы. Обращение к такой области культуры, как гастрономия, обусловлено рядом факторов, однако одним наиболее актуальным является относительно недавнее событие: 16 ноября 2010 г. по предложению некоторых французских кулинаров, среди которых Поль Бокюз, Алэн Дюкас, Пьер Труагро, Марк Вейра и Мишель Герар, решением специальной комиссии ЮНЕСКО традиции французской трапезы были внесены в списки Всемирного нематериального наследия, что свидетельствует о её всемирном признании, а также может говорить о том, что гастрономия - одна из важнейших составляющих французской языковой картины мира.

Для участия в межкультурном общении и беспрепятственном понимании и усвоении чуждого образа жизни

необходимо изучить и понять культуру страны рассматриваемого языка, т.к. национальная самобытность народа обязательно находит свое отражение в языке, который оказывает непосредственное влияние на лингвокультуру и ментальность народа.[3, С. 26]

Неотъемлемой частью анализа в данной области становится разбор и исследование *дискурса*. Сам по себе этот термин многозначен

Тён ван Дейк разграничил понятия дискурса и текста. Он говорил, что «дискурс» - это актуально произнесенный текст, а «текст - это грамматическая структура произнесенного». [6, с. 21] Это означает, что дискурс является отдельным случаем текста. Последний представляет собой более статичную систему, в то время как дискурс касается живой речи и актуального речевого действия. Исходя из этого противопоставления, можно сказать, что дискурс является логически связанной последовательностью высказываний, объединенных общностью ситуации и контекста.

Давая общую характеристику понятию дискурса, следует отметить, что оно выражает процесс языковой деятельности, способ говорения или изложения информации в письменном виде. Дискурс включает в себя не только процесс языковой деятельности (коммуникацию), но также и ее результат (текст). Дискурс отличим тем, что он существует со своими особыми способами употребления, у него своя грамматика, лексика и правила ее употребления, способы построения предложений и текстов. Очевидно, что, в отличие от обычных текстов, дискурс представляет собой целую отдельную систему, своего рода «язык в языке».

Изучение такой культурной универсалии как «еда» является важным этапом в изучении французской лингвокультуры. Поскольку, как уже было сказано, гастрономия всегда играла одну из главных ролей в становлении культуры французов, изучение особенностей функционирования гастрономического дискурса станет большим шагом в приобретении лингвокультурной компетентности.

Область гастрономии во французском языке представлена большим пластом фразеологизмов, структура которого имеет определенную систему. Изучение и постижение этой системы

гарантирует успешное изучение данной области языка.

Проникновение гастрономии во все области французского языка обусловлено своеобразием культуры французов, у которых кулинарное искусство находит свое отражение в разных сферах жизни. Как выяснилось, пословицы из разных районов Франции отличаются между собой и имеют характерные черты. Так, например, в провансальских пословицах и поговорках среди продуктов заметно преобладание вина, винограда и хлеба, поскольку в Провансе теплый средиземноморский климат и этот регион является одним из самых развитых сельскохозяйственных центров Франции. В бретонских пословицах часто упоминаются алкогольные напитки, а в пословицах и поговорках корсиканцев часто употребляются названия южных плодов (инжира, каштаны, персики) – всё то, чем богата флора Корсики, также сыры, оливковое масло и другие продукты, которые производят на острове.

Определенные продукты питания имеют особое значение для французов, а обозначающие их лексические элементы повторяются во фразеологических единицах и паронимах французского языка чаще, чем другие (к таковым можно отнести, например, сыр – fromage, вино - vin, капуста - chou и т.д.).

Например:

Vin – вино:

vin d' adieu (букв. прощальное вино, вино для расставания)

– прощальная пирушка;

vin qui fait (faisant) danser les chèvres (букв. вино, которое заставляет коз плясать) – очень кислое вино;

Quand le vin est tiré, il faut le boire (букв. раз достали вино, надо его пить) – взялся за гуж, не говори, что не дюж;

vin de deux feuilles (букв. вино двух листов) - двухлетнее

вино

Pomme – яблоко:

aux pommes – классно, здорово;

pomme d'amour (букв. яблоко любви) - помидор

tomber dans les pommes (букв. упасть в яблоки) – упасть в

обморок.

Pain – хлеб:

avoir du pain sur la planche (букв. иметь хлеб на доске) –

жить в достатке;

Итак, в основе французских идиом часто встречается концепт «еда» - посредством гастрономического дискурса французам легче передать смысл высказывания. Таким образом, кулинария является неотъемлемой частью французской национальной картины мира.

Гастрономическая культура на протяжении всей истории была особенно важна для Франции. Влияние, которое она оказывала на быт, традиции, язык и другие важные сферы жизни общества, весьма велико. Очевидно, что еда для французов - это не просто способ утоления голода, это - элемент образа жизни и менталитета, нашедший свое отражение в языке. Гастрономическая лексика занимает обширный пласт во французском языке, участвуя в образовании фразеологизмов, пословиц и поговорок.

Литература

[1] Барилова Е.Э. «Еда» как фрагмент русской и французской языковой картины мира.

[2] Гак В.Г., Мурадова Л.А.. Новый большой французско-русский фразеологический словарь / под ред. В.Г. Гака, М., 2005.

[3] Найденова Н.С. Функционирование английских заимствований во французском экономическом дискурсе как отражение национального характера. – М., Вестник РУДН, серия Лингвистика, №4, 2011.

[4] Онхас С.Л. Французы: национальный характер, символы, язык // Иностр. языки в школе. – 1992.

[5] Larousse.Dictionnaire encyclopédique. – P., Cedex, 2001.

[6] Teun A. Van Dijk Structures of Discourse and Structures of Power, University of Amsterdam, 1989.

КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «БОГ» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «LAUGHING WITH»

Т.А. Посадскова, И.Е. Карпенко

Россия, Москва, РУДН

На современном этапе развития науки особое место

занимает когнитология. Она является междисциплинарным научным направлением, которое объединяет когнитивную психологию, гносеологию, когнитивную лингвистику, теорию искусственного интеллекта, нейропсихологию и др. науки, её цель – получить наиболее полное и адекватное представление о человеческом сознании и разуме. В свою очередь, когнитивная лингвистика определяется как наука, изучающая связь языка и мышления человека. Фундаментальные основы когнитивного подхода были заложены В. Гумбольдтом, А. А. Потебней и др. учеными. В. Гумбольдт утверждал: «Границы языка моей нации означают границы моего мировоззрения». [1, с. 123-134] В процессе познания мира человек делает оценку действительности на основе своего мировоззрения. Основной задачей когнитивной лингвистики является описание и объяснение языка как системной структуры, передающей информацию о мире. Язык не только отражает реальность, но интерпретирует ее и, таким образом, создается особая реальность, в которой живет человек. В процессе жизни он имеет дело не непосредственно с окружающим его миром, а с репрезентациями мира. Когнитивные основания подобного положения заключаются в том, что язык помогает объективировать мир, но объективация зависит от того, как человек видит окружающий мир. Родной язык очевидным образом оказывает влияние на концептуальный взгляд человека на жизнь. Основопологающим понятием когнитивной науки является *когниция* (англ. cognition), т.е процесс, связанный с получением знаний, а одним из ключевых процессов является *концептуализация*. Под ней понимается процесс познания и структурирования данных и знаний о мире из *концептов* – минимальных «оперативных содержательных единиц памяти, ментального лексикона, отраженного в человеческой психике» [2, с. 17-33]. В сознании человека происходит категоризация действительности, сущность которой заключается в делении пространства на различные категориальные области. Так человек структурирует мир в виде ментальных концептов. Мышление человека оперирует этими концептами как единицами знания. Из них составляется семантическое пространство языка, по которому можно судить о структурах знаний в их конкретном национальном преломлении, то есть о картинах мира представителя той или иной

национальности. Целью когнитивно-лингвистического подхода является описание значения слов и выражений, репрезентирующих тот или иной концепт в определенном языке, анализ и систематизация полученных данных.

Анализируя концепт «Бог» нужно заметить, что такой архетип, как Бог, несомненно, является основополагающей жизненной фигурой для всех верующих людей. В нашем исследовании мы рассматриваем текст песни Регины Спектор «Laughing with» [6] и ее вольный художественный перевод на русский как пример отражения лингвокультурных особенностей разных народов и специфики их когнитивной интерпретации одних и тех же концептов. Регина Спектор всю сознательную жизнь провела в США, что не могло не оказать влияние на ее картину мира.

Рассмотрим название стихотворения (Регина Спектор исполняет этот текст в виде песни, но нас не интересует музыкальное оформление, так как в нашем подходе оно является несущественным фактором). В оригинале оно звучит как «Laughing with», то есть «Смеясь вместе». Заметим, что у русскоязычного перевода нет особого названия. Названием выступает первая строчка стихотворения: «Никто не смеётся над Богом в больнице...». Этим создается особое настроение. В первом случае («Laughing with») кажется, что речь идет о чем-то веселом. В русском же варианте сразу создается нагнетающая обстановка, возникает напряжение. С первых строк идет перечисление ключевых событий, которые могут произойти в жизни любого «среднестатистического» человека:

No one laughs at God in a hospital No one laughs at God in a war No one's laughing at God When they're starving or freezing or so very poor No one laughs at God When the doctor calls after some routine tests <...> No one laughs at God When their airplane start to uncontrollably shake	Никто не смеётся над Богом в больнице... Никто не смеётся над Ним на войне, <i>Там вера в сердцах начинает искриться,</i> <i>И чаще молитвы звучат в тишине.</i> Никто не смеется над Ним при пожаре, И всем не до смеха, когда идет
--	--

<...>	смерч, При голоде и при подземном ударе <...>
-------	--

Читая строки перевода, складывается впечатление, что Бог для православного человека не просто спаситель, он - ориентир спокойствия, добра. И когда исчезает надежда что-то изменить, когда человек попадает в безвыходную ситуацию, он обращается к Богу. При этом, однако, оказывается, что смеяться над Богом в англоязычной культуре достаточно легко. (Не стоит забывать, что США считаются религиозной страной со множеством конфессий, но многие считают её недостаточно духовной и богобоязненной.) В какой-то мере перевод сохраняет смысл первоисточника, однако, автор перевода делает это как бы с оглядкой на Бога:

But God can be funny At a cocktail party when listening to a good God-themed joke, <...> God can be funny, When told he'll give you money if you just pray the right way	<i>Смеяться легко, пока Бог дает силы И терпит смиренно твои кулаки.</i> Смеяться легко под греховные мысли И под одобряющий взгляд пьяных глаз <...>
--	---

В оригинале автор использует образные выражения. Они вызывают устойчивые ассоциации, а значит, понятны и просты в восприятии, что помогает сделать стихотворение более ярким, «живым». В изначальном, англоязычном варианте стихотворения Регины Спектор Бог сравнивается с вымышленными персонажами: <...> *when presented like a genie who does magic like Houdini, or grants wishes like Jiminy Cricket and Santa Claus...*

Все эти сравнения вызывают ощущение нереальности, выдумки, фокуса. Как видим, в переводе Бог не сравнивается с вымышленными персонажами или же фокусником. Остается ощущение, что эта необъяснимая сила существует.

Развязка стихотворения подтверждает теорию различных картин мира. В православной лингвокультуре Бог милостив, но только в том случае, если человек сам к нему обратится. В оригинале Бог – далекое существо и тот, кто карает за проступки.

Однако, Он – тот последний и единственный, на кого может уповать умирающий и в русской, и в американской культурах.

<p>No one laughs at God on the day they realize That the last sight they'll ever see is a pair of hateful eyes No one's laughing at God when they're saying their goodbyes <...></p>	<p>Он рядом, молчит, и Он милости полон. Но может Он Имя Своё защитить, Он лишь отойдёт... И тогда своим словом Ты можешь себя навсегда погубить.</p>
--	--

И все же, поскольку речь идёт о монотеистических религиях, итог один. Мы все приходим к Богу в конце нашего жизненного пути. Таким образом, можно сделать вывод, что такой феномен, как «Бог», в монотеистических религиях одинаков, но отношение к концепту «Бог» будет разным. Таким образом, основываясь на проведенном анализе оригинального текста стихотворения «Laughing with» и его перевода на русский язык, можно говорить о таком феномене, как межкультурная концептосфера. Наблюдения показывают, что в первую очередь она выражается в языке посредством определенной лексики. При этом, несомненно, на выбор соответствующих лексических единиц влияют не только национальность, культура, но и религиозные предпочтения носителя того или иного языка.

Изучение концепта «Бог» требует большего количества примеров, однако, даже рассмотрев в качестве примера текст только одного стихотворения, мы нашли не только сходства, но и значительные и различия в русскоязычной и англоязычной лингвокультурах.

Литература

[1] Гумбольдт В. «О различии строения человеческих языков и влияния на духовное развитие человечества» (1830-1835) // Избранные труды по языкознанию. М., 1984 –123-134 с.

[2] Демьянков В.З. «Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода» // Вопросы языкознания, 1994. № 4. С.17

[3] Сепир Э. «Избранные труды по языкознанию и культурологии» - М., 1993. - с. 259-265

[4] Текст песни Регина Спектор «Laughing with» <http://www.azlyrics.com/lyrics/reginaspektor/laughingwith.html>

ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАСШИРЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ПОЛИФОНИИ РЕГИОНА

О.В. Миляева, А.О. Столярова

Россия, Астрахань, АГУ

В лингвистическом дискурсе все больше внимания уделяется понятию «лингвокультура». Понятия «культура» и «язык» в силу своей многоаспектности имеют ряд различных трактовок. В разных источниках в содержание лингвокультуры включаются образы, ценности, традиции, множество языковых средств и символов. Вслед за В.В. Красных лингвокультура понимается нами как культура, воплощённая и закреплённая в знаках языка, представленная «нам в языке и через язык».

Общение в рамках родной культуры - это постоянное взаимодействие двух языков, постоянный перевод с внутреннего языка на внешний (при порождении речи) и с внешнего языка на внутренний (при понимании). Есть опасность, что овладение вторым языком вне культурной среды этого языка приводит лишь к одностороннему билингвизму, а не к бикультурности, поскольку индивид овладевает лишь внешним, формальным языком данной культуры. Образ мира, то есть те знания, с которыми работает внутренний язык, принадлежит родной культуре, и в случае искусственного билингвизма формируется лишь умение переводить знания, принадлежащие образу мира своей культуры, на внешний (формальный) язык другой культуры. В этом и кроются основные трудности общения индивидов разных лингвокультур. Ведь к оболочке и внутреннему содержанию словесного знака чужой культуры билингвизм неизбежно прилагает знания, полученные в родной культуре, обуславливает возникновение лингвокультурной полифонии.

Чтобы определить экстралингвистические факторы расширения лингвокультурной полифонии конкретного региона, следует отметить, что экстралингвистические факторы - это параметры внеязыковой социальной действительности, обуславливающие изменения в языке как глобального, так и частного характера.

Астраханская область издавна известна тем, что на ее

территории проживает более 110 национальностей. Уже со второй половины XVI века в Астраханский край, наряду с русскими, начали прибывать армяне, бухарцы, хивинцы, персы, индийцы. Их привлекала выгодная торговля с Московским государством, поскольку правительство поощряло развитие торговли с восточными странами, предоставляя различные льготы заморским купцам. С XVII века в Астрахани появляются гостинные дворы персов, армян, индийцев, учреждаются торговые компании. Следует также отметить, что исторически многочисленной группой в Астраханском крае было татарское население, с давних пор ведшее оседлый образ жизни. В конце XVIII века на территории Астраханского края появились казахи. Таким образом, к началу XX века Астраханский край, ранее пустынный и необжитый, был в основном заселен, что и явилось прочной основой для дальнейшего социально-экономического развития Астраханской губернии.

Астрахань сейчас является одним из пограничных городов, через которые проходят крупные транспортные потоки, поэтому является «перевалочным» пунктом для мигрантов. В основном иностранные граждане пребывают в области с частными, рабочими, туристическим и деловыми целями.

Астраханская область испытывает значительную потребность в трудовых мигрантах, что, в первую очередь, обусловлено сложившейся экономической ситуацией в регионе, наличием традиционных масштабных сезонных сельскохозяйственных работ и непривлекательностью среди местного населения осуществлять трудовую деятельность на работах, не требующих квалификации, где отмечается низкий уровень заработной платы.

В большой совокупности факторов, определяющих расширение лингвокультурной полифонии, ведущую роль, с точки зрения величины миграционных потоков, всегда занимали экономические. До середины XX в. они, в зависимости от исторического периода, в большей или меньшей степени были связаны с освоением новых территорий, разработкой природных ресурсов и сооружением различных хозяйственных объектов. Во второй половине XX в. основной экономической причиной миграций, в основном межгосударственных, стал поиск

работы. Именно это наиболее существенно сказалось на изменении географии миграционных потоков. Миграция населения (прежде всего трудовая) – нормальное и даже позитивное явление, способствующее более равномерному распределению трудовых ресурсов, к тому же миграция позволяет восполнить естественную убыль числа трудоспособных лиц в результате объективно происходящего процесса старения. Миграция играет важную роль в пополнении не только общего демографического, но и трудового потенциала региона. Наиболее интенсивный приток, вызванный вынужденной миграцией, испытывают на себе регионы центра и юга России, а также территории на границе с Казахстаном. В силу ряда причин бывшая межреспубликанская миграция (обмен населением между республиками, входившими в состав СССР) во многом стала носить характер вынужденной. Небывалый размах приобрела нелегальная миграция.

Помимо достаточно большого количества рабочих мест в распоряжении Астрахани находятся богатые ресурсы газа и нефти. Астраханская область обладает крупнейшим в Европе газоконденсатным месторождением. Главное "действующее лицо" в экономике области — РАО "Газпром", от него зависит благополучие региона. Вторым "действующим лицом" стала нефтяная компания "Лукойл", доминирующая на юге Поволжья. Немало тех специалистов, кто получил качественное образование за рубежом, приезжает в наш регион, чтобы стать частью этих корпораций.

Сравнительно небольшое количество людей меняет свое местожительство по политическим мотивам. Это может происходить как добровольно, так и по принуждению.

Помимо названных выше факторов, к основным экстралингвистическим причинам расширения лингвокультурной полифонии относятся стремление получить российское образование, нежелание платить высокие налоги в родной стране, заключение брака с гражданином РФ, относительно стабильная военно-политическая обстановка и т.д.

Следовательно, Астраханская область обладает широким спектром экстралингвистических факторов, способствующих расширению лингвокультурной полифонии региона.

К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗА СТРАНЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ

Цуй Ливэй
Китай, РУДН

Образы других стран, культур, народов являются неотъемлемой частью любой лингвокультуры. Возникающие в разных лингвокультурах представления о других народах и культурах оказывают неоспоримое влияние на международные отношения, что особенно важно в современном глобализованном пространстве.

Разностороннее изучение образов других стран в русской лингвокультуре обусловило разнообразие используемых терминов, указывающих на своеобразие лексических единиц-названий стран и категорий, которые они обозначают. В лингвистических работах, рассматривающих отражение других стран в языковом сознании, используется несколько терминов:

- концепт,
- образ,
- стереотип;
- имидж.

Между указанными терминами существует неоспоримая взаимосвязь. Так, о связи терминов «образ» и «концепт» говорит тот факт, что они часто функционируют в одном и том же исследовании, нередко выступая как видовые и родовые понятия. Например, Т.А. Яценко, Ж.А. Руденко говорят о ключевых образах концепта *Севастополь*: «...в результате дискурсного анализа выявлены ключевые образы культурного концепта СЕВАСТОПОЛЬ: город-крепость; город-флот; город-театр; город революции; город романтики» [8, с. 206-213]. Использование термина *образ* в данном случае, вероятно, объясняется тем, что исследование проводится на материале художественного текста.

Нередко один из терминов объясняется через другой, например: «Образ как представление – это психологическая сущность, ассоциативно соотносимая с некоторой «конкретикой» и эта последняя вызывает эмоционально-оценочную реакцию» [3,

с. 66-70]; «Образ России складывается на основании таких представлений китайцев, как «мощная» страна с холодным климатом, обширной территорией, богатыми ресурсами, с развитой аэрокосмической техникой и тяжелой промышленностью, высоким ростом россиян» [7, 2011].

Средства языковой актуализации концепта рассматриваются и в работе О.А. Зиновьевой [4, 2009]. Изучая концепты русской лингвокультуры – *Россия, Москва, Петербург, Европа, Франция, Италия, Древний Рим* – ключевые по данным русской поэзии XIX–начала XX вв. – автор указывает на следующие средства их актуализации: лексическую сочетаемость, метафору, метонимию, сравнение, перифразу, фразеологизмы. В работе также описывается развитие географических концептов во времени, например, «в поэзии А.С. Пушкина и его современников Европа – обветшалая, ветхая, просвещенная, смущенная. В поэзии второй половины XIX века Европа – изумленная, феодальная, несчастная, бедная, бледная. В поэзии начала XX века Европа – умная, пригожая, старинная, старая, древняя, дряхлеющая» [4, 2009].

Говоря о стереотипах других стран, чаще всего используют понятие *этнический стереотип*. Под этническим стереотипом традиционно понимают картину в умах людей, относительно их собственной или других национальных групп. Этнические стереотипы играют важную роль в диалоге культур, выступая как некие модели, в которых зафиксированы представления о других народах, странах. К этим моделям представители иной культуры обращаются в дискурсе. Среди этнических стереотипов выделяют автостереотипы (представления о своей собственной нации) и гетеростереотипы (представления о других народах).

Для возникновения имиджа, как указывают ученые, необходимо «наличие трех композиционных сторон: объекта рассмотрения или источника информации об этом объекте (объект, инципиент); субъекта рассмотрения с его культурно-историческими сложившимися переживаниями (субъект, реципиент); собственно сознание этого субъекта» [7, с. 24].

Являясь так же, как образ, стереотип и др. формами отражения действительности, имидж, на наш взгляд, отличается от них присутствием элемента искусственности, определенный

имидж можно формировать для достижения политических, коммерческих или иных целей. Таким образом, характерной особенностью имиджа является некая идеализация объекта, гипертрофирование его положительных качеств, а также значимость того эффекта, который имидж должен произвести на воспринимающего его: «Имидж – это образ человека, явления, товара, формируемый с целью оказать эмоционально-психологическое воздействие на аудиторию в желательном для заказчика направлении» [1, с. 296].

Термин «образ» используется в исследованиях преимущественно литературоведческой и философской направленности, в частности, выполненных на материале художественных текстов. Образ представляет собой продукт восприятия и осмысления человеком окружающего мира, потому изначально является категорией сознания. Объективность образа обусловлена его соотносительностью с реальным объектом, однако по форме выражения образ субъективен.

Термин «лингвокультурный образ», т.е. «разновидность культурного концепта, [который] обладает национально-культурной спецификой, но в то же время содержит отличительные черты и признаки узнаваемого представителя конкретного этнокультурного сообщества» [8, с. 6] в лингвистической литературе используется в разных значениях, преимущественно по отношению к так называемым лингвокультурным типажам [2, , 2009; 6, 2013]. По отношению к образу страны данный термин применяется в статье А.Д. Макаровой [5, с. 243-245].

Специфика изучения лингвокультурного образа заключается в том, что он описывается в единстве сознания, языка и культуры и на основе дискурса.

В структуре лингвокультурного образа подчеркивается сочетание универсальных, стереотипизированных и национально-специфических особенностей. Указанные особенности имеют языковое выражение, которое можно изучить на основе устных и письменных текстов.

Основными особенностями лингвокультурного образа страны является следующее:

- 1) специфика образов постигается, прежде всего, с опорой

на лингвистические средства актуализации;

2) образы рассматриваются как явления лингвокультуры, а не ментальные образования;

3) на первый план выдвигаются национально специфичные признаки образа;

4) исследование проводится на материале художественных текстов, что предопределяет образный характер выбранного объекта;

5) исследование носит статический характер и направлено на выявление специфики образов в синхронии, на определенном этапе развития русской лингвокультуры;

6) исследуются не только общие признаки, свойственные данным образам в русской лингвокультуре в целом, но индивидуальные свойства, выделяемые авторами-носителями русской лингвокультуры.

Итак, для указания на представления о других странах в национальных лингвокультурах используются термины *концепт*, *стереотип*, *образ* и *имидж*. Термин *лингвокультурный образ* имеет ряд отличительных признаков, сравнительно недавно начал употребляться по отношению к образам других стран в национальной лингвокультуре. Представляется, что данный термин достаточно продуктивен для изучения таких образов на материале художественных текстов.

Литература

[1] Барабаш В.В., Бордюгов Г.А., Котеленец Е.А. Образы России в мире: учебное пособие. – М.: Ассоциация исследователей российского общества, 2010. – 296 с.

[2] Гвоздева А.В. Лингвокультурный образ детектив. Автореф. дис. ... к.филол.н. – Челябинск, 2009.

[3] Загидуллина А.А. Культурологический компонент в системе преподавания иностранного языка // Актуальные проблемы профессиональной подготовки личности будущего специалиста / Сб. науч. трудов Межд. Научно-практической конференции. – Алматы, 2001. – С. 66-70.

[4] Зиновьева О.А. Концептуализация ключевых географических объектов в русской поэзии XIX-начала XX вв.: автореф. Дис. ... к.филол.н.: Специальность 10.02.01. – Воронеж, 2009.

[5] Макарова А.Д. Лингвокультурный образ: сущность понятия // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248).

Филология. Искусствоведение. Вып. 60. С. 243-245.

[6] Савченко Е.П. Стилистические средства создания лингвокультурного образа идеального героя в тексте оригинала и в переводе (на материале произведений Я. Флеминга). Автореф. ... к.филол.н. – Москва, 2013.

[7] Цуй Юн. Образы Китая и России в межкультурной коммуникации: дис. ... кандидата культурологии: 24.00.01. - Комсомольск-на-Амуре, 2011.

[8] Ященко Т. А., Руденко Ж. А. Артефакты как составляющая культурного концепта Севастополь // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Том 24(63) №1. Часть 1 2011 г. С. 206 – 213.

КОНЦЕПЦИЯ М.М. БАХТИНА НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ДЖ.М. КУТСИ «ОСЕНЬ В ПЕТЕРБУРГЕ»

Ю.О. Ягьяева

Россия, Москва, РУДН

Творчество М.М. Бахтина безгранично и разносторонне, но основой его суждения является идея диалога, которой пропитана философия его языка. Эта идея предоставляет читателю культуру и этику поступков человека, позволяет ему представить личность такой, какой она является на самом деле.

Мнение о диалоге М.М. Бахтина ярко описано для читателей в исследовании творчества Ф.М. Достоевского. С помощью уникальности Ф.М. Достоевского М.М. Бахтину удается создать свою концепцию диалога. М.М. Бахтин считает, что персонажи со своим характером, со своей индивидуальностью являются главным составляющим романов Ф.М. Достоевского. По мнению М.М. Бахтина, в творчестве Ф.М. Достоевского идея, чувства, мысли обязаны воплощать в жизнь голос своего собственного субъекта.

Герой идеологически авторитетен и самостоятелен, он воспринимается как автор собственной полновесной идеологической концепции. Мир Достоевского глубоко персоналистичен. Любую мысль он воспринимает и изображает как позицию личности [1]. В характеристике диалога Ф.М.

Достоевского М.М. Бахтин акцентирует свое внимание на том, что персонажи всегда обращаются друг к другу. В своей книге «Проблема поэтики Ф.М. Достоевского» он пишет о герое произведений: «О нем нельзя говорить, к нему можно лишь обращаться» [1, с. 150]. В своем анализе творчества Ф.М. Достоевского М.М. Бахтин утверждает, что диалог в романах этого величайшего писателя является основой, а все остальное – лишь средством его выражения. «Диалог здесь не преддверие к действию, а само действие... Только в общении человека с человеком раскрывается «человек в человеке», как для других, так и для самого себя» [1, с. 150]. Для М.М. Бахтина диалог является фундаментом произведений, причем диалог как внешний, так и внутренний. «Быть – значит общаться диалогически... Один голос ничего не кончает, два голоса – минимум жизни, минимум бытия», - говорил он одном из своих трудов [1, с. 150].

М.М. Бахтин представляет диалог, как нечто живое и бесконечное. Каждая мысль героев Ф.М. Достоевского с самого начала ощущает себя репликой незавершенного диалога. Разнообразие, противоречивость миров и представлений персонажей романов Ф.М. Достоевского приводят М.М. Бахтина к выводу о том, что основой видения Ф.М. Достоевского является взаимодействие и сосуществование миров, мнений и людей. Для него преимущественно видение своего мира в пространстве, а не во времени. Актуальность поступков персонажей показана изначально в позиции человека и его взаимодействии с другими героями. Основной отличительной чертой произведений Ф.М. Достоевского является важность контакта персонажей друг с другом, а не существования многочисленных идей, в результате чего читатель открывает для себя глубину и полноту суждений автора о человеческой личности. По словам М.М. Бахтина Ф.М. Достоевский обладал гениальным даром слышать свою эпоху как великий диалог, улавливать в ней не только отдельные голоса, но прежде всего именно диалогические отношения между голосами, их диалогическое взаимодействие. «Достоевский никогда не создавал свои образы идей из ничего, никогда не выдумывал их, как не выдумывал художник и изображенных им людей, он умел их услышать или угадать в действительности», - отмечает исследователь. [1, с. 52]

М.М. Бахтин в своих учениях ставит вопрос о том, что такое полифония и какую роль она играет в романах Ф.М. Достоевского. Автор в своих романах предпочитал изображать множество голосов и сознаний, а не характеров и судеб. В его произведениях голос повествователя принадлежит одному из героев, а в романах других авторов присутствует автор, который рассказывает нам историю, но героям не предоставляется такая возможность: «Заданием Ф.М. Достоевского является построить полифонический мир и разрушить сложившиеся формы европейского, в основном монологического романа» [1, с. 4]. Сущность полифонии именно в том, что голоса здесь остаются самостоятельными и, как таковые, сочетаются в единстве высшего порядка, чем в гомофонии. Если уж говорить об индивидуальной воле, то в полифонии именно и происходит сочетание нескольких индивидуальных волей, совершается принципиальный выход за пределы одной воли. Можно было бы сказать так: художественная воля полифонии есть воля к сочетанию многих волей, воля к событию [1].

Полифония предполагает собой наличие множества голосов в пределах одного и того же романа, потому что только при таких условиях могут появиться полифонические принципы построения единого целого. Предметом исследований М.М. Бахтина является человек, другими словами личность, дух. Но человека невозможно исследовать традиционным способом, именно поэтому ученый выбрал для себя исследование путем диалога. Философия и наука в учениях М.М. Бахтина не занимает столь важного места, как общение с человеком, то есть субъектом, понимание его с помощью диалога, контакта. Концепция М.М. Бахтина отображает сущность, природу, строение человека, его жизненные отношения и собственные возможности.

Оставаясь актуальной и по сей день, поэтика Ф.М. Достоевского находит широкий отклик и в современной литературе. Ярким доказательством этого является роман Дж.М. Кутси «Осень в Петербурге».

Джон Максвелл Кутси – южноафриканский писатель, чьи произведения по стилю, сюжету и даже персонажам очень схожи с романами Ф. М. Достоевского. В некоторых его произведениях можно найти как сходство имен персонажей, совпадение

сюжетных линий, так даже и использование слов, фраз и лингвистических приемов нашего русского писателя. Писатель не просто вводит в свои произведения «чужое слово», но и творчески перерабатывают его [4]. Это сходство отмечается как на уровне сюжета и персонажей, так и в языковом плане, что выражается в использовании слов, фраз и стилистических примеров, заимствованных из произведений русского писателя. Роман «Осень в Петербурге» является наглядным примером интертекстуального взаимодействия между произведениями Дж.М. Кутси и Ф.М. Достоевского. Термин «интертекстуальность» был введен в научный оборот Ю. Кристевой на основании исследований М.М. Бахтина, посвященных исследованию творчества Ф.М. Достоевского. Интертекстуальность - динамичный диалогический феномен, состоящий в продуктивном взаимодействии текстовых элементов и категорий во всем их многообразии, приводящем к непрерывному воспроизводству текстов. [4]. Так, главным героем романа южноафриканского писателя выступает сам Ф.М. Достоевский, а сюжетная линия является развитием главы «У Тихона» из романа «Бесы» Ф.М. Достоевского. Дж.М. Кутси воспроизводит яркий и неоднозначный образ гениального Федора Михайловича, в душах персонажей которого сочетаются вера в Бога и атеизм, благородство и подлость.

Что касается структуры произведения, необходимо отметить, что концепция М.М. Бахтина применена и к изучению романа южноафриканского писателя, ведь на сюжете, персонажах и лингвистических приемах сходства не заканчиваются. В романе южноафриканского писателя присутствует та же полифония и диалогичность, что и в произведениях Ф.М. Достоевского, в частности романе «Бесы». Оба произведения идентично построены на основании диалога между героями, в котором слово каждого персонажа имеет весомое значение для целостности сюжета.

Как и в романе «Бесы», именно эффект полифонии позволяет выявить диалективную сущность революционного течения конца XIX века, воплощением которых выступает Нечаев. Его прототипами послужили романский персонаж Петр Верховенский и реальная фигура революционера Сергея Нечаева.

Полифония голосов, многочисленность диалогов между героями, а также внутренние диалоги в душе персонажей ярко изображены в произведении «Осень в Петербурге». Важность всего этого объясняется также как и в произведениях Ф.М. Достоевского по концепции М.М. Бахтина: «познание глубин человеческой души невозможно только с помощью внешнего общения персонажа, основным пунктом исследования является владение внутренним диалогом человека, ведь вместе с диалогом заканчивается и само произведение» [1, с. 151].

Подводя итоги, можно сказать, что концепция М. М. Бахтина является фундаментальной философской концепцией, системой мировоззрений и мироотношений, обладающей значительным содержанием, требующим глубокого анализа. Особенно яркий материал в для исследования в этом отношении содержится в произведениях, отличающихся высокой плотностью интертекстуальных связей и, как следствие, полифоничностью.

Литература

- [1] Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М., 1963
- [2] Достоевский Ф.М. Бесы. - М., 2008
- [3] Кутси Дж.М. Осень в Петербурге. – М., 2010
- [4] Найденова Н.С. Монография Лингвостилистический анализ этноспецифического художественного текста. – М., 2014.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной академии наук педагогического образования, член-корреспондент Российской академии естествознания, почетный работник высшего профессионального образования РФ, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии факультета юридической психологии, Московский городской психолого-педагогический университет

Ершова Регина Вячеславовна, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии ГСГУ (бывш.КГПИ)

Фомина Наталья Александровна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета им. С.А.Есенина

Бабаев Тосиф Музаффар оглы, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов

Ганичева Алла Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент Московского городского педагогического университета

Дворянчиков Николай Викторович, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета юридической психологии, Московский городской психолого-педагогический университет

Каменева Галина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Карнелович Марина Михайловна, кандидат психологических наук, ГрГУ им. Я. Купалы

Карпенко Илья Евгеньевич кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

Кудинов Станислав Сергеевич, кандидат психологических

наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Кудинова Ирина Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Михайлова Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Рушина Марина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Соколова Альбина Васильевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной работы института социальных технологий СыктГУ имени Питирима Сорокина

Соколова Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга института менеджмента и предпринимательства СыктГУ имени Питирима Сорокина

Чеботарева Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Шляхта Дмитрий Александрович, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Негрий Варвара Александровна, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Каминская Элина Александровна, ассистент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Воробьева Александра Андреевна, ведущий специалист Департамента организации практик и трудоустройства обучающихся в РУДН, информационно-аналитический отдел

Кудрявцева Светлана Александровна, Партнер Школы Фасилитаторов

Алексеева Маргарита Александровна, студент 2 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Алиева Сабина Ага Меликовна, студент 2 курса кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов

Анфимова Надежда Игоревна, магистрант 2 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Асадбейли Парвин Абульфат оглы, студент 3 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Бежалова Эльза Мунировна, студент 5 курса кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова Набережночелнинского института социально-педагогических технологий и ресурсов

Белусова Софья Сергеевна, аспирант 1 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов; педагог-психолог ГБОУ ДПО Региональный социопсихологический центр г. Самара; МБУ Школа №93 г. Тольятти

Бердник С.В., магистрант 1 года обучения кафедры дошкольного образования Московского городского педагогического университета

Бикзентеева Алёна Евгеньевна, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Будыкин Сергей Владимирович, аспирант 3 года обучения кафедры клинической и судебной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Вареник Мария Александровна, магистрант 1 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Воликова Анна Романовна, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Волкова Наталия Алексеевна, аспирант кафедры иностранных языков филологического факультета Российского

университета дружбы народов

Вьюркова Екатерина Васильевна, аспирант 2 года обучения направления лингвистика (сравнительно-типологическое языкознание) филологического факультета Российского университета дружбы народов

Галкина Ирина Александровна, студент 4 курса кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

Глухова Мария Владимировна, магистрант кафедры этнопсихологии Московского городского психолого-педагогического университета

Гуркина Анна Вячеславовна, магистрант 1 года обучения кафедры дошкольного образования Московского городского педагогического университета

Данакари Лилия Ричарди, докторант 3 года обучения кафедры онтологии и теории познания факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов

Дворник Анастасия Геннадиевна, студент 3 курса кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов

Демина Илона Александровна, студент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

Джабер Хасан М.А., аспирант 2 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Ермакова Елена Вячеславовна, студент 2 курса кафедры педагогики и психологии Российского университета дружбы народов

Жамбал Отгонгэрэл, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Иванова Ольга Владимировна, студент 3 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Игнатова Екатерина Раминовна, студент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

Ильина Мария Сергеевна, соискатель Российского университета дружбы народов

Калинникова Екатерина Дмитриевна, студент 1 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Кильметов Фархад Камилевич, студент 3 курса кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов

Кислицин Алексей Игоревич, аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Конкин Владислав Юрьевич, аспирант 3 года обучения кафедры клинической и судебной психологии Московского городского психолого-педагогический университета

Костерева Людмила Ивановна, аспирант 2 года обучения кафедры общей и практической психологии ИПССО МГПУ

Крохина Майя Маратовна, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Кудинов Владислав Сергеевич, студент юридического института Российского университета дружбы народов

Кужненко Анастасия Сергеевна, аспирант 3 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Кузин Евгений Дмитриевич, научный корреспондент Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины; ассоциативный сотрудник Институт психологии РАН г.Москва

Кузнецов Данил Игоревич, выпускник аспирантуры Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Кузнецова Татьяна Вадимовна, магистрант 2 курса кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов

Кузьмина Екатерина Сергеевна, соискатель Рязанского государственного университета им. С.А.Есенина

Куликова Анастасия Сергеевна, магистрант 2 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии

Российского университета дружбы народов

Лабко Валерия Александровна, магистрант 1 года обучения кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов

Лапина Ольга Алексеевна, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Лачугина Виктория Петровна, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Левченко Екатерина Валериевна, студент 2 курса кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов

Магомедзагиров Рамазан Газимагомедович, аспирант 1 года обучения кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

Манина Ксения Евгеньевна, аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Маркова Серафима Андреевна, студент 1 курса кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов

Матковская Виктория Викторовна, выпускник кафедры социальной работы института социальных технологий СыктГУ имени Питирима Сорокина

Миляева Ольга Викторовна, студент 4 курса Астраханского государственного университета

Молоткова Мария Александровна, студент 3 курса кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов

Моранте Тарке Клара Милена, магистрант 2 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Моргаева Нина Юрьевна, первый МГМУ им. И.М. Сеченова

Мурзаканова Асият Замировна, аспирант 3 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Наток Дженет Мосовна, студент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

Неженцев Иван Викторович, магистрант 1 года обучения кафедры зарубежного регионоведения Института международных программ Российского университета дружбы народов

Никифорова Эльвира Сергеевна, студент 3 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Нурекеева Айман Батырхановна, соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Обидина Наталия Владимировна, соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Оганнисян Анна Ашотовна, магистрант 1 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Панкратова Виктория Владимировна, аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Петрухина Екатерина Сергеевна, магистрант 3 года обучения кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов

Петрушина Лада Владимировна, магистрант 2 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Подольская-Катчан Людмила Михайловна, магистрант 1 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Полякова Дарья Павловна, магистрант 1 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Посадкова Татьяна Алексеевна, магистрант 2 года обучения Института иностранных языков Российского университета дружбы народов

Радоев Милица, аспирант 2 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского

университета дружбы народов

Самсонова Анастасия Станиславовна, магистрант 2 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Сапега Мария Сергеевна, студент 2 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Седова Ирина Викторовна, соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Сёмина Татьяна Максимовна, аспирант 2 года обучения ГСГУ (бывш.КГПИ)

Симбирева Дарья Викторовна, магистрант 2 года обучения Института международных программ Российского университета дружбы народов

Смирнов Игнат Сергеевич, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Собченко Татьяна Алексеевна, аспирант 2 года обучения кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов

Соколова Аполлинария Алексеевна, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Сорокина Людмила Сергеевна, магистрант 1 года обучения кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

Столярова Анастасия Олеговна, студент 4 курса Астраханского государственного университета

Суслина Анастасия Александровна, студент 2 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Токатлыгиль Юлия Сергеевна, аспирант 2 года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Фарботко Серафим Станиславович, выпускник кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Цуй Ливэй, аспирант 3 года обучения кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов

Цуркан Татьяна Юрьевна, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Чжу Юйтун студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Чэн Хао, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Шаврина Кристина Григорьевна, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Шишкина Виктория Викторовна, студент 3 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Шмитгаль Ольга Петровна, выпускник кафедры социальной работы института социальных технологий СыктГУ имени Питирима Сорокина

Шунина Елена Михайловна, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Щеголев Алексей Александрович, соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Юзефович Татьяна Сергеевна, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Ягьяева Юлия Олеговна студент 4 курса кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов

Яковлев Алексей Юрьевич, студент 4 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

Ярмолук Анастасия Ивановна, студент 3 курса кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
РАЗДЕЛ 1. ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ	
<i>Кудинов С.И.</i> Самореализация как междисциплинарная гуманитарная проблема	5
<i>Чеботарева Е.Ю.</i> Актуальные проблемы современной семьи: теория и практика	13
<i>Воробьева А.А.</i> Индивидуально-типологические особенности настойчивости и любознательности как факторы учебных достижений студентов	17
<i>Радоев М.</i> Современный концепт и классификация застенчивости в англоязычной литературе	21
<i>Самсонова А.С.</i> К вопросу материнства: особенности ценностно-мотивационной структуры женщин, принадлежащим различным статусам	25
РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУКАХ	
<i>Алексеева М.А.</i> Психологические особенности стилей управления персоналом	30
<i>Бабаев Т.М., Кильметов Ф.К.</i> Фактор религиозности в системе мотивации	14
<i>Бежалова Э.М.</i> Особенности лидерских качеств дошкольников в играх со сверстниками	40
<i>Будыкин С.В., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б.</i> Информационная безопасность детей и подростков: психологические аспекты проблемы	44
<i>Вьюркова Е.В.</i> Актуальные исследования политической коммуникации	48
<i>Ганичева А.Н., Гуркина А.В.</i> Сопровождение молодой семьи как психолого-педагогическая проблема	52
<i>Джабер Хасан М.А.</i> Трудности взаимопонимания в межнациональных семьях	56

<i>Ильина М.С.</i> Сотрудничество педагога и студентов как фактор развития у молодежи интереса к общеобразовательным дисциплинам	59
<i>Каменева Г.Н., Фарботко С.С.</i> Особенности проявления патриотизма в молодежной среде	63
<i>Карнелович М.М.</i> Рефлексия педагога в профессиональном взаимодействии	68
<i>Конкин В.Ю.</i> Стратегии субъективной декриминализации употребления запрещенных психоактивных веществ	72
<i>Кудинов С.И., Седова И.В.</i> Ответственное поведение как фактор эмоционального выгорания педагогов	74
<i>Кудрявцева С.А., Глухова М.В.</i> Новые технологии, новые ценности, новое лидерство	78
<i>Кузнецов Д.И.</i> Изучение соотношения трудовой и внеурочных сфер жизни в направлении work-life balance	81
<i>Левченко Е.К.</i> Стрессовые ситуации в учебной деятельности и способы их преодоления	85
<i>Михайлова О.Б., Калининкова Е.Д.</i> Анализ исследования феномена лидерства у подростковых групп	90
<i>Молоткова М.А.</i> Использование методов коучинга при работе со студентами	93
<i>Моранте Тарке К.М.</i> Особенности представлений о латинской америке у россиян с разным опытом межкультурного общения	97
<i>Неженцев И.В.</i> Особенности адаптации личности в условиях трудовой миграции	102
<i>Оганнисян А.А.</i> Особенности межэтнического восприятия у русских и армянских студентов	106
<i>Панкратова В.В.</i> Сравнительный анализ адаптивности российских и иностранных студентов	110
<i>Подольская-Катчан Л.М.</i> Профилактика стрессовых состояний у женщин детородного возраста в целях предотвращения психосоматических заболеваний	114
<i>Симбирева Д.В.</i> Грантовые программы студенческих обменов в странах БРИКС	118
<i>Смирнов И.С.</i> Ценностные ориентиры современной молодежи	121

<i>Собченко Т.А.</i> Диалог культур: живем вместе	123
<i>Соколова А.В., Матковская В.В.</i> Пожилой человек в информационном пространстве современного общества	126
<i>Токачлыгыль Ю.С.</i> Психологические детерминанты научно-исследовательской деятельности	131
<i>Федорова А.В.</i> Молодежная субкультура как сфера социализации личности (на примере хип-хоп культуры)	135
<i>Цуркан Т.Ю.</i> Особенности проявлений лидерства и инновационности у старшеклассников	139
<i>Щеголев А.А.</i> Роль чтения в процессе формирования ценностных ориентаций у студенческой молодежи	143
<i>Ярмолюк А.И.</i> Представление о любви у российских и монгольских студентов: сходства и различия	145

РАЗДЕЛ 3. ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

<i>Анфимова Н.И.</i> Особенности проявления личностных качеств у руководителей на предприятии и студентов-инженеров	149
<i>Асадбейли П.А.</i> Особенности агрессивности азербайджанских студентов	155
<i>Белоусова С.С.</i> Теоретический обзор проблемы самореализации личности	159
<i>Жамбал Отгонгэрел</i> Особенности соотношения индивидуально-личностных факторов и межкультурной адаптации у монгольских и китайских студентов	163
<i>Каминская Э.А.</i> К вопросу о лидерских качествах личности	167
<i>Кислицин А.И.</i> Этническая идентичность и социальная дистанция	169
<i>Крохина М.М.</i> Уверенность и любознательность – важные факторы успеха!	173
<i>Кудинова И.Б., Кудинов В.С.</i> Самореализации личности в образовательной среде	175
<i>Куженкова А.С.</i> К вопросу изучения эффективности профессиональной деятельности	179

<i>Манина К.Е.</i> Психологическая структура социального интеллекта старших школьников	183
<i>Михайлова О.Б., Петрушина Л.В.</i> Роль образования в развитии потенциала личности	186
<i>Моргаева Н.Ю.</i> Субъектность личности как структурная целостность	190
<i>Мурзаканова А.З.</i> Психологическая характеристика толерантности старших школьников из КБР и возможностей ее развития	195
<i>Негрий В.А.</i> Учет академической успеваемости во взаимосвязи с личностными защитами и уровнем развития интеллекта у старшеклассников	199
<i>Никифорова Э.С.</i> Проблема эмоционального выгорания педагога	202
<i>Нурекеева А.Б.</i> Теоретико-методологические аспекты исследования идентичности личности	205
<i>Обидина Н.В., Шляхта Д.А.</i> личностные факторы успешности деятельности в коммерческой организации	209
<i>Рушина М.А., Чэн Хао, Чжу Юйтун</i> Китайцы глазами китайцев	213
<i>Рушина М.А., Шаврина К.Г.</i> Теоретический анализ к исследованию стрессоустойчивости личности	216
<i>Сорокина Л.С.</i> Механизмы речевой агрессии СМИ: на примере религиозного дискурса	220
<i>В.В. Шишкина</i> Половые особенности толерантности подростков	224
<i>Шляхта Д.А.</i> Диагностика индивидуально-типических особенностей общительности, настойчивости, любознательности как личностных характеристик активности	228
<i>Шмитгаль О.П., Соколова Е.А.</i> К вопросу о мотивационной сфере менеджеров и предпринимателей	233
<i>Юзефович Т.С.</i> Личностные особенности пользователей различных социальных сетей	237

РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Алиева С.А.М., Петрухина Е.С.</i> Психологические особенности детей первого года жизни в закрытых учреждениях	242
<i>Бикзентеева А.Е.</i> Проявление настойчивости спортсменов	245
<i>Вареник М.А.</i> Психологические особенности эмоционального состояния субъектов с разным уровнем креативности	249
<i>Воликова А.Р.</i> Удовлетворенность жизнью среди представителей стран Африки	253
<i>Ганичева А.Н., Бердник С.В.</i> Актуальные проблемы сенсорного развития детей раннего возраста	255
<i>Данакари Л.Р.</i> Интуитивное познание и система межполушарных взаимодействий головного мозга	260
<i>Ермакова Е.В.</i> Тревожность в подростковом возрасте и взаимосвязь с буллингем	267
<i>Ершова Р.В., Семина Т.М.</i> Психологические особенности интернет-зависимых студентов	272
<i>Иванова О.В.</i> Связь копинг-стратегии с особенностями личностной зрелости у студентов	276
<i>Каменева Г.Н., Шунина Е.М.</i> Проявление эмоционального выгорания у работников социальных служб	279
<i>Костерева Л.И.</i> Системно-структурный анализ взаимосвязи самооценки и тревожности у старшеклассников, обучающихся на дому	284
<i>Кудинов С.И., Кудинов С.С., Седова И.В.</i> Соотношение уровней проявления ответственности и эмоционального выгорания у педагогов	288
<i>Кузин Е.Д.</i> Взаимодействие в формировании активной и пассивной форм любви у девушек	293
<i>Кузьмина Е.С., Фомина Н.А.</i> Смысложизненные и ценностные ориентации воспитателей, «имеющих высокие семейные ценности»	296
<i>Михайлова О.Б., Куликова А.С.</i> Перспективы исследования и профилактики профессионального выгорания	300

<i>Лапина О.А.</i> Особенности учебной мотивации в подростковом и юношеском возрасте	304
<i>Лачугина В.П.</i> Распознавание эмоций как компонент эмоционального интеллекта	310
<i>Маркова С.А.</i> Профессиональное выгорание медицинских работников и приемы борьбы с ним	314
<i>Маскаева Е.С.</i> К проблеме соотношения уверенности и темперамента студентов	318
<i>Полякова Д.П.</i> Особенности проявления лидерских способностей и инновационности у студенческой молодежи	322
<i>Сапега М.С.</i> Общительность как свойство личности	326
<i>Соколова А.А.</i> Представление о счастье и уровень субъективного благополучия у женщин разных возрастов	330
<i>Суслина А.А.</i> Удовлетворенность взаимоотношениями в паре у мужчин и женщин в раннем зрелом возрасте	331
<i>Шилова Т.А.</i> Система эмпатических способностей в самореализации психологических компетенций учителя	334
<i>Яковлев А. Ю.</i> «Состояние потока» как способ преодоления профессионального выгорания	339

РАЗДЕЛ 5. СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ

<i>Волкова Н.А.</i> Урбанистические словари: от классических словарей к демократической лексикографии	344
<i>Галкина И.А.</i> Нарративные стратегии создания этноспецифического текста: гендерный аспект	349
<i>Демина И.А.</i> Межкультурные особенности перевода религиозного текста: на материале русского и французского языка	353
<i>Игнатова Е.Р.</i> Анализ юридического дискурса: лингвистический и правовой аспекты	356
<i>Кузнецова Т.В.</i> Параллельное изучение иностранных языков одной языковой группы как средство повышения эффективности их изучения	360
<i>Лабко В.А.</i> Особенности перевода авторских неологизмов с русского языка на французский: на примере повести Н.С. Лескова «Полунищники»	364

<i>Магомедзагиров Р.Г.</i> Национально-специфические реалии и способы их перевода	368
<i>Наток Д.М.</i> Функционирование фразеологизмов во французском кулинарном дискурсе	372
<i>Посадскова Т.А., Карпенко И.Е.</i> Когнитивный анализ концепта «бог» в англоязычной и русскоязычной лингвокультурах на примере стихотворения «Laughing with»	375
<i>Миляева О.В., Столярова А.О.</i> Экстралингвистические факторы расширения лингвокультурной полифонии региона	380
<i>Цуй Ливэй</i> К вопросу о статусе лингвокультурного образа страны в национальной лингвокультурной традиции	383
<i>Ягьяева Ю.О.</i> Концепция М.М. Бахтина на примере романа Дж.М. Кутси «Осень в Петербурге»	387
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	392

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 19.10.2015 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 23,72. Тираж 130 экз. Заказ 1396.

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