

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 159.9

Borodina V.N., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Personality and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: borodina0769@mail.ru

Goncharuk M.D., MA student, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mariya.goncharuk.93@mail.ru

THE RELATIONSHIP OF SUBJECTIVE WELL-BEING AND VALUE-SEMANTIC SPHERE OF A PERSON: A CASE STUDY OF PART-TIME STUDENTS OF PSYCHOLOGY FACULTY). In the article a problem of subjective well-being is presented as an important area of psychological research. It is shown that the formation of subjective well-being is particularly important for the system of values and meanings of a personality. The paper presents results of the research of the relationship of subjective well-being and value-semantic sphere of a person. The results of the research show that there are differences in value-semantic sphere of students, depending on the level of subjective well-being of an individual. The results of the work show that it is possible to map out guidelines for a program to conduct psychological support for students, who have some signs of subjective distress.

Key words: subjective well-being, value-semantic sphere of an individual, meaning of life orientation, personality.

В.Н. Бородина, канд. психол. наук, доц. каф. психологии личности и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: borodina0769@mail.ru

М.Д. Гончарук, магистрант факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: mariya.goncharuk.93@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА)

В работе проблема субъективного благополучия представлена как важное направление психологических исследований. Показано, что в формировании субъективного благополучия особенно важной представляется система ценностно-смысловых образований личности. В статье приведены результаты исследования взаимосвязи субъективного благополучия и ценностно-смысловой сферы личности. Результаты исследования дают представления о различиях в ценностно-смысловой сфере студентов в зависимости от уровня субъективного благополучия личности. Сказанное даёт возможность наметить ориентиры программы психологического сопровождения студентов, имеющих признаки субъективного неблагополучия.

Ключевые слова: субъективное благополучие, ценностно-смысловая сфера личности, смысложизненные ориентации, личность.

Проблема субъективного благополучия личности, отношения к действительности стали важным направлением психологических исследований современности [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Чувство благополучия весьма значимо для человека, занимает центральное место в самосознании и всем субъективном (внутреннем) мире личности. Л.В. Куликов отмечает, что субъективное благополучие – это интегративное, относительно устойчивое переживание, на которое влияют различные стороны бытия человека [7]. В нём объединены многие особенности отношения человека к себе и окружающему миру. Именно переживание благополучия является важнейшей составной частью доминирующего психического состояния.

В формировании субъективного благополучия особенно важной представляется система ценностно-смысловых образований личности, которая влияет на поведение человека в каждой конкретной ситуации и определяет общую направленность его жизни, помогает ему осмысливать свою жизнь, окружающий мир. Ценности конкретной личности рассматриваются как важнейший компонент структуры личности и выполняют функции регулято-

ров поведения. Они проявляются во всех областях человеческой деятельности [8; 9; 10; 11; 12].

Несмотря на то, что в настоящее время происходит усиление интереса к проблематике субъективного благополучия и ценностно-смысловой сфере личности, остается ещё достаточно много неразрешенных вопросов. Один из таких вопросов – выявление взаимосвязи субъективного благополучия и ценностно-смысловой сферы личности – цель нашей работы.

Выборку исследования составили 42 человека – студенты психологического факультета заочного отделения 1-го курса НГПУ. Возраст респондентов варьировался от 20 до 35 лет.

При проведении исследования нами были использованы: опросник «Шкала субъективного благополучия» (адаптация А.А. Рукавишникова); методика «Уровень соотношения "ценности" и "доступности" в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; опросник терминальных ценностей (ОТЕЦ) И.Г. Сенина.

По результатам данных, полученных с помощью методики «Шкала субъективного благополучия» (в адаптации А.А. Рука-

вишников), можно сделать вывод, что 52 % испытуемых демонстрируют нормальный уровень субъективного благополучия. У них серьезные проблемы отсутствуют, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Среди испытуемых 48 % не испытывают серьезных эмоциональных проблем, достаточно уверены в себе, активны, успешно взаимодействуют с окружающими, адекватно управляют своим поведением. Только 16 % студентов имеют «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику», такие как депрессия, сонливость, рассеянность. Испытывают напряженность и чувствительность 12 % респондентов. Такие испытуемые находятся в состоянии повышенного физического или психологического возбуждения, сопровождаемом неприятными внутренними чувствами и требующим разрядки. Пребывают в хорошем настроении и смотрят с оптимизмом на будущее 72 % студентов. Низкие показатели по кластеру «значимость социального окружения» имеют 52 % респондентов. Это говорит о том, что они не чувствуют себя одиночками, испытывают большое удовольствие, находясь вместе с семьей и друзьями.

Следующий этап нашего исследования был направлен на установление уровня расхождения между «ценностью» и «доступностью» в мотивационно-личностной сфере студентов. Результаты данных показали, что 38 % испытуемых имеют средний уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. Это говорит о том, что респонденты не удовлетворены текущей жизненной ситуацией. Для них характерны внутренние конфликты, блокада основных потребностей. У 5 % испытуемых обнаружен высокий уровень расхождения в мотивационно-личностной сфере. Чем выше уровень диссоциации в мотивационно-личностной сфере, тем сильнее будет субъективное ощущение внутреннего дискомфорта у личности. Внутренние конфликты возникают у студентов из-за «здоровья (физического и психического)», «материально обеспеченной жизни (отсутствие материальных затруднений)», «счастливой семейной жизни». Такие испытуемые находятся в состоянии «разрыва» между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью достижения в реальности. Внутренний вакуум мы увидели по таким ценностям, как «активная деятельная жизнь», «творчество (возможность творческой деятельности)», «свобода как независимость в поступках и действиях». У таких испытуемых преобладает состояние внутренней опустошенности, снижение побуждений. В нейтральной зоне составляют такие ценности, как «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)», «счастливая семейная жизнь», «интересная работа». Испытуемые находятся в состоянии бесконфликтном, спокойном, в основном удовлетворены своим состоянием, где «желаемое» и «реальное» полностью или частично совпадают.

По результатам анализа данных, полученных с помощью методики смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, можно сказать, что 50 % испытуемых соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлением о её смысле; 48 % респондентов контролируют свою жизнь, свободно могут принимать решения и воплощать их в жизнь; 43 % студентов от всей выборки можно охарактеризовать как целеустремленных людей. Только небольшая часть студентов не верит в свои силы контролировать события собственной жизни, они живут сегодняшним или вчерашним днём, не удовлетворены своей жизнью в настоящем.

Результаты исследования терминальных ценностей у студентов показали, что 72 % испытуемых стремятся к достижению конкретных и ощутимых результатов в различные периоды жизни. Такие люди, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом ее этапе и считая, что главное – добиться этих целей. Среди испытуемых 48 % стремятся к самосовершенствованию, считая при этом, что потенциальные возможности человека почти неограниченны и что в первую очередь в жизни необходимо добиваться наиболее полной их реализации. Демонстрируют стремление к независимости от других людей 36 % студентов. Они считают, что самое важное в жизни – это сохранить неповторимость и своеобразие своей личности, своих взглядов, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций.

По результатам полученных данных по жизненным сферам, можно сказать, что для половины студентов (45 %) значимы сфера обучения и образования. Они отражают их стремление повысить уровень своего образования и расширить кругозор.

Для таких людей самое главное в жизни – это учиться и получать новые знания. В сфере общественной жизни для 43 % испытуемых высокую значимость имеют проблемы жизни общества. Они, как правило, быстро вовлекаются в общественно-политическую жизнь, считая, что самое главное для человека – это его общественно-политические убеждения. У 36 % испытуемых – высокие показатели в сфере профессиональной жизни, что свидетельствует о высокой значимости для них сферы их профессиональной деятельности. Они отдают много времени своей работе, включаются в решение всех производственных проблем.

С целью изучения взаимосвязи между показателями субъективного благополучия и ценностно-смысловой сферы личности мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Обнаружена отрицательная связь между показателями субшкалы «процесс жизни» и показателями кластера «значимость социального окружения» ($r = -0,47; p = 0,01$), «напряженность и чувствительность» ($r = -0,33; p = 0,05$), «степень удовлетворенности повседневной деятельностью» ($r = -0,35; p = 0,05$). Это значит, что если испытуемый воспринимает сам процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, то он в меньшей степени будет чувствовать себя одиноким, стремиться к уединению и испытывать скуку в повседневной жизни.

Отрицательная связь между показателями по шкале «результативность жизни» и показателями по шкалам «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» ($r = -0,32; p = 0,05$), «значимость социального окружения» ($r = -0,48; p = 0,01$) говорит о том, что чем более продуктивной и осмысленной была прожитая часть жизни испытуемых, тем в меньшей степени они будут реагировать на незначительные препятствия и обратятся за помощью в случае возникновения проблем.

Кроме того, обнаружена отрицательная связь между показателями по шкале «локус контроля – Я» и показателями по шкале «значимость социального окружения» ($r = -0,43; p = 0,01$). Это свидетельствует о том, что если у испытуемого сформировано представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, он в меньшей степени будет подвержен чувству одиночества и будет испытывать удовольствие от общения с семьей и друзьями.

Выявленная отрицательная связь между показателями шкалы субъективного благополучия и показателями субшкалы «процесс жизни» ($r = -0,38; p = 0,05$), «результативность жизни» ($r = -0,38; p = 0,05$) свидетельствует о том, что если испытуемый воспринимает сам процесс жизни как интересный, продуктивный, эмоционально-насыщенный и наполненный смыслом, то он в меньшей степени будет испытывать эмоциональный дискомфорт.

По результатам данных общий показатель осмысленности жизни обратно пропорционален показателям «значимость социального окружения» ($r = -0,49; p = 0,001$), «степень удовлетворенности повседневной деятельностью» ($r = -0,33; p = 0,05$), что свидетельствует о том, что чем более у испытуемого жизнь осмысленна, управляема, тем в меньшей степени он будет чувствовать себя одиноким и испытывать скуку в своей повседневной жизни.

Выявленная отрицательная связь между общим показателем осмысленности жизни и общим показателем по шкале субъективного благополучия ($r = -0,40; p = 0,01$), говорит о том, что испытуемые, жизнь которых осмысленна, управляема и имеет цель, в меньшей степени испытывают эмоциональный дискомфорт.

По результатам данных можно сказать, что, чем выше показатели по шкалам «собственный престиж» ($r = -0,30; p = 0,05$), «сохранение собственной индивидуальности» ($r = -0,39; p = 0,01$), тем ниже показатель по шкале «изменения настроения». Это говорит о том, что, чем больше испытуемый стремится к признанию, уважению, одобрению со стороны людей, к мнению которых он прислушивается и на которых ориентируется, тем оптимистичней он смотрит в будущее.

Таким образом, если у студента жизнь осмысленна, управляема и он имеет цели в жизни, стремится к признанию, уважению, одобрению со стороны других и в то же время к независимости, то он эмоционально чувствует себя комфортно. Результаты исследования дают представления о различиях в ценностно-смысловой сфере студентов в зависимости от уровня субъективного благополучия личности. Сказанное даёт возможность наметить ориентиры программы психологического сопровождения студентов, имеющих признаки субъективного неблагополучия.

Библиографический список

1. Елисеева О.А. Структура субъективного благополучия подростков в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 2011; 132: 368–375.
2. Погорская В.А. Взаимосвязь субъективного благополучия и ценностно-смысловой сферы личности у студентов педагогических профессий. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. 2011; 3 (6): 252–254.
3. Шамянов Р.М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект. *Проблемы социальной психологии личности*. Саратов: СГУ, 2008: 45–52.
4. Чесноков В.А. *Развитие личности будущего юриста в процессе профессиональной подготовки*. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015.
5. Яремчук С.В. Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы личности. *Психологический журнал*. 2013; Т. 3; № 5: 85–95.
6. Perkins T. Subjective Well-being. *Proceedings of the 9th Australian Conference on Quality of Life*. Melbourne: Deakin University, 2008: 22–41.
7. Куликов Л.В. *Психология настроения*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1997.
8. Васильева Т.В. Профессиональные ценностные ориентации специалиста аграрной сферы. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 3: 69–74.
9. Калинина Л.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций младших школьников через нравственно-этическое оценивание. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 1: 61–64.
10. Костюкова Т.А., Шапошникова Т.Д. Традиционные духовные ценности и культурная идентификация подрастающих поколений (отечественный и зарубежный опыт). *Сибирский педагогический журнал*. 2013; 6: 47–50.
11. Троцкая А.И. Аксиологический аспект социализации личности // *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 2: 79–83.
12. Яницкий М.С., Браун О.А., Пелех Ю.В., Франчек З., Саласса М. Социокультурные детерминанты становления системы ценностей учителей. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 6: 27–35.

References

1. Eliseeva O.A. Struktura sub'ektivnogo blagopoluchiya podrostkov v obrazovatel'noj srede s nizkim urovnem psihologicheskoy bezopasnosti. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*, 2011; 132: 368–375.
2. Pogorskaya V.A. Vzaimosvyaz' sub'ektivnogo blagopoluchiya i cennostno-smyslovoy sfery lichnosti u studentov pedagogicheskikh professij. *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psihologiya*. 2011; 3 (6): 252–254.
3. Shamionov R.M. Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti: `etnopsihologicheskij aspekt. *Problemy social'noj psihologii lichnosti*. Saratov: SGU, 2008: 45–52.
4. Chesnokov V.A. *Razvitie lichnosti budushego yurista v processe professional'noj podgotovki*. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2015.
5. Yaremchuk S.V. Sub'ektivnoe blagopoluchie kak komponent cennostno-smyslovoy sfery lichnosti. *Psihologicheskij zhurnal*. 2013; T. 3; № 5: 85–95.
6. Perkins T. Subjective Well-being. *Proceedings of the 9th Australian Conference on Quality of Life*. Melbourne: Deakin University, 2008: 22–41.
7. Kulikov L.V. *Psihologiya nastroyeniya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1997.
8. Vasil'eva T.V. Professional'nye cennostnye orientacii specialista agrarnoj sfery. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; 3: 69–74.
9. Kalinina L.V. Formirovanie npravstvennykh cennostnykh orientacij mladshih shkol'nikov cherez npravstvenno-`eticheskoe ocenivanie. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; 1: 61–64.
10. Kostyukova T.A., Shaposhnikova T.D. Tradicionnye duhovnye cennosti i kul'turnaya identifikaciya podrastayuschih pokolenij (otechestvennyy i zarubezhnyy opyt). *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2013; 6: 47–50.
11. Trockaya A.I. Aksiologicheskij aspekt socializacii lichnosti // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; 2: 79–83.
12. Yanickij M.S., Braun O.A., Peleh Yu.V., Franchek Z., Salassa M. Sociokul'turnye determinanty stanovleniya sistemy cennostej uchitelej. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; 6: 27–35.

Статья поступила в редакцию 19.09.15

УДК-159.95

Kim E.V., postgraduate, Tomsk Pedagogical University (Tomsk, Russia), E-mail: prlkim@mail.ru

PERSONALITY TRAITS AS INTRAPERSONAL RESOURCES. The article discusses a topical issue of intrapersonal human resources and their impact on overcoming difficult circumstances of life. The paper presents different groups of personal resources of a person, who helps him in difficult situations. The paper discusses the importance of personality traits as resources that influence the overcoming of difficulties: as a separate component of personal resources of a person and in their integrity. The empirical study reveals the relationship between personality traits like resilience, the internality of personality and intelligence. It is shown that these traits are interconnected and form a syndrome that enables the subject to act in difficult situations. The paper presents a theoretical and empirical justification of the interrelatedness of these qualities. The paper has the results of the study of intrapersonal resources of university students (intelligence, level of subjective control, resilience) and the nature of their relationship.

Key words: intrapersonal recourses, vitality, intellect, level of subjective control, crisis situations.

E.V. Kim, аспирант Томского государственного педагогического университета, г. Томск, E-mail: prlkim@mail.ru

СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ КАК ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема внутриличностных ресурсов человека и их влияния на преодоление трудных жизненных обстоятельств. В работе представлены различные группы личностных ресурсов человека, помогающих ему в трудных жизненных ситуациях. Рассматривается значение качеств личности как ресурсов, влияющих на преодоление трудностей: как в качестве отдельных компонентов личностных ресурсов человека, так и в их совокупности. В эмпирическом исследовании выявляется взаимосвязь таких свойств личности, как жизнестойкость, интернальность личности и её интеллект. Показано, что эти свойства личности связаны между собой и образуют симптомокомплекс, дающий человеку возможность субъектно действовать в трудной жизненной ситуации. В работе представлено теоретическое и эмпирическое обоснование взаимосвязанности указанных качеств личности. Приведены результаты исследования внутриличностных ресурсов студентов ВУЗа (интеллект, уровень субъективного контроля, жизнестойкость) и характера их взаимосвязи.

Ключевые слова: внутриличностные ресурсы, жизнестойкость, интеллект, уровень субъективного контроля, кризисные ситуации.

Проблема совладания с кризисными ситуациями является одной из наиболее актуальных в психологии, поскольку в современной социокультурной ситуации в силу все ускоряющихся

темпов жизни, технических новаций и следующей за ними смены аксиологических парадигм, неустойчивости общественного, имущественного и межличностного положения человека, свой-

ственно высокая напряженность жизни, сопровождающаяся нарастанием аномии и ресентимента [1; 2]. В этой связи одной из важных задач психологии является изучение внутриличностных ресурсов, стратегий совладания (или копинг-стратегий), которые человек может мобилизовать для овладения хронотопом своей жизни [3; 4; 5]. Выявление личностных особенностей, вносящих вклад в успешное противостояние трудностям, встающим на пути к достижению жизненных целей, может помочь психологам в разработке программ по повышению жизнестойкости людей [2].

Исследователи выделяют различные группы личностных ресурсов человека, на которые он может опираться в сложных жизненных ситуациях: мировоззрение и верования человека, сила духа; интеллект, креативность, интерес к миру; навыки, умения и знания; физическое и психическое здоровье, выносливость человека, его темпераментальные характеристики (энергетический ресурс); свойства личности, которые дают возможность противостоять негативным воздействиям, к которым относят жизнестойкость, целеустремленность, оптимизм, локус контроля, волевые качества и пр.[2].

В настоящем исследовании рассматривается взаимосвязь свойств личности, выступающих как внутриличностный ресурс, позволяющий преодолевать кризисные жизненные ситуации.

Одним из важнейших внутриличностных ресурсов индивида в преодолении трудных жизненных ситуаций является его жизнестойкость. По данным зарубежных и отечественных исследователей, жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также влияющей на успешность деятельности [6].

Внутриличностным ресурсом индивида, на наш взгляд, также является его интернальная направленность. Интернальная направленность человека – это личностная характеристика, описывающая то, в какой степени человек ощущает себя активным субъектом собственной деятельности, берет на себя ответственность за выборы и поступки, события, которые с ним происходят. Можно думать, что эта характеристика индивида является также его ресурсом в преодолении кризисных ситуаций, обеспечивая большую жизнестойкость и стрессоустойчивость.

Ещё одним ресурсом человека, позволяющим ему справляться с проблемами, является, по-видимому, интеллект. Он позволяет прогнозировать события и готовиться к совладанию с неблагоприятным их течением, является важным фактором, обеспечивающим рефлексию межличностных отношений, позволяет более успешно осуществлять саморегуляцию эмоциональной сферы, опознавать эмоциональное состояние окружающих и переосмысливать события жизни [2].

Указанные свойства личности, «работающие» на понимание и рефлексию событий и активное отношение к ним, овладение неблагоприятными обстоятельствами, по-видимому, должны быть определенным образом связаны в личности. В работе представлены данные обследования 105 женщин 17 – 23 лет, студенток ТГПУ. В исследовании применялись методики, определяющие параметры характеристик, являющихся внутриличностными ресурсами индивида: тест структуры интеллекта Амтхауэра, уровень субъективного контроля; методика, определяющая жизнестойкость индивида: тест жизнестойкости Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [6; 7; 8].

Для определений связей между показателями выделенных нами параметров внутриличностных ресурсов индивида: интеллекта, уровня субъективного контроля (УСК), жизнестойкости, использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ параметров шкал показал наличие множественных значимых связей между ними, которые имеют статистическую взаимосвязь при уровне значимости $p < 0,05$.

Ожидаемый комплекс корреляционных связей получен по различным параметрам интеллекта: высокая положительная связь обнаружена между общим уровнем интеллектуального развития и математическими способностями студентов ($r = 0,28$); между вербальными и математическими способностями индивида ($r = 0,41$), а также теоретическими и практическими ($r = 0,96$). Достаточно высокая положительная связь выявлена между математическими способностями, с одной стороны, и теоретическими и практическими, с другой ($r = 0,34$). Учитывая значения субтестов, обозначенных авто-

ром теста, можно интерпретировать эти данные следующим образом: высокий уровень интеллекта в целом проявляется в наличии математических способностей; более развитые вербальные способности связаны с более высокими способностями в области практической математики и программирования, успешностью в обучении, а способности в области практической математики связаны с теоретическими и практическими способностями.

Получен также комплекс связей между различными параметрами УСК. Статистически достоверная положительная взаимосвязь наблюдается между шкалами общей интернальности и интернальности в области достижений ($r = 0,28$); между шкалой общей интернальности и шкалами интернальности в области неудач ($r = 0,27$), в области семейных отношений ($r = 0,35$), производственных отношений ($r = 0,39$), здоровья и болезни ($r = 0,44$).

Полученные по этим методикам ожидаемые в соответствии с их смыслом внутренние связи свидетельствуют о достоверности полученных нами данных.

Анализ корреляций между шкалами разных методик показывает, что параметр жизнестойкости имеет высокую положительную связь с показателем интернальности в области достижений ($r = 0,33$) и отрицательную связь с показателем интернальности в области межличностных отношений ($r = -0,23$). Учитывая, что жизнестойкость включает в себя вовлечённость в жизнь и деятельность, контроль и принятие риска и трактуется как качество, препятствующее внутреннему напряжению в ситуации стресса, способность к совладанию со стрессами, эти данные свидетельствуют, что переживание себя как активного субъекта собственной деятельности в области достижений и успешное преодоление стресса связаны между собой. Но, в то же время, корреляционные связи свидетельствуют о том, что, чем больше студенты выдерживают психологические нагрузки в трудных ситуациях, сохраняя психологическую согласованность, и не снижают активность своей деятельности, тем в меньшей степени они склонны брать на себя ответственность за свои межличностные отношения. Возможно, это свидетельствует о некоторой более выраженной независимости от межличностных отношений, меньшей потребности действовать так, чтобы заслужить уважение и симпатию, т. е. выбирать путь, не «оглядываясь» на окружающих.

В то же время параметры интернальности образуют множественные и порой парадоксальные корреляции с показателями интеллекта. Так, высоко значимые отрицательные связи обнаружены между общим уровнем интеллектуального развития и шкалами интернальности в области межличностных отношений ($r = -0,26$), в области здоровья и болезни ($r = -0,34$), а также между вербальными способностями и параметром интернальности в области межличностных отношений ($r = -0,25$). Это означает следующее: чем больше индивид ощущает себя активным субъектом собственной деятельности в межличностных отношениях, а также в области здоровья и болезни, тем ниже уровень его вербальных способностей и в целом интеллектуального развития, и наоборот. Возможно, эти данные отражают определённую односторонность развития студентов с высоким интеллектом – некоторую акцентированность интеллекта в ущерб общению. В то же время, это может свидетельствовать о меньшей значимости для студентов с высоким интеллектом отношения со стороны окружающих и состояния своего здоровья.

Выявлена также высокая положительная связь между вербальными способностями и параметром интернальности в области достижений ($r = 0,22$): чем выше вербальные способности, тем больше студенты ощущают себя активными субъектами собственной деятельности. Статистически значимая связь обнаружена между теоретическими и практическими способностями и шкалой интернальности также в области достижений ($r = 0,23$): чем выше теоретические и практические способности, тем больше студенты ощущают себя активными субъектами собственной деятельности.

Таким образом, жизнестойкость как способность жить («отвага быть»), преодолевая стрессогенные ситуации и факторы, связана с интеллектом и интернальностью, проявляющейся в ответственности человека за свои выборы и поступки, особенно в области достижений. По-видимому, выделенные нами в исследовании параметры, представляют собой некоторый симптомокомплекс связанных между собой ресурсных качеств личности.

Библиографический список

1. Большунова Н.Я. *Проблема характера: традиции и современность*. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2011.
2. Шкуратова И.П., Анненкова Е.А. Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями. Психология кризиса и кризисных состояний. *Междисциплинарный ежегодник*. 2007; Вып.4: 17–23.
3. Калашникова М.Б., Широкова Ю.С. Особенности копинг-стратегий педагогов. *Психология обучения*. 2010; 1: 71–81.
4. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения *Психологический журнал*. 2008; 2: 88–95.
5. Москвитина О.А. Влияние предмета «Психология» на особенности представлений школьников о совладающем поведении. *Психология и школа*. 2008; 2: 86–92.
6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл, 2006.
7. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. *Опросник уровня субъективного контроля (УСК)*. Москва: Аспект Пресс, 1993.
8. Елисеев О.П. *Практика по психологии личности*. Санкт-Петербург, 2001.

References

1. Bol'shunova N.Ya. *Problema haraktera: tradicii i sovremennost'*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2011.
2. Shkuratova I.P., Annenkova E.A. Lichnostnye resursy kak faktor sovladaniya s krizisnymi situatsiyami. Psihologiya krizisa i krizisnyh sostoyanij. *Mezhdisciplinarnyj ezhegodnik*. 2007; Vyp.4: 17–23.
3. Kalashnikova M.B., Shirokova Yu.S. Osobennosti koping-strategij pedagogov. *Psihologiya obucheniya*. 2010; 1: 71–81.
4. Kryukova T.L. Chelovek kak sub'ekt sovladayuschego povedeniya *Psihologicheskij zhurnal*. 2008; 2: 88–95.
5. Moskvitina O.A. Vliyanie predmeta «Psihologiya» na osobennosti predstavlenij shkol'nikov o sovladayuschem povedenii. *Psihologiya i shkola*. 2008; 2: 86–92.
6. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestojkosti*. Moskva: Smysl, 2006.
7. Bazhin E.F., Golyunkina E.A. 'Etkind A.M. *Oprosnik urovnya sub'ektivnogo kontrolya (USK)*. Moskva: Aspekt Press, 1993.
8. Eliseev O.P. *Praktika po psihologii lichnosti*. Sankt-Peterburg, 2001.

Статья поступила в редакцию 22.08.15

УДК 316.6

Klimova I.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Siberian State Technological University (Krasnoyarsk, Russia),
E-mail: L.Ochirova@mail.ru

Ochirova L.A., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State Technological University (Krasnoyarsk, Russia),
E-mail: L.Ochirova@mail.ru

Dmitrenko G.A., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State Technological University (Krasnoyarsk, Russia),
E-mail: Galina-Dmitrenko@yandex.ru

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF A CONTEMPORARY UNEMPLOYED URBAN CITIZAN IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TESTING AND CONSULTING. The article focuses on the socio-philosophical and socio-psychological analysis of the crisis caused by unemployment and of the crisis as a person. The identity of the unemployed is being studied, on the one hand, against the general trend in the country and in the labor market; on the other hand, in the context of his inner world as a set of psychological and behavioral motivations worldview. The image of a modern unemployed urban citizen is based on the research conducted in the framework of the State Contract for professional orientation (proficiency testing) of unemployed people, who are registered in employment centers of Krasnoyarsk.

Key words: crisis, unemployment, image of the modern unemployed, psychological support.

И.В. Климова, канд. психол. наук, доц. Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск,
E-mail: L.Ochirova@mail.ru

Л.А. Очирова, канд. техн. наук, доц. Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск,
E-mail: L.Ochirova@mail.ru

Г.А. Дмитренко, канд. техн. наук, доц. Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск,
E-mail: Galina-Dmitrenko@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО БЕЗРАБОТНОГО ГОРОЖАНИНА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

В статье делается акцент на социально-философском и социально-психологическом анализе кризиса, вызванного безработицей, и на личностном кризисе безработных. Личность безработного изучается, с одной стороны, на фоне общих тенденций в стране и на рынке труда; с другой – в контексте его внутреннего мира как совокупности психологических поведенческих мотивов и мировоззренческих установок. Образ современного безработного сформирован в результате исследования, выполненного в рамках Госконтракта по профессиональной ориентации (профессиональному тестированию) безработных граждан, состоящих на учёте в центрах занятости г. Красноярск.

Ключевые слова: кризис, безработица, образ современного безработного, психологическая поддержка.

Явление безработицы в России затронуло представителей различных групп населения, независимо от уровня их квалификации и выявило ряд проблем, на которые ранее не обращали внимания.

В этимологическом словаре безработица определяется как «общественно-экономическое явление, когда часть трудоспособного населения не находит применения своему труду». Соответственно, «безработный – лишённый возможности получить работу, заработок; не имеющий работы» [1].

В советский период безработица носила несистемный, преимущественно эпизодический, сезонный характер. В период

распада СССР патерналистская модель (забота государства о человеке) постепенно освободила место для либеральной модели (забота о себе самого человека). Сегодня, по истечении двух десятков лет от начала демократических преобразований, можно утверждать, что в России действует рыночная (объединяющая патерналистское и либеральное начала) модель безработицы.

Профессиональная жизнь современного россиянина характеризуется высокой динамичностью, связанной как с возникновением новых профессий, так и с усложнением содержания труда в традиционных видах деятельности. Наблюдаются изменения в отношении человека к профессии, смыслу и результатам труда.

Основное направление этих изменений связано с расширением свободы и необходимостью самостоятельного выбора профессии. Кроме этого, профессиональный мир требует более мобильных специалистов, способных успешно и эффективно реализовать себя в изменяющихся условиях.

В настоящем исследовании кризиса, вызываемого безработицей, акцент делается на социально-философском и социально-психологическом его анализе и на личностном кризисе безработных.

Термин *crisis* известен с 1519 г., в переводе с латинского *crisis*, восходящий к греческому *κρίσις*, означает «решение, разрешение, исход», то есть ситуацию, когда возврата в прошлое нет, а будущее неизвестно [2]. «Жизненный кризис – это поворотный пункт жизненного пути, который возникает в ситуации невозможности реализации намеченного жизненного замысла» [3]. Ф.Е. Василюк считает, что причиной кризиса может быть как определенное событие или ситуация, так и обострения существующих (или возникающих) личностных переживаний [4].

Изучая явление кризиса безработных граждан, мы рассматриваем личностный кризис человека через ситуацию потери работы, которая делает необходимым поиск и выбор субъектом оптимального способа разрешения возникших проблем. Практика психологического профориентационного тестирования и консультирования, проводимая в Межрегиональном центре тестирования профессионального образования СибГТУ, показывает, что многие люди, испытывая неудовлетворенность профессией и осознавая невозможность реализации своего внутреннего потенциала в данной трудовой сфере, не видят способа разрешения сложившейся ситуации, так как считают смену профессии показателем собственной некомпетентности, слабости. Проблема становится особенно актуальной, когда речь заходит о реализации решения человека о смене профессии, так как сложившийся жизненный опыт, устоявшаяся система ценностей осложняют переход в новую профессиональную среду.

В целях анализа безработицы как социально-экономического явления и изучения природы кризиса личности современного безработного в нашей работе мы используем метод исследования типа «рабочего» Э. Юнгера.

Э. Юнгер, применяя свой метод типологии человека нарождающегося общества, включает широкий спектр социально-психологических характеристик от общей политической ситуации в Германии на мировой арене до личностных мировоззренческих аспектов [5].

Мы попытались создать образ современного безработного, обладающего типическими чертами, характеризующими эту категорию граждан, отличную от остальных. Какой-же он, современный человек на рынке труда – представитель нарождающегося общества, преодолевающего кризисные тенденции, переживающий собственные кризисы?

Личность безработного изучается нами, с одной стороны, на фоне общих тенденций в стране и на рынке труда; с другой – нас интересует внутренний мир человека, как совокупность психологических поведенческих мотивов и мировоззренческие установки.

Проблема профессионального выбора, профессионализации личности не является принципиально новой, однако затянувшийся социально-экономический кризис в стране, неопределенность, сложившаяся в связи с этим на рынке труда, формирующееся новое экономическое мировоззрение, вынуждают обращаться к этой теме.

Профориентация субъекта изучалась в русле концепции, рассматривающей выбор профессии как этап социализации личности, отнесенный к определенному возрастному периоду ее развития. Основное назначение разработок в области профориентации заключалось в формировании адекватного выбора сферы профессиональной деятельности с учетом интересов, способностей и возможностей личности. В этой связи вопросы профессионального выбора освещались с точки зрения влияния социальных и социально-психологических факторов в творчестве В.Л. Оссовского, В.И. Паниотто, В.Ф. Черноволенко, М.Х. Титма, В.Н. Шубкина.

Вопросами исследования жизненных и профессиональных планов молодежи, её профессиональных намерений занимались Г.А. Чердниченко, В.Н. Шубкин.

Взаимосвязь профессионального самоопределения с общим процессом самоопределения личности анализировали К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Гинзбург, Г.Н. Ников, В.Ф. Сафин.

Управлению профессиональным самоопределением посвящены работы Е.А. Климова, П.А. Шахира, В.В. Чебышева, С.Н. Чистякова.

Мотивацию личности исследовали А.Е. Голомшток, Л.А. Йовайша, И.Н. Назимов. Наличие способностей к определённой деятельности выявляли В.А. Бодров, Е.А. Климов, К.К. Платонов.

Несмотря на широкий интерес к проблеме профессионализации личности, определение сущности профессионального самоопределения в ситуации смены профессии является до сих пор нерешенной задачей.

Основной причиной такого положения мы считаем тенденцию рассматривать проблему самоопределения личности изолированно от внешней социальной среды и преимущественно в контексте юношеского возраста. В современных исследованиях обосновывается необходимость расширения временных рамок процесса профессионального самоопределения, так как все больше взрослых людей сталкивается с проблемой планирования и выбора профессионального пути. Это связано с особенностями социальной ситуации, в которой наблюдается профессиональная подвижность населения, в том числе возросший интерес к различным формам профессиональной переориентации. Проблема смены профессии, как показал анализ литературы, в отечественной науке в основном представлена отдельными исследованиями вопросов профессиональной мобильности, в которых акцентировалось внимание на изучении объективных факторов, обуславливающих переход из одной профессии в другую. При этом психологический аспект явления, раскрывающийся при исследовании образа, его социально-психических явлений, личностных особенностей в процессе принятия решения, практически не рассматривался.

Так, в Советском энциклопедическом словаре понятие «образ» трактуется как результат и идеальная форма отражения предметов и явлений материального мира в сознании человека. Материальной формой воплощения образа выступают различные знаковые модели. По содержанию образ объективен в той мере, в какой он адекватно отражает объект [2].

В Кратком психологическом словаре образ трактуется как субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий [6].

В данной статье образ современного безработного мы намерены создать по результатам исследования, проведенного в рамках Госконтракта по профессиональной ориентации (профессиональному тестированию) безработных граждан, состоящих на учете в центрах занятости населения г. Красноярск. В результате мы планируем создать модель анализа причин безработицы и личностных кризисов безработных, а также разработать модель принятия управленческих решений по социально-философскому и социально-психологическому сопровождению безработных граждан.

За период с апреля 2011 по апрель 2012 гг. нами были опрошены 270 безработных граждан. Из них респондентов мужского пола 37,4%, женского пола 62,96%. Возраст безработных составил от 18 до 65 лет. По роду занятий среди опрошенных оказались: безработных 93,3%, выпускников школ и высших учебных заведений 4%, пенсионеров около 1%, домохозяйек 5%, нигде не работающих инвалидов и иждивенцев 3%, прибывших из мест заключения 2%, мам, имеющих маленького ребенка 2%, бывших военнослужащих 2%, предпринимателей и бизнесменов 2% и прочих 0,74%.

Если говорить о репрезентативности выборки, то её, вероятно, недостаточно, чтобы сделать выводы по всей генеральной совокупности безработных. Тем не менее, по результатам исследования мы можем сформировать общее представление о типе «безработного» и основных тенденциях в сфере безработицы г. Красноярск.

Главными типобразующими признаками безработных граждан нами были приняты: причины, приведшие к возникновению их нынешнего кризисного состояния и способы разрешения кризисной ситуации.

Первый тип безработных (А) мы назвали условно «инфантильный» (иждивенческий), понимая под ним категорию безработных граждан, перекладывающих всю ответственность за свои кризисы и способы их разрешения на других людей. Причина возникновения кризиса, по мнению 59,26% указанных респондентов, выражается следующим образом: «такой кризис случается со всеми, и я не исключение». Выбор такого ответа не только определяет инфантильность лю-

дей, но и позволяет спрогнозировать перспективу для служб занятости города:

- рост числа безработных граждан, который потребует увеличения объема документооборота, проведения большего количества консультаций;

- сотрудникам центров занятости населения в ближайшие годы предстоит более напряженная работа с психологическими перегрузками (отрицательными эмоциональными состояниями).

Препятствия, которые могут помешать разрешению кризиса, по мнению респондентов, заключаются:

- «в обществе, его социальном и политическом устройстве, экономической системе» – 55,19%;

- «в дефиците времени и отсутствии желания работать» – 60,37%.

Второй выделенный тип (В), назван нами – «активный» (самостоятельный). В него входит категория безработных, которые берут на себя ответственность за возникшие проблемы, не предполагая, что кто-то нужен для решения их проблем. Выбранная причина возникновения кризиса, по мнению этих респондентов, выражается следующим образом:

- 29,26% ответили: «думаю, что все в моих руках и мне никто и ничто не помешает»;

- 11,85% выбрали: «точно не скажу, но препятствия, вероятно, будут».

При выборе вариантов разрешения кризиса для первого типа (А) характерны ответы:

- «для меня – это испытание, но я буду бороться» – 71,48%;

- «мне необходима ваша профессиональная помощь» – 12,96%.

Второму типу (В) свойственно думать:

- «надеюсь только на себя, на свои силы» – 68,89%

Выбирая варианты ответа о последствиях переживаемого кризиса безработные типа (А) сообщили, что:

- «кризис разрушил отношения в семье, на работе и т.п.» – 10,74%;

- «ничего не изменилось» – 15,19%.

Для безработных типа (В) характерны ответы:

- «это помогло понять: кто я, что я должен делать» – 49,26%;

- «для меня наконец-то, наступила новая жизнь» – 15,19%.

Отношение к кризису формирует соответствующее поведение безработных в процессе поиска ими работы, отношение к требованиям и условиям рынка труда.

Типу (А) свойственно иждивенческое восприятие центров занятости. Безработные считают, что их обязаны трудоустроить по имеющейся профессии, либо обучить новой. Потребительская позиция проявляется в том, что они не учитывают требования рынка труда, не занимаются самостоятельным поиском работы. Таким людям свойственно отсутствие личной и социальной активности. Это позволяет предположить, что социальная защищенность, опекуновство в прошлом, во времена СССР, проявляется в настоящем психологической незащищенностью личности.

Безработные типа (В) осознают цели и задачи центра занятости, готовы трудоустроиться и переобучиться на соответствующую работу в условиях рыночного спроса, лишь бы заработать средства для существования. Рассчитывают они преимущественно на себя и собственную активность, психологически в себе уверены.

Ситуация личностного кризиса безработного и способов его разрешения была рассмотрена нами на основе эмпирических данных полученных при анкетировании безработных граждан:

- 93% опрошенных респондентов выделяют кризис как «качественное изменение в жизни», т. е. рассматривают кризис в плоскости личностных изменений;

- 54% понятие «кризис» связывают с «резким переломом, изменениями в жизни человека» и как «отсутствие перспектив ясности»;

- 80% склоняются к тому, что «кризисы следует принимать, понимать и разрешать»;

- 54% придерживаются мнения о том, что «личностный кризис случается со всеми»;

- 48% полагают, что «кризис заложен в самой общественной системе»;

- 36% констатируют, что «кризис возник объективно и застал врасплох».

Одним из путей решения возникших проблем респонденты видят обращение в Межрегиональный центр тестирования профессионального образования СибГТУ. Респонденты предпочитают получить полный набор услуг центра, включая диагностику и социально-психологическое сопровождение.

Полученные результаты ещё раз показали, что кредит доверия к государственной службе занятости населения в настоящее время высок. Очевидно также, что современные безработные горожане имеют приверженность к перекладыванию ответственности за решение своих проблем на других людей, в том числе – на специализированные институты.

Таким образом, респонденты типа (А) «инфантильные» и типа (В) «активные» одинаково понимают, что личностный кризис – это ситуация, требующая решения. Однако безработные первого типа перекладывают ответственность за свою судьбу на других людей, безработные второго типа делают ставку на свои собственные силы и ресурсы. Отсюда, эти типы могут быть описаны следующими характеристиками:

тип (А) – это безработные, которые не могут самостоятельно решить проблемы по причинам от них зависящих (леность, нежелание работать) или трудная жизненная ситуация (утрата трудоспособности, безработица еще одного члена семьи или появление иждивенца в семье – рождение ребенка);

тип (В) – безработные граждане, которые могут сами решить свои проблемы (есть варианты по трудоустройству или возможность открыть свой бизнес), но не в состоянии справиться со своим внутрилличностным кризисным состоянием.

Способы решения их проблем мы соответственно, видим следующие:

- для типа (А) – это интенсивные, последовательные и мотивированные индивидуальные и групповые занятия, консультации, собеседования, тренинги;

- для типа (В), напротив, экстенсивные, выборочные, рекомендательные консультации, собеседования, релаксационные занятия, супервизии, социально-психологическая реабилитация и психологическая поддержка.

В результате, мы приходим к выводу о том, что, выделенные нами типы (А) и (В) говорят об устойчивых тенденциях в среде безработных. Первый тип (А) является наиболее многочисленным и требует продолжительной и интенсивной работы в системе профессиональной диагностики, обучения, переподготовки и трудоустройства.

Второй тип (В), на первый взгляд, не вызывает опасения и беспокойства, однако это обманчивое представление, так как именно в эту группу попадают будущие работодатели, менеджеры, специалисты, от которых зависит судьба их подчинённых или подчинённых должностных лиц. Поэтому и для них также должна быть организована система профессиональной диагностики, обучения, переподготовки и трудоустройства.

И, наконец, типы безработных, которые мы зафиксировали в исследовании, вероятно, не единственные, но наиболее часто встречающиеся в среде безработных г. Красноярска. Использование разработанной типологии позволяет повысить эффективность профориентационной и профконсультационной работы:

- квалифицировать безработных;

- анализировать причины безработицы, а также личностные и профессиональные кризисы;

- регулировать потоки рабочей силы и кадров на местном и национальном рынке труда;

- оказывать профессиональные квалифицированные услуги по диагностике, консультированию, обучению, переобучению, трудоустройству и распределению кадров и трудовых ресурсов внутри- и между отраслями.

Библиографический список

1. Шапошников А.К. *Этимологический словарь современного русского языка*: в 2-х т. Москва: Флинта: Наука, 2010; Т.1.
2. *Советский энциклопедический словарь*. Под редакцией А.М. Прохорова. Москва: Советская энциклопедия, 1981.
3. Василюк Ф.Е. *Психологический анализ переживания преодоления критических ситуаций*. Москва: Наука, 1981.
4. Василюк Ф.Е. *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)*. Москва: МГУ, 1984.
5. Юнгер Э. *Рабочий. Господин и гештальт*. Москва: Санкт-Петербург, 2000.
6. Карпенко Л.А. *Краткий психологический словарь*. Москва: Политиздат, 1985.

7. Ермаков В.С. *Справочник по истории философии: хронологический, персонафицированный*. Санкт-Петербург: Издательство «Союз», 2003.
8. Сидорина Т.Ю. *Парадоксы кризисного сознания*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2002.

References

1. Shaposhnikov A.K. *‘Etimologicheskij slovar’ sovremennogo russkogo yazyka: v 2-h t.* Moskva: Flinta: Nauka, 2010; T.1.
2. *Sovetskij ‘enciklopedicheskij slovar’*. Pod redakciej A.M. Prohorova. Moskva: Sovetskaya ‘enciklopediya, 1981.
3. Vasilyuk F.E. *Psichologicheskij analiz perezhivaniya preodoleniya kriticheskikh situacij*. Moskva: Nauka, 1981.
4. Vasilyuk F.E. *Psichologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacij)*. Moskva: MGU, 1984.
5. Yunger ‘E. *Rabochij. Gospodin i geshtal’t*. Moskva: Sankt-Peterburg, 2000.
6. Karpenko L.A. *Kratkij psichologicheskij slovar’*. Moskva: Politizdat, 1985.
7. Ermakov V.S. *Spravochnik po istorii filosofii: hronologicheskij, personificirovannyj*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Soyuz», 2003.
8. Sidorina T.Yu. *Paradoksy krizisnogo soznaniya*. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.09.15

УДК 159.9

Maksimova N.Yu., postgraduate, Department of Psychology of Development, Arzamas Branch of UNN (Arzamas, Russia),
E-mail: natacyk@mail.ru

PERIOD OF PROFESSIONAL PRACTICAL TRAINING AS A CONDITION OF PROFESSIONAL MATURITY OF STUDENTS.

The author refers to a question of organization of practice-oriented activity of students during their university studies and how this activity contributes to a successful transformation of theoretical knowledge into practical skills in the sphere of their specialization. Practical work is considered as one of the important conditions of professional maturity of future experts in the contemporary higher education, the responsibility for the organization of which is taken by a school. The article examines the key stages of a period of work in companies by students and the difficulties that heads of companies and organizations often face. The author attempts to structure activities for the training, use and control of the period of students' professional training in companies fulfilled by the university. The paper has recommendations how to do the estimation of a level of maturity of students' professional competence as future experts and how to determine a trajectory of an individual's professional development in subsequent training courses.

Key words: practice, profession, professional development, student.

Н.Ю. Максимова, аспирант каф. психологии развития Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас,
E-mail: natacyk@mail.ru

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье автор обращается к вопросу организации практикоориентированной деятельности студентов в период их обучения в вузе, способствующей успешной трансформации теоретических знаний в практическую деятельность специалиста соответствующего профиля. Практика рассматривается как одно из важных условий профессионального становления будущих специалистов в современной высшей школе, ответственность, за организацию которой, несёт вуз. В статье рассматриваются ключевые этапы осуществления практики студентов и трудности, с которыми чаще всего сталкиваются руководители данного вида учебной деятельности. Автором предпринята попытка структурирования деятельности по подготовке, реализации и контролю производственной практики вузом, а также предложены рекомендации, учёт которых позволит оценить уровень сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов и определить индивидуальную траекторию профессионального развития студента на последующих курсах обучения.

Ключевые слова: практика, профессия, профессиональное становление, студенчество.

Современный рынок труда трепетно относится к подбору кадров, которые по ожиданиям работодателей должны соответствовать их образу квалифицированного специалиста. Именно данный факт позволяет утверждать, что конкурентоспособность выпускника вуза будет определяться его способностью и готовностью решать профессиональные задачи не только в теории, а в первую очередь, в практической деятельности. Прикладная ориентация Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (далее ФГОС ВПО) основана на потребностях общества и государства в высококвалифицированных специалистах.

Первостепенной задачей современной системы высшего образования является создание условий для интеграции теоретических знаний студентов и перехода их в категорию самостоятельной практики как в период обучения в вузе, так и непосредственно в послевузовский период реализации профессиональных компетенций. Решение данного вопроса позволит выпускникам вузов осуществлять общественно полезную деятельность, с одной стороны, а с другой – удовлетворять собственные потребности во всестороннем развитии.

В ФЗ «Об образовании» отмечено, что практика является «видом учебной деятельности, направленным на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций в процессе выполнения определённых видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью», предусмотренная основной профессиональной образователь-

ной программой по конкретному направлению и профилю подготовки [1]. Производственная практика – сложный вид самостоятельной практической деятельности студента в выбранной им сфере, который позволяет проявить и оценить не только свои способности и возможности, но и осознать каких знаний, умений и навыков недостаточно, что позволит ему определить индивидуальную траекторию дальнейшего развития [2].

Процесс включения студента в процесс овладения компетенциями в системе производственной практики представлен в работах Л.М. Архангельского, А.А. Вербицкого, Р.Х. Гильмеевой, Н.В. Кузьминой, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина и др. Процесс формирования у обучающегося устойчивого положительного отношения к профессии, развития профессионально значимых качеств, умений и навыков, осмысления и принятия её норм и ценностей как компонентов, обеспечивающих его профессиональную компетентность, описан в трудах Б.Ц. Бадмаева, Н.М. Борытко, С.В. Кульневича, М.И. Рожкова, В.В. Серикова, Л.Н. Подымовой и др.

Целью производственной практики в вузе является создание условий для самореализации студента как субъекта профессиональной деятельности, что позволяет ему самосовершенствоваться. Н.Б. Тимофеева, Т.А. Сентябова, Я.В. Салищева выделяют следующие функции практики: адаптационная (ориентация в профессии), обучающая (реализация знаний в конкретной деятельности), воспитывающая (формирование профессиональной мотивации и культуры), развивающая (формирование и развитие компетенций) и рефлексивная (оценка себя) [3].

Важным этапом в организации практики в вузе является подготовительный, в рамках которого осуществляется теоретическое обучение студентов, освоение профессиональных навыков в психологически безопасной ситуации взаимодействия с педагогами и сокурсниками, разработка программы, заданий, а также критериев оценивания работы студентов.

И.М. Курбанбаева выделяет дидактические условия качественной организации практики студентов на этапе её подготовки: разработка содержания образования на практическую направленность учебных предметов и применение разнообразных форм, методов и приемов обучения (проблемные лекции и семинары, компьютерные практикумы, имитационно-деловые и ролевые игры, творческие дискуссии и др.), моделирующие профессиональные ситуации [4].

Согласно ФЗ «Об образовании», одним из направлений психолого-педагогической помощи учащимся является помощь им в профориентации, получении профессии и социальной адаптации исходя из чего, особое внимание преподавателей стоит обратить на необходимость развития у студентов познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, способности к труду и жизни в условиях современного мира, что можно обеспечить не только в период теоретического освоения знаний, но на этапе прохождения учебной практики, если таковая предусмотрена учебным планом [1].

Для повышения профессиональной мотивации студента необходимо обязательно включать его в практическую деятельность, приближенную к реальной трудовой обстановке, позволяющую оценить результат собственных действий, что даёт ему возможность осознать и осмыслить уровень своей теоретической подготовленности, для чего в процессе обучения необходимо использовать разные формы и методы работы на занятиях. Практикоориентированный характер процесса подготовки специалистов в вузе во многом обеспечивается интерактивными методами обучения, предусмотренными ФГОС ВПО (круглый стол, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, мастер-класс, тренинги и т. п.).

Привлечение работодателей к проведению занятий со студентами позволит наладить сотрудничество с организациями по вопросам прохождения студентами практики, трудоустройства положительно зарекомендовавших себя студентов, включения учащихся в волонтерскую деятельность, обмена опытом, повышения заинтересованности студентов и их мотивация на активное обучение, более того, у студентов есть возможность продемонстрировать степень своей подготовленности [5].

Исходя из вышесказанного, программа производственной практики должна включать в себя систему заданий по самопознанию, самовоспитанию и методические рекомендации по осуществлению различных видов включенной профессиональной деятельности студентов.

Организацию производственной практики в вузе необходимо осуществлять, придерживаясь принципа преемственности в планировании баз практик, основываясь на изученности учебных дисциплин, ориентации на содержательное усложнение заданий в каждую последующую практику, делая акцент на первых курсах на формировании, в первую очередь, общекультурных компетенций, а на старших курсах – на специальных профессиональных компетенциях, предусмотренных ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки. Первый этап формирования профессиональной компетентности студента подразумевает развитие ключевых и предметных компетенций (специфика конкретной профессиональной деятельности), второй этап – развитие специальных компетенций на основе ключевых и предметных, и третий этап – развитие только специальных компетенции (специфика профессиональной деятельности) [3]. Основаниями для усложнения являются цели обучения на каждом этапе профессиональной подготовки, уровень теоретической готовности, степень самостоятельности студентов в процессе деятельности, их индивидуальные особенности [6].

Подготовка студентов по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» (специализация «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения») на базе Арзамасского филиала ННГУ основывается на данных принципах, которые нашли отражение в аннотациях и рабочих программах учебной и производственных практик, где прослеживается усложнение заданий для студентов, ориентация на предполагаемые объекты и области профессиональной деятельности. Базы практик определены следующим образом:

222

2 курс – учреждения системы образования, целью данной практики является формирование практических навыков и компетенций для осуществления профилактической работы с несовершеннолетними детьми с девиантным поведением в системе образования; 3 курс – учреждения социальной защиты населения, что позволяет осуществлять профилактическую работу с семьями и детьми группы риска, их ближайшим окружением и должностными лицами; а также правоохранительные органы, социальные учреждения, где наблюдаются и контролируются группы детей и подростков с девиантным поведением; 4 курс – вуз (учебная) и детские оздоровительные, дошкольные и трудовые лагеря (производственная), где на первой из них происходит совершенствование комплекса профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых работы в качестве специалиста, а на второй – осуществление самостоятельной профилактической работы с временным детским коллективом через организацию психолого-социально-значимой деятельности детей; 5 курс – база практики определяется, исходя из места предполагаемого трудоустройства и индивидуальных научно-исследовательских задач, что способствует приобретению опыта самостоятельной профессиональной деятельности по профилактике девиантного поведения. Каждый вид практики основан на изучении дисциплин, предусмотренных учебным планом, а также ориентирован на перспективу успешного освоения предметов последующих курсов, а также это позволяет студенту осуществлять практико-ориентированное исследование в рамках подготовки курсовых работ.

Согласно ФЗ «Об образовании», ответственность за обеспечение качества проведения практики, предусмотренной образовательной программой, возлагается на организации, осуществляющие образовательную деятельность, на основе договоров с организациями, осуществляющими деятельность по образовательной программе соответствующего профиля, последняя из них может быть и принимающей и организующей стороной [1]. Более того, проведение практики может быть реализовано в сетевой форме с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность по соответствующей образовательной программе, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций [1].

Высокий уровень организации практики студентов под руководством квалифицированных наставников, представленных специалистами на базе учреждений и преподавателями вуза, способствует профессиональному становлению будущего специалиста.

Практический этап в организации практики студентов предполагает включение обучающихся в профессиональную деятельность, что дает возможность сформировать у них профессиональную компетентность. Уверенность в собственной компетентности в решении профессиональных задач потенциально ведет к её качественному выполнению. Производственная практика позволяет осмыслить теоретические знания и трансформировать их в практическую деятельность, благодаря ей у студента есть возможность самостоятельно определять профессиональную тактику поведения, осознавая при этом ответственность за свою работу, прогнозировать результат собственных действий, что формирует его профессиональные компетенции.

Благодаря участию в реальной практической деятельности студент получает конкретный образ профессии, соответствующий реальности, у него происходит осознание профессиональных целей, развитие самосознания студентов как специалистов [7]. В своем исследовании А.С. Берберян «позитивную роль активной производственной практики видит в формировании адекватного «образа профессионального «Я» будущего специалиста, когда мнение большинства студентов о профессии и о себе как о специалисте улучшается, а оценка своих успехов в профессиональном развитии становится всё более объективной» [6, с. 156].

И.М. Курбанбаева важными условиями успешности прохождения производственной практики определяет обеспеченность непрерывного (единство всех форм обучения), комплексного (освоение всех видов профессиональной деятельности), личностно-ориентированного (субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса) и творческого характера практики (развитие способностей), а также включение материалов практики при изучении учебных дисциплин для последующих курсов, наличие единых требований к проведению и оценке практики [4].

Контроль за практической деятельностью студентов осуществляется наставником в течение дня, недели, всего периода практики во время консультационных встреч, где происходит планирование деятельности, анализ заданий, обсуждение трудностей, проверка степени готовности отчетной документации.

В ходе производственной практики происходит профессиональное познание, т. е. отражение трудовой ситуации, которая характеризуется параметрами внешней среды (условия труда, характер заданий и т. д.) и личностными особенностями индивида, результатом чего и является формирование индивидуальной основы профессиональной деятельности [8]. Трудовая ситуация отражается человеком на двух уровнях: познавательном (использование известной информации) и регулятивном (непосредственное использование необходимой информации в конкретный момент времени). На начальных этапах профессионального становления развитие обеих структур совпадает, наблюдается значительный рост их количественного состава. Затем, начиная с определенного этапа профессионализации, их динамика перестает совпадать: познавательная структура продолжает увеличиваться, а регулятивная – уменьшаться [9].

При выходе на первую практику студенты могут испытывать «тревогу, волнение, боязнь выполнять задаваемые им на период практики конкретные практические задания, что ведет к снижению качества выполнения работ во время практики» [10]. Снижение профессиональной мотивации студентов происходит при осознании трудностей будущей профессии, данный процесс можно наблюдать на 2 – 3 курсах, именно тогда стоит обратить особое внимание на раскрытие важности будущей профессии. По результатам исследования Е.К. Кардовской, профессиональные цели, связанные с трудоустройством и профессиональным развитием, начинают осознаваться к IV курсу, а к завершению обучения студенты в большей степени направлены на творческую самореализацию и карьерный рост [7].

На третьем – контрольном – этапе осуществления производственной практики происходит оценка профессиональной деятельности как педагогом, специалистом базы практики, так и непосредственно самим студентом.

Руководители практики часто сталкиваются с проблемой оценки практической деятельности будущего специалиста и поиска критериев выставления отметки, с которыми важно ознакомить самих студентов перед началом работы.

В результате анализа психолого-педагогической литературы по проблемам контроля прохождения практики, одной из форм представления ее результатов является портфолио. С точки зрения, Е.В. Григоренко, Е.Ю. Кудрявцева, В.Ш. Масленикова, С.И. Никитина и др., данная форма отчетности представляет собой не только сбор материалов, но и целенаправленный и систематический процесс осмысления студентами собственной деятельности. По утверждению И.Н. Шкиндеровой, портфолио как комплекс материалов, включает в себя такие компоненты, как функционально-целевой, структурно-содержательный и результативно-оценочный, а для оценки сформированности компетенций допустимо использовать обязательные виды свидетельств (дневники практики, отчеты по прохождению различных видов практики, отзывы руководителей практики от организаций, отзы-

вы руководителя по практике от) и документы (дипломы, грамоты, удостоверения/сертификаты и др.) [11].

Производственная практика помогает реально развивать профессиональную рефлексию в условиях естественного профессионального процесса, когда для студента предметом размышлений становятся личностные и профессиональные качества, средства и методы собственной профессиональной деятельности, процесс выработки и принятия практических решений [12].

Наблюдая непосредственно фрагмент профессиональной деятельности студента-практиканта, наставник данного вида учебной деятельности фиксирует его ход и оценивает его с профессиональных позиций. По мнению М.Н. Авериной, подобное наблюдение необходимо завершить структурированной беседой, включающей исследовательскую стадию (определение и выработка единой позиции), стадию достижения взаимопонимания (уточнение фрагментов работы, сопоставление намерений и реальных действий), заключительную стадию (общая оценка деятельности, высказывание пожеланий). Своевременное обсуждение результатов практической деятельности позволяет вовлечь студента в рефлексию, а также совместно с педагогом спланировать траекторию профессионального развития [13].

Для планирования дальнейшего становления обучающегося как профессионала, а также для выявления «западающих зон» в теоретической подготовке студентов, по мнению А.С. Берберян, необходимо выявлять дидактические затруднения студентов по результатам практики, оценивая их по пятибалльной шкале: «предметные, организационные, коммуникативные, диагностико-коррекционные, контрольно-оценочные, стимулирующе-регулирующие затруднения» [6, с. 157]. Успешность прохождения практики определяется профессиональной заинтересованностью студента, осознанием ответственности за процесс обучения, готовностью к сотрудничеству со специалистами баз практик и педагогами, самостоятельно действовать, прогнозируя результат, творческим отношением к будущей работе. Результаты, достигнутые студентом в учебной деятельности, зависят от трех факторов: затраченных усилий, способностей и навыков студента, а также восприятия им своей роли. Положительное отношение студента к себе как субъекту предстоящей профессиональной деятельности является одним из результатов его профессионального самоопределения и показателем значимости профессионального обучения.

Более широкое отражение оценки результатов производственной практики можно наблюдать на завершающей стадии обучения, при сдаче квалификационного экзамена, оценочными компонентами которого являются практическая квалификационная работа и проверка теоретических знаний в пределах квалификационных требований [1].

Таким образом, производственная практика в современной системе высшего профессионального образования представляет собой вид учебной деятельности, ориентированной на прикладной характер освоения будущей профессии. Высокий уровень организации практики студентов под руководством квалифицированных наставников, представленных специалистами на базе учреждений и преподавателями вуза, способствует профессиональному становлению будущего специалиста.

Библиографический список

1. *Об образовании Российской Федерации. Федеральный закон* (с изменениями на 6 апреля 2015 года). Москва, 2015.
2. Щелина Т.Т., Кузнецова Т.И., Максимова Н.Ю. Производственная практика как условие профессионального становления студентов социально-гуманитарного профиля. *Приволжский научный вестник*. 2014; 12 (40); Ч. 4: 60–64.
3. Тимофеева Н.Б., Сентябова Т.А., Салищева Я.В. Формирование профессиональной компетентности студента-бакалавра в процессе педагогической практики. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2012; 4 (22): 40–45.
4. Курбанбаева И.М. *Дидактические условия формирования профессиональной компетентности будущих психологов в процессе производственной практики*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2007.
5. Степанян В.М. Опыт привлечения специалистов-практиков к проведению интерактивных занятий со студентами – будущими менеджерами. *Физическое воспитание и спортивная тренировка*. 2014; 4 (10): 111–114.
6. Берберян А.С. Роль производственной практики в формировании адекватного «образа профессионального «Я» студента. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2012; 16: 153–158.
7. Кардовская Е.К. *Развитие профессионального самосознания студентов в процессе учебной и производственной практик*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Краснодар, 2011.
8. Поваренков Ю.П. *Психология профессионального становления личности: основы психологической концепции профессионализации*. Курск, 1991.
9. Шадриков В.Д. *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва: Издательство «Наука», 1982.
10. Варданян Ю.В., Дергунова А.В. Подготовка к учебной практике как средство развития психологической безопасности и профессиональной стратегии студента. *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии*. 2014; 1: 30–35.
11. Шкиндеров И.Н. Портфолио студента в условиях производственной практики. *Казанский педагогический журнал*. 2013; 6 (10): 77–85.

12. Фоменко В.Т., Абакумова И.В. Проблемы содержания личностно-ориентированного образовательного процесса. *Личностный подход в воспитании гражданина, человека культуры и нравственности. Международная научно-практическая конференция. Ростов-на-Дону: ООО ИЦ «Буллат», 2000: 178–179.*
13. Аверина М.Н. Оценка деятельности студента в период прохождения педагогической практики. *Ярославский педагогический вестник.* 2006; 2: 79–84.

References

1. *Ob obrazovanii Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon* (s izmeneniyami na 6 aprelya 2015 goda). Moskva, 2015.
2. Schelina T.T., Kuznecova T.I., Maksimova N.Yu. Proizvodstvennaya praktika kak uslovie professional'nogo stanovleniya studentov social'nogumanitarnogo profilya. *Privolzhskij nauchnyj vestnik.* 2014; 12 (40); Ch. 4: 60–64.
3. Timofeeva N.B., Sentyabova T.A., Salischeva Ya.V. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studenta-bakalavra v processe pedagogicheskoy praktiki. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva.* 2012; 4 (22): 40–45.
4. Kurbanbaeva I.M. *Didakticheskie usloviya formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih psihologov v processe proizvodstvennoj praktiki.* Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2007.
5. Stepanyan V.M. Opyt privilecheniya specialistov-praktikov k provedeniyu interaktivnykh zanyatij so studentami – buduschimi menedzherami. *Fizicheskoe vospitanie i sportivnaya trenirovka.* 2014; 4 (10): 111–114.
6. Berberyan A.S. Rol' proizvodstvennoj praktiki v formirovanii adekvatnogo «obraza professional'nogo «Ya» studenta. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera.* 2012; 16: 153–158.
7. Kardovskaya E.K. *Razvitie professional'nogo samosoznaniya studentov v processe uchebnoj i proizvodstvennoj praktik.* Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Krasnodar, 2011.
8. Povarenkov Yu.P. *Psihologiya professional'nogo stanovleniya lichnosti: osnovy psihologicheskoy koncepcii professionalizacii.* Kursk, 1991.
9. Shadrikov V.D. *Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti.* Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1982.
10. Vardanyan Yu.V., Dergunova A.V. Podgotovka k uchebnoj praktike kak sredstvo razvitiya psihologicheskoy bezopasnosti i professional'noj strategii studenta. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya sovremennoj psihologii.* 2014; 1: 30–35.
11. Shkinderov I.N. Portfolio studenta v usloviyah proizvodstvennoj praktiki. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2013; 6 (10): 77–85.
12. Fomenko V.T., Abakumova I.V. Problemy sodержaniya lichnostno-orientirovannogo obrazovatel'nogo processa. *Lichnostnyj podhod v vospitanii grazhdanina, cheloveka kul'tury i nravstvennosti. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya.* Rostov-na-Donu: ООО ИЦ «Буллат», 2000: 178–179.
13. Averina M.N. Ocenka deyatel'nosti studenta v period prohozhdeniya pedagogicheskoy praktiki. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2006; 2: 79–84.

Статья поступила в редакцию 22.08.15

УДК 376.6

Chernova M.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Stavropol State Pedagogical College (Stavropol, Russia), E-mail: ma.chernova@rambler.ru*

PSYCHOLOGICAL CULTURE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER. The work gives a meaning to a concept of “psychological culture of a personality” and proves its importance for a professional educator. The article presents various scientific views on the nature and structural components of psychological culture of a personality. On the basis of critical analysis of academic literature written on this problem, the author in more detail identifies the following components of psychological culture of a professional educator: psychological literacy; psychological competence; axiological component; reflexive-evaluative component; cultural component. All these components are discussed thoroughly in the presented work.

Key words: psychological culture of a person, components of psychological culture, professional activity of a teacher.

M.A. Чернова, *канд. психол. наук, доц. каф. психологии, Ставропольский государственный педагогический институт, E-mail: ma.chernova@rambler.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Статья посвящена описанию понятия «психологическая культура личности» и его значимости для профессиональной деятельности педагога. В статье представлены различные научные взгляды на природу и структурные компоненты психологической культуры личности. На основе критического анализа литературы по данной проблеме, автор более подробно выделяет следующие компоненты психологической культуры профессиональной деятельности педагога: 58 психологическую грамотность; психологическую компетентность; ценностно-смысловой компонент; рефлексивно-оценочный компонент; культуротворческий компонент. Данные компоненты подробно рассмотрены в представленной статье.

Ключевые слова: психологическая культура личности, компоненты психологической культуры личности, профессиональная деятельность педагога.

В последние годы в сфере образования отмечается тенденция нового взгляда на педагогическую профессию в целом и личность педагога в частности. Педагог сегодня становится не просто носителем круга знаний в области преподаваемых дисциплин или определённых профессиональных функций. Особую ценность приобретает личность педагога в процессе взаимодействия с учеником при создании ситуации развития в образовательном пространстве. В этой связи приобретает особую значимость изучение психологической культуры как психологического и социокультурного феномена.

В современных исследованиях психологическая культура может рассматриваться как часть общей культуры, способствующей адекватному взаимодействию с окружающим миром (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя и др.); как самостоятельный психологический феномен, позволяющий человеку строить отношения с миром в широком смысле

слова, самим собой и другими (Л.С. Колмогорова, Н.Ю. Певзнер) и как личностное образование, подвергающееся постоянным изменениям извне, отражающее индивидуальность его носителя.

Психологическая культура – это составная часть базовой культуры как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределиваться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию, успешной социальной адаптации и удовлетворённости жизнью. Она включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую рефлексию, а также творчество в психологическом аспекте человекознания и собственной жизни [1].

Психологическая культура, с точки зрения Н.И. Лифинцевой, есть способ «обращения» к человеку, понимание его внутреннего «диалога», включения и участия в нём, что требует определённых схем мышления, навыков обращения с «чужой душой», психологической культуры [2].

Высокий уровень развития психологической культуры является важным показателем профессионального мастерства педагога-психолога и позволяет эффективно выполнять профессиональную деятельность.

В определении А.А. Осиповой, понятие «психологическая культура личности» звучит как «забота о своём психологическом здоровье, умение выходить из кризисных ситуаций самому и помогать близким людям» [3].

Развитие психологической культуры личности понимается автором как развитие совокупности её компонентов, к которым относятся: когнитивный, аффективный, мотивационный и поведенческий компоненты.

При изучении *когнитивного компонента* психологической культуры мы обратились к исследованиям А.Д. Алферова, Е.А. Климова, Е.А. Дмитриенко, позволяющим обосновать значение психологических знаний, понимания окружающих людей в структуре психологической культуры педагогов. В этой связи следует отметить, что психологические знания подразумевают душеведческую направленность мышления, интерес к стороннему человеку, владение элементами психологического познания: наблюдением, беседой и т. д.

При рассмотрении *аффективного компонента* психологической культуры педагога в качестве главной составляющей выделяется эмоциональная устойчивость, как способность индивида противостоять эмоциональным раздражителям, отрицательно влияющим на результат педагогической деятельности.

Анализ работ М.М. Дьяченко, В.С. Мерлина, Л.М. Митиной и др. доказывает, что современный педагог, обладающий психологической культурой, должен одновременно обладать как эмоциональной устойчивостью, так и эмоциональной лабильностью. Л.М. Митина отмечает, что способность к адекватному эмоциональному реагированию у педагога с высокой психологической культурой сочетается со способностью ценить, правильно понимать, искренне принимать переживания окружающих и уметь экспрессивно выражать свои собственные переживания.

Основу *мотивационного компонента* психологической культуры педагога составляют его педагогическая направленность и ценностные ориентации. Ценностные ориентации рассматриваются нами как наиболее устойчивое психологическое свойство, которое является основой мотивации жизнедеятельности в целом, а профессиональной педагогической деятельности – в частности.

Изучение *поведенческого компонента* психологической культуры ставит необходимость исследования способности к саморегуляции. Учёные отмечают, что высокий уровень субъективной осознанной саморегуляции является существенной предпосылкой эффективного, осознанного контроля поведения, возможностью компенсации неустойчивых эмоциональных состояний. Способность подавить отрицательные эмоциональные воздействия и сильные переживания как составная часть психологической культуры личности обеспечивает эффективное взаимодействие с людьми и успешность профессиональной деятельности педагога. Несформированность определённых психологических образований (компонентов) приводит к функционированию психологической культуры на низком уровне, проявления которого имеют характер психологических проблем, нарушений в психологическом здоровье человека.

Я.Л. Коломинский выделяет два основных блока в структуре психологической культуры личности: теоретико-концептуальный, подразумевающий системные теоретические знания по психологии, а также практический, связанный с их реализацией в практической деятельности [3]. Л.С. Колмогорова расширяет их состав через раскрытие функциональной стороны каждого компонента: психологическая грамотность; психологическая компетентность; ценностно-смысловой компонент; рефлексивно-оценочный компонент; культуротворческий компонент. Рассмотрим содержания данных компонентов подробнее.

Психологическая грамотность означает овладение психологическими знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т. д.), умениями, символами, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности и т. д. Психологическая грамотность может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомлённости по поводу разнообразных явлений психики, как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения житейского опыта.

В характеристике *психологической компетентности* мы придерживаемся определения компетентности, данного в работе М.А. Холодной: «Компетентность – это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [4]. Основное отличие психологической грамотности от компетентности заключается, на наш взгляд, в том, что грамотный человек знает, понимает (например, как вести себя, как общаться в той или иной ситуации), а компетентный – реально и эффективно может использовать знания в решении тех или иных проблем.

Ценностно-смысловой компонент психологической культуры личности представляет собой совокупность личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т. д. Ценность в отличие от нормы, норматива предполагает выбор и поэтому именно в ситуациях выбора наиболее ярко проявляются характеристики, относящиеся к ценностно-смысловому компоненту культуры человека.

Рефлексия представляет собой отслеживание целей, процесса и результатов своей деятельности по присвоению психологической культуры, а также осознание тех собственных внутренних изменений, которые происходят.

Культуротворчество означает, что человек уже в детском возрасте является не только творением культуры, но и её творцом. Объектом психологического творчества могут выступать образы и цели, символы и понятия, поступки и отношения, ценности и убеждения. В процессе творческого поиска личность делает для себя открытия, пусть небольшие, в области человекознания.

На наш взгляд, выделенные составляющие психологической культуры личности универсальны и могут быть отнесены к нравственной, валеологической, экологической и другими компонентам общей культуры. Выделенные составляющие психологической культуры не существуют изолированно друг от друга.

Таким образом, становление психологической культуры человека, понимаемой как уровень самопознания и саморегуляции человека в различных сферах жизнедеятельности и рассматриваемой в качестве показателя успешности процессов социализации и индивидуализации, является актуальной задачей формирования личности в контексте инновационной стратегии организации образования. Всё чаще приобщение к психологической культуре рассматривается так же как важное условие сохранения и укрепления психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования. *Педагог*. 2010; 3.
2. Лифинцева Н.И. *Формирование профессионально-психологической культуры учителя*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2001.
3. Коломинский Я.Л. *Психология педагогического взаимодействия*. Санкт-Петербург, 2007.
4. Холодная М.А. *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. Москва, 1997.

References

1. Kolmogorova L.S. Stanovlenie psihologicheskoy kul'tury lichnosti kak orientir sovremennogo obrazovaniya. *Pedagog*. 2010; 3.
2. Lifinceva N.I. *Formirovanie professional'no-psihologicheskoy kul'tury uchitel'ya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2001.
3. Kolominskij Ya.L. *Psihologiya pedagogicheskogo vzaimodejstviya*. Sankt-Peterburg, 2007.
4. Holodnaya M.A. *Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 20.09.15

УДК 159.923

Soltanbekova B.A., senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: apafeoso@mail.ru

PROBLEMS OF DIFFERENTIAL DIAGNOSTICS OF ACCENTUATIONS OF CHARACTER AT TEENAGERS. This article presents a specific analysis of problems that occur during carrying out differential diagnostics to determine accentuations of character at teenagers. The relevance of these problems for the practical psychologists working in an educational system is proved. The author shows that insufficient development of diagnostic tools determines the difficulties of psychological diagnostics. In the paper the following tasks are solved: 1) positive and negative sides of the existing classifications of accentuated personalities are considered; 2) opportunities and restrictions of the questionnaires used by the practical psychologist in work with teenagers are described (A.E. Lichko's characterologic diagnostic questionnaire, V.P. Dvorshchenko's test of personal accentuations, H. Shmishek's questionnaire); 3) ways of improvement of diagnostic tools are traced. The author concludes that special preparation in the field of clinical psychology, as well as further development and standardization of questionnaires will promote the effective solution of problems of differential diagnostics of accentuations of character at teenagers.

Key words: differential diagnostics, accentuations of character, teenagers, methods of diagnostics.

Б.А. Солтанбекова, ст. преп. Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: apafeoso@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена анализу проблем дифференциальной диагностики акцентуаций характера у подростков. Обоснована актуальность данной проблематики для практических психологов, работающих в системе образования. Автор высказывает идею о том, что «пограничный» характер феномена «акцентуации» и недостаточная разработанность диагностического инструментария обуславливают сложности постановки психологического диагноза. В статье решаются следующие задачи: 1) рассматриваются положительные и отрицательные стороны существующих систематик акцентуированных личностей; 2) раскрываются возможности и ограничения тестов-опросников, используемых практическим психологом в работе с подростками-акцентуантами (Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А.Е. Личко, тест личностных акцентуаций (ЛА) В.П. Дворщенко, тест-опросник Леонгарда-Шмишека); 3) прослеживаются пути усовершенствования диагностического инструментария. Автор приходит к выводу, что специальная подготовка школьного психолога в области клинической психологии, а также дальнейшая разработка и стандартизация опросников будут способствовать эффективному решению проблемы дифференциальной диагностики акцентуированных подростков.

Ключевые слова: дифференциальная диагностика, акцентуации характера, подростки, методики диагностики.

Дифференциальная диагностика подростков с акцентуациями характера – актуальная задача практической психологии образования. Распознавание типа акцентуации позволяет предвидеть факторы, способные вызвать нервно-психические и психосоматические нарушения, разнообразные формы дезадаптивных состояний у подростков, и обеспечить своевременное проведение профилактических и коррекционных мероприятий с детьми группы «социального риска».

В арсенале практического психолога, работающего в сфере образования, имеется набор разнообразных методик, предназначенный для выявления акцентуированных подростков. Однако, как показывает практика, они либо несовершенны, либо недостаточно адаптированы для целей школьной диагностики. У психолога возникают вопросы, связанные с содержанием, структурой, процедурой проведения и интерпретацией методик.

Для того чтобы выявить проблемы дифференциальной диагностики акцентуаций характера, необходимо провести анализ как самого феномена «акцентуации», так и методик, предназначенных для его распознавания.

Акцентуации характера – понятие, возникшее изначально в русле психиатрии. Основоположником концепции акцентуированных личностей является К. Леонгард. Определив акцентуацию как вариант нормы, под которым понимается усиление индивидуальных свойств, автор выводит её за рамки патологии. К. Леонгард в своих работах неоднократно подчёркивал, что акцентуированная личность не является синонимом патологической [1]. Его идеи были развиты отечественным психиатром А.Е. Личко, который разработал классификацию акцентуированных характеров, ориентированную на подростково-юношеский возраст. По мнению автора, акцентуации характера – это крайние варианты нормы, заострения характера, за которыми начинаются психопатические проявления [2].

Оба подхода едины в трактовке акцентуации, однако К. Леонгард в своих описаниях больше внимания уделяет психологическим особенностям акцентуантов, в то время как у А.Е. Личко преобладают клинические характеристики. Это свидетельствует о том, что акцентуации, хотя и оцениваются как крайние варианты нормы, всё же сохраняют «пограничное» между нормой и патологией положение. Именно «пограничный» характер акцентуаций обуславливает сложности постановки дифференциального диагноза.

Методики диагностики акцентуаций характера у подростков отличаются по степени разработанности и показателям валидности. Предметом нашего изучения будут три опросника: Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А.Е. Личко, тест личностных акцентуаций (ЛА) В.П. Дворщенко, тест-опросник Леонгарда-Шмишека. Их анализ позволит выявить актуальные проблемы дифференциальной диагностики акцентуаций характера в подростковом возрасте, раскрыть возможности и ограничения диагностического инструментария, обозначить пути его дальнейшего усовершенствования.

ПДО А.Е. Личко. Дифференциальная диагностика подростков-акцентуантов осуществляется с помощью Патохарактерологического диагностического опросника (ПДО), разработанного А.Е. Личко в Ленинградском научно-исследовательском психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева. Опросник позволяет выявить 11 типов акцентуаций характера: гипертимный, циклоидный, лабильный (эмоционально-лабильный), астено-невротический, сензитивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный.

В специальной литературе систематика А.Е. Личко подверглась ряду критических замечаний. Предложенная автором схема включает в себя 11 «чистых» и 14 «смешанных» типов акцентуаций. В связи с этим В.В. Ковалёв писал об излишней громоздкости и усложнённости данной схемы [3].

Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицис отмечают несистемность классификации, обращая внимание на отсутствие общих критериев для выделения различных типов акцентуаций. Авторы считают, что речь идёт не столько о классификации, сколько о феноменологическом перечне. Они выделяют два типа акцентуаций: акцентуации черт темперамента – гипертимную и лабильную, а также шесть типов акцентуаций личности – астенический (вместо астено-невротического), тревожно-мнительный (вместо психастенического), интровертированный (вместо шизоидного), инертно-импульсивный (вместо эпилептоидного), демонстративно-компенсаторный (вместо истерического) и неустойчивый. Другие типы акцентуаций (меланхолический, циклоидный) Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицис относят к личностным донозологическим проявлениям эндогенных психических заболеваний. Неустойчивая акцентуация рассматривается как следствие органической неполноценности головного мозга [4].

В.В. Королев выступает против эклектичности систематики А.Е. Личко, включающей в себя как характерологические особенности, так и клинические проявления [5]. Здесь неизбежно возникает вопрос о разграничении акцентуаций и стёртых клинических форм.

Существенные расхождения в трактовке акцентуаций, выявленные у разных авторов, обозначили ключевые проблемы дифференциальной диагностики акцентуированных характеров. Одной из основных является проблема неоднозначности критериев в определении типов акцентуаций.

В связи с этим возникает вопрос о разработке (на основе единых критериев) общей классификации акцентуированных типов. Некоторые специалисты отрицают возможность систематизации всего многообразия характеров. В качестве основного аргумента выдвигается тот факт, что вариабельность психологических особенностей и их комбинаций бесконечна [6].

Полагаем, что данная точка зрения является верной только по отношению к так называемым нормальным характерам. С.Я. Рубинштейн писала, что «...нормальный характер есть уникальное сочетание характеристик, отражающее уникальную историю становления этого характера» [7, с. 61]. Вместе с тем она обращает внимание на изменения, которые претерпевает характер в патологии, когда идет процесс «стереотипизации», «клиширования» характерологических свойств, что позволяет сгруппировать их по определённым признакам и даже создавать типологии патологических характеров. Ту же идею высказывает Б.С. Братусь, говоря о том, что патология, болезнь радикально меняет условия, в которых функционирует психический аппарат, резко ограничивая возможности свободного развития: «...эти условия ... как бы загоняют психику в сужающийся коридор, воронку, что приводит, в конце концов, к единообразию больных определённой нозологии, к появлению своеобразных личностных, характерологических «клише» [8, с. 40]. Акцентуации характера, являясь крайним вариантом нормы, обладают, как известно, тенденцией перехода в патологическое состояние. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что при акцентуациях уже наблюдается, хотя и в «смягчённой» форме, «стереотипизация», повторяемость определённых характерологических особенностей, что и делает возможным их объединение в систему.

В создании общей классификации акцентуированных типов особенно нуждается психологическая служба образования. Разработка типологии, максимально удобной для использования школьными психологами, позволила бы упорядочить категории подростков и модифицировать на этой основе диагностический инструментарий.

Другой не менее актуальной проблемой дифференциальной диагностики является проблема отграничения акцентуаций от состояний нормы, с одной стороны, и от выраженной патологии, с другой. Она решается путем накопления эмпирического материала и сопоставления нормативных данных для разных выборок подростков.

ПДО А.Е. Личко и Н.Я. Иванова является одним из основных диагностических инструментов, используемых в работе с акцентуированными подростками [9]. Переработанный и дополненный вариант опросника, помимо определения типа характера подростка, позволяет диагностировать патологические девиации характера: типы конституциональных психопатий, патохарактерологических формирований и других психопатологических нарушений. Однако при всех своих достоинствах он не получил широкого распространения в практике школьной психологической службы, что объясняется: 1) сложностью и большой трудоёмкостью методики, требующей специальных навыков и подготовки в области клинической психологии, значительных временных затрат; 2) непригодностью методики для проведения групповой диагностики.

Тест личностных акцентуаций (ЛА) В.П. Дворщенко. С целью усовершенствования Патохарактерологического диагностического опросника, В.П. Дворщенко разрабатывает тест личностных акцентуаций (ЛА), который является модификацией методики А.Е. Личко. Такая необходимость была вызвана, по мнению автора, усложнением психических проявлений человека в меняющемся мире, а также недостаточной валидностью теста [10].

В.П. Дворщенко отмечает положительные и отрицательные стороны опросника А.Е. Личко. К достоинствам теста ПДО были отнесены:

1) полный перечень утверждений, выявляющий клиническую картину (реальные состояния, отношения и поведение) по каждому типу личностной акцентуации;

2) чёткое отражение в результатах тестирования характерологических особенностей подростков в рамках традиционной классификации.

Среди недостатков теста ПДО были выделены:

1) его невысокая валидность, причиной которой является сложность системы «человек-опросник». ПДО включает 25 тем, по каждой из которых предусматривается от 12 до 19 утверждений. Это предъявляет повышенные требования к оперативной памяти подростка, который должен ранжировать все утверждения в пределах одной темы, что влечёт за собой ошибки;

2) принудительный характер выбора утверждений по каждой теме;

3) повторное (по инструкции) тестирование, резко снижающее уровень мотивации подростка.

В модифицированный вариант теста были внесены следующие коррективы:

1) для упрощения процедуры выполнения теста ранжирование осуществляется с помощью специальной шкалы в пределах одного утверждения, а не в пределах темы;

2) исключаются «пустые» утверждения, которые являются индифферентными к диагностируемому параметрам личности;

3) используется сплошная нумерация без деления на темы.

Преимущество модифицированного варианта в том, что он уменьшается в два раза по объёму – 52 % от исходного (195 утверждений против 352), что значительно облегчает процедуру тестирования. Кроме того, валидность нового опросника составила 0,93, т. е. оказалась выше теста ПДО (0,85 – по данным авторов теста). Необходимо отметить, что в тесте ЛА изменена только структура опросника ПДО, в то время как содержательные компоненты сохранены в полном объёме. Процедура обработки ответов и интерпретации результатов остались неизменными.

Вместе с тем, проведённый нами анализ опросника показал, что пересмотра требует и содержательная сторона теста. Каждый тип акцентуации – это комплекс взаимосвязанных друг с другом стержневых, доминирующих черт характера. Стереотипность, повторяемость стержневых свойств и поведенческих реакций является критерием, позволяющим диагностировать акцентуантов. Работа с опросником выявила сложности, связанные с диагностированием некоторых типов акцентуаций – эпилептоидного, конформного. В тесте отсутствуют утверждения, по которым можно диагностировать доминирующие черты данных типов. Например, известно, что ядро эпилептоидного типа составляет аффективность, взрывчатость. Между тем в перечне нет ни одного утверждения, позволяющего выявить указанную особенность. Это ведёт к тому, что диагностика эпилептоидного типа будет затруднена или ошибочна. Аналогичные выводы можно сделать и по конформному типу. В связи с этим возникает необходимость модификации утверждений по некоторым типам акцентуаций.

Тест ЛА упрощает процедуру дифференциальной диагностики и является адекватной альтернативой опроснику ПДО. Для практического психолога образования он может оказаться ценным инструментом распознавания акцентуированных типов.

Тест-опросник Леонгарда-Шмишека. Для диагностики акцентуаций личности используется тест-опросник Г. Шмишека [11], разработанный на основе концепции К. Леонгарда. Автор выделил 12 типов акцентуированных личностей: гипертимный, дистимический, аффективно-лабильный (циклоидный), аффективно-экзальтированный, тревожный, эмотивный, демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый, экстравертированный, интровертированный.

Критики отмечают, что систематика К. Леонгарда характеризуется пестротой типов, выделенных на основании различных симптомов без понимания общей базы типологических различий. Они считают, что привести типологию К. Леонгарда к единым основаниям возможно, если выделить в качестве основных шкал такие показатели, как: пессимизм-оптимизм, сила-слабость нервной системы, социальность-асоциальность [12]. Однако такое обобщение автором проделано не было.

Опросник Леонгарда-Шмишека – один из самых распространённых инструментов диагностики акцентуированных личностей, широко используемый в исследовательских и практических целях. К его положительным сторонам можно отнести компактность, простоту обработки ответов и интерпретации данных. Вместе с тем следует отметить недостаточную разработанность методики. В русскоязычных работах отсутствуют какие-либо сведения о её валидности и надёжности.

Отечественные исследователи разработали вариант опросника Леонгарда-Шмишека, адаптированный специально для

подросткового возраста. Он отличается от взрослого только формулировками вопросов, поэтому закономерности, свойственные взрослым версиям теста, распространяются и на подростковый вариант.

Работа с опросником выявила необходимость усовершенствования всех его компонентов: содержательных, структурных, интерпретативных.

Анализ содержательной стороны теста показал, что часть включённых в него вопросов не выявляет базовые черты того или иного типа. Например, утвердительный ответ на вопрос «Любят ли тебя все твои знакомые?» не может однозначно говорить в пользу демонстративности. Корректнее было бы сформулировать его следующим образом: «Тебе нравится, когда тобой восхищаются окружающие?». Субъективизм ряда вопросов снижает диагностическую ценность ответов, поэтому необходима их корректировка.

В процессе изучения различных вариантов опросника выявлены расхождения в обработке и оценке полученных данных. В большинстве модификаций методики Леонгарда-Шмишека нормирование результатов проводится по шкалам в диапазоне от 0 до 24 баллов. В качестве средней линии графика выбирается уровень в 12 баллов. При этом выраженность акцентуаций отмечается в одних модификациях, начиная с 13 баллов, в других – с 15, а в некоторых – личность считается акцентуированной в случае превышения уровня 18-19 баллов. Однако в исследованиях И.В. Кортневой данные выводы не получили подтверждения. Выраженная акцентуация не диагностировалась даже тогда, когда результат находился на уровне 24 баллов. Напротив, наиболее информативными оказались результаты, которые попали в зону минимальных значений [13]. Это является показателем того, что критерии разграничения нормы и акцентуации размыты. Вопрос о том, диагностируем ли мы акцентуацию, остаётся открытым.

Л.В. Куликов, Л.Ф. Бурлачук, В.Н. Духневич в своё время также ставили вопрос о достоверности и прогностической ценности результатов, полученных посредством методики Леонгарда-Шмишека. К слабым сторонам теста-опросника авторы отнесли:

1. Невозможность измерения степени выраженности той или иной личностной акцентуации, причиной которой является отсутствие нормативных данных для разных выборок.

2. Наличие нескольких вариантов перевода и использование исследователями различных «ключей» [14; 15].

Для решения проблемы валидизации опросника Л.Ф. Бурлачук и В.Н. Духневич заменили дихотомическую форму ответов на более усложнённую (4 варианта ответа), что позволило усилить различительную силу шкал и применить факторный анализ в качестве статистического метода установления структуры опросника.

Исследования показали, что требуется иной подход и к интерпретации методики. И.В. Кортнева предложила модель опросника Леонгарда-Шмишека, основанную на анализе устойчивых сочетаний неустойчивых параметров. Результатом диагностики является не столько выявление акцентуации, сколько определение актуальной проблемы, её вероятной направленности, вероятности развития тех или иных нарушений. Опросник И.В. Кор-

тневой применяется преимущественно в консультировании взрослых, но может также успешно использоваться школьными психологами при интерпретации личностных профилей подростков.

Таким образом, проведённый нами анализ проблем дифференциальной диагностики акцентуаций характера у подростков позволяет сделать следующие выводы:

1. «Пограничный» характер акцентуаций обуславливает сложности постановки дифференциального диагноза. Специальная подготовка в области клинической психологии будет способствовать расширению представлений практического психолога образования о нормальных, пограничных и патологических состояниях, их соотношении, сформирует целостное видение феномена акцентуаций, разовьёт способность к анализу тонких психических взаимосвязей.

2. Основная задача дифференциальной диагностики заключается в установлении критериев, по которым можно распознать тот или иной характерологический тип, а также отграничить акцентуацию от нормальных состояний, с одной стороны, и патологических, с другой. Для решения данной задачи необходимо: 1) создание общей классификации акцентуированных типов, разработанной на основе единых критериев; 2) накопление эмпирического материала и сопоставление нормативных данных для разных выборок. Разработка типологии, удобной для использования школьными психологами, позволила бы упорядочить категории подростков и повысить эффективность диагностической работы.

3. Диагностический инструментарий, предназначенный для выявления акцентуированных подростков, недостаточно адаптирован для целей школьной диагностики. П.Д.О. А.Е. Личко не получил широкого распространения в практике школьной психологической службы в связи со сложностью и большой трудоёмкостью процедуры проведения и интерпретации данных.

В тесте личностных акцентуаций (ЛА), разработанном В.П. Дворщенко, процедура дифференциальной диагностики значительно упрощена за счёт изменения структуры опросника. Однако модификации требуют не только структурные, но и содержательные компоненты теста. Необходимо изменить формулировки утверждений по некоторым типам акцентуаций таким образом, чтобы получить максимум информации о доминирующих характерологических особенностях подростков.

Проблема использования методики Леонгарда-Шмишека связана с отсутствием чётких критериев разграничения нормы и акцентуации, что делает диагностику акцентуированных типов весьма затруднительной. В данном случае проработки требуют все компоненты опросника: содержательные, структурные, интерпретативные.

Дальнейшее совершенствование и стандартизация опросников будут способствовать повышению эффективности дифференциальной диагностики акцентуаций характера у подростков. Оснащение практического психолога образования адекватным и точным диагностическим инструментарием – важное условие успешной реализации поставленных задач.

Библиографический список

1. Леонгард К. *Акцентуированные личности*. Перевод с немецкого. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
2. Личко А.Е. *Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков*. Москва: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 1999.
3. Ковалев В.В. *Психиатрия детского возраста*. Москва: Медицина, 1979.
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. *Психология и психотерапия семьи*. Санкт-Петербург: Питер, 1999.
5. Королев В.В. *Психические отклонения у подростков-правонарушителей*. Москва: Медицина, 1992.
6. Кондрашенко В.Т. *Девiantное поведение у подростков*. Минск: Беларусь, 1988.
7. Обсуждаем проблему личности и характера. *Вестник Московского университета*. Серия 14, Психология. 1985; 4: 60 – 66.
8. Продолжаем обсуждение проблемы «Личность и характер». *Вестник Московского университета*. Серия 14, Психология. 1986; 1: 36 – 41.
9. Личко А.Е., Иванов Н.Я. *Диагностика характера подростков. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО). Краткое руководство*. Санкт-Петербург: ФАРМ-индекс, 2001.
10. Дворщенко В.П. *Тест личностных акцентуаций (Модифицированный вариант методики ПДО)*. Под ред. Т.В. Тулупьева. Санкт-Петербург: Речь, 2002.
11. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*: учебное пособие. Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ, 1998.
12. Карл Леонгард. *Энциклопедия психологических типологий*. Available at: https://www.psykosmology.org/ept/index.php/Карл_Леонгард
13. Кортнева Ю.В. *Диагностика актуальной проблемы*. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2004.
14. Куликов Л.В. *Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению*. Санкт-Петербург: Речь, 2002.
15. Бурлачук Л.Ф., Духневич В.Н. Акцентуации личности: что диагностируем? *Вопросы психологии*. 1998; 2: 136 – 143.

References

1. Leongard K. *Akcentuovannyye lichnosti*. Pervod s nemeckogo. Rostov-na-Donu: Feniks, 1997.
2. Lichko A.E. *Tipy akcentuacij haraktera i psihopatij u podrostkov*. Moskva: Aprel'-Press, 'Eksmo-Press, 1999.
3. Kovalev V.V. *Psihiatriya detskogo vozrasta*. Moskva: Medicina, 1979.
4. 'Eidemiller 'E.G., Yustickis V.V. *Psihologiya i psihoterapiya sem'i*. Sankt-Peterburg: Piter, 1999.
5. Korolev V.V. *Psihicheskie otkloneniya u podrostkov-pravonarushitelej*. Moskva: Medicina, 1992.
6. Kondrashenko V.T. *Deviantnoe povedenie u podrostkov*. Minsk: Belarus', 1988.
7. Obsuzhdaem problemu lichnosti i haraktera. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14, Psihologiya. 1985; 4: 60 – 66.
8. Prodolzhaem obsuzhdenie problemy «Lichnost' i harakter». *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14, Psihologiya. 1986; 1: 36 – 41.
9. Lichko A.E., Ivanov N.Ya. *Diagnostika haraktera podrostkov. Patoharakterologicheskij diagnosticheskij oprosnik dlya podrostkov (PDO). Kratkoe rukovodstvo*. Sankt-Peterburg: FARM-indeks, 2001.
10. Dvorschenko V.P. *Test lichnostnyh akcentuacij (Modificirovannyj variant metodiki PDO)*. Pod red. T.V. Tulup'eva. Sankt-Peterburg: Rech', 2002.
11. *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy*: uchebnoe posobie. Pod red. D.Ya. Rajgorodskogo. Samara: BAHRAH, 1998.
12. Karl Leongard. *Enciklopediya psihologicheskikh tipologij*. Available at: https://www.psycosmology.org/ept/index.php/Karl_Leongard
13. Kortneva Yu.V. *Diagnostika aktual'noj problemy*. Moskva: Institut obshchegumanitarnykh issledovanij, 2004.
14. Kulikov L.V. *Psihologicheskoe issledovanie: metodicheskie rekomendacii po provedeniyu*. Sankt-Peterburg: Rech', 2002.
15. Burlachuk L.F., Duhnevich V.N. Akcentuacii lichnosti: chto diagnostiruem? *Voprosy psihologii*. 1998; 2: 136 – 143.

Статья поступила в редакцию 18.09.15

УДК 159.9

Malakhova V.R., trainee researcher, Scientific and Educational Center of Pedagogy and Psychology of Professional Development of an Individual (Vladivostok, Russia), E-mail: vareffka@mail.ru

THE PROGRAM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS ON THE BASIS OF REFLECTIVE PROCESSES. The work is connected with the study of a complex of issues related to professional self-determination. Vocational guidance is primarily understood by the author as professional self-determination. This approach implies a subject-related position of a school-pupil. Professional self-determination is interpreted as a result of development of subjectivity and identity of meta-competence. Psychological readiness of students for taking an examination is considered from several positions: the level and depth of professional self-determination; the resources of a person as reflection and meta-competence. As a result, the author has worked out a theoretical analysis of a program of "professional self-determination" based on theoretical concepts of a personality by S.L. Rubinstein: relationship orientation, abilities and character of an individual. The researcher specifies objectives and structure of the program.

Key words: professional orientation, professional self-determination, readiness for an exam, reflection, meta-competence.

В.Р. Малахова, стажёр-исследователь, научно-образовательный центр педагогики и психологии профессионального развития личности, г. Владивосток, E-mail: vareffka@mail.ru

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Рассмотрен комплекс вопросов связанных с профессиональным самоопределением. Профорентация в первую очередь понимается как профессиональное самоопределение. Такой подход предполагает субъектную позицию школьника. Профессиональное самоопределение трактуется как результат субъектности и развитости метакомпетенций личности. Психологическая готовность школьника к ЕГЭ рассмотрена с нескольких позиций: уровень и глубина профессионального самоопределения; ресурсы личности – рефлексия и метакомпетенции. В результате теоретического анализа разработана программа «Профессионального самоопределения» основанная на теоретическом представлении о личности С.Л. Рубинштейна: взаимосвязь направленности, способностей и характера субъекта. Прописаны цели и структура программы.

Ключевые слова: профорентация, профессиональное самоопределение, готовность к ЕГЭ, рефлексия, метакомпетенции.

Область профорентации в России не имела должного развития, по сравнению с западной наукой, в силу политических условий в нашей стране. Можно сказать, что только к концу 20-го века мы получили ощутимые результаты. При отсутствии самоопределения в профессиональной сфере взаимодействие профессионального и личностного факторов порождает неудовлетворенность личности жизнью в целом [1]. Таким образом, неудовлетворенность, в первую очередь, в профессиональной области, переходит из поколения в поколение, что сказывается, в том числе на отношении к работе – как к принуждению или тягости.

Исходя из парадигмы субъектности, понимания личности как субъекта – творца своей судьбы – в процессе выбора профессии первоочередной задачей является профессиональное самоопределение субъекта [2]. Само понятие «самоопределение» подразумевает активную позицию личности в процессе профессионального поиска. Профессиональное самоопределение также можно понимать как поиск смысла профессиональной деятельности. Тогда этот процесс в большей степени зависит от личностных качеств и способностей.

В качестве ключевых качеств личности для профессионального самоопределения, мы определяем рефлексивные процессы, что соответствует также взгляду А.В. Карпова [3]. Рефлексия – уникальный и интегрирующий процесс. Рефлексивные процессы присущи только человеку, что делает его уникальным существом. Рефлексию также относят к метапроцессам, которые создают основу метакомпетенций личности [4].

Одно из первых профессиональных решений, которое принимает школьник, – это выбор предметов ЕГЭ. Здесь готовность к ЕГЭ можно определять как минимум двумя способами. Первый – психологическая готовность (регуляция и рефлексия актуального состояния, совладание со стрессом) [5]. Второй, это осознанный выбор ЕГЭ, который, по нашему мнению, основывается на уровне профессионального самоопределения школьника. Профессиональное самоопределение это не всегда результат работы специалиста, прежде всего это ресурсы личности, например: самосознание, разработанность я-концепции, рефлексия. Таким образом, в основе готовности к ЕГЭ лежит совокупность факторов личности и ее ресурсов. Во многом эти факторы определяются регуляторными и реф-

Структура программы «Профессионального самоопределения»

№	Наименование занятий и блоков
1	Знакомство
2	Мой темперамент и будущая профессия
3	Мой характер и личность
4	Самооценка и уровень притязаний.
5	Воля. Черты волевой личности. Мотивация, структура мотива
6	Интересы и склонности, способности
7	Коммуникативные навыки
8	Формула профессии
9	Самопрезентация, «собрание» личного профиля

лексивными процессами – метапроцессы, метакомпетенции [6; 7; 8].

По сути, самоопределение начинается от самого рождения, когда ребёнок играет, познаёт мир, находит в нём своё «отражение». Но активное, явное самоопределение, поиск себя происходят в период подросткового возраста, когда повышается уровень самосознания, усиливаются рефлексивные процессы и самопознание [9]. Этот период (соответствует 8 классу) наиболее чувствителен к различным методам профориентации.

Мы разработали программу профессионального самоопределения, которая имеет аналогичное название, предназначена для школьников с 8-го класса. Структура программы построена на основе представления о личности С.Л. Рубинштейна. В этом подходе личность представлена во взаимосвязи и взаимообразовании направленности, способностей и характера субъекта [10].

Основной целью программы «Профессиональное самоопределение» является помощь в познании школьником самого себя. Программа даёт возможность осознать школьнику свои возможности, перспективу для личностного роста, своих интере-

сов и склонностей, что способствует личностному самоопределению школьника.

В результате воздействия программы «Профессиональное самоопределение» у школьника формируются следующие компетенции:

- осознание своих желаний, возможностей;
- понимание значимости внутреннего мира личности в выборе профессии и их взаимообусловленности;
- способность определять перспективы личностного роста.

Программа носит личностно-ориентированный характер, поэтому теоретические знания усваиваются через использование субъектного опыта школьника, процессы самопознания и самопонимания в контексте собственной личности и индивидуальности школьника. Также ресурсы понимания себя и формирования адекватного представления школьником о себе черпаются из результатов групповой работы, содержания и характера обратной связи. Ссылаясь на идею коллективности учебной деятельности развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, необходимо обозначить значимость взаимодействия со сверстниками в развитии рефлексии и формировании самооценки [11].

Библиографический список

1. Пряжников Н.С. *Теория и практика профессионального самоопределения*: учебное пособие. Москва: МГППИ, 1999.
2. Брушлинский А.В. *Психология субъекта*. 1996.
3. Карпов А. В., Скитяева И.М. *Психология рефлексии*. Москва: ИП РАН, 2002.
4. Малахова В.Р., Чернявская В.С. Метакомпетенции и рефлексивный анализ в профессиональном образовании. *Профессиональное образование в развитии региона и общества: традиции, творчество, технологии*: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 35-летию ФГБОУ «ОГИС». Под общей редакцией Д.П. Маевского. Омск: Омский государственный институт сервиса, 2012
5. Чернявская В.С., Ротарьню Ю.М., Дятлова А.А. Психологическая метапредметная компетенция выпускников школы: быть готовым к ЕГЭ. *Компетентностно-деятельностный подход как стратегический приоритет современной модернизации системы образования*: материалы Международной научно-практической конференции Горно-Алтайск, 2015: 188 – 191.
6. Чернявская В.С., Меркулов Д.С., Взаимосвязь результатов ЕГЭ и успешности учебной деятельности выпускников школы. *Современные исследования социальных проблем*. 2015.
7. Малахова В.Р., Чернявская В.С., Метакомпетенции и субъектность в образовании. *Человек, субъект, личность в современной психологии*: материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Ответственные редакторы А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. Москва: «Институт психологии РАН», 2013; Том 3.
8. Кашапов М.М. *Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов*. Ярославль: ЯрГУ, 2012.
9. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академический Проект; Екатеринбург, 2003.
10. Рубинштейн С.Л. *Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии*. Москва, 1997.

References

1. Prazhnikov N.S. *Teoriya i praktika professional'nogo samoopredeleniya*: uchebnoe posobie. Moskva: MGPPPI, 1999.
2. Brushlinskiy A.V. *Psikhologiya sub'ekta*. 1996.
3. Karpov A. V., Skityaeva I.M. *Psikhologiya refleksii*. Moskva: IP RAN, 2002.
4. Malahova V.R., Chernyavskaya V.S. Metakompetencii i reflektivnyy analiz v professional'nom obrazovanii. *Professional'noe obrazovanie v razvitiy regiona i obshchestva: tradicii, tvorchestvo, tehnologii*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 35-letiyu FGBOU «OGIS». Pod obshej redakciej D.P. Maevskogo. Omsk: Omskij gosudarstvennyy institut servisa, 2012
5. Chernyavskaya V.S., Rot'eryanu Yu.M., Dyatlova A.A. Psikhologicheskaya metapredmetnaya kompetenciya vypusknikov shkoly: byt' gotovym k EG'E. *Kompetentnostno-deyatelnostnyy podhod kak strategicheskij prioritet sovremennoj modernizacii sistema obrazovaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Gorno-Altajsk, 2015: 188 – 191.
6. Chernyavskaya V.S., Merkulov D.S., Vzaimosvyaz' rezul'tatov EG'E i uspešnosti uchebnoj deyatelnosti vypusknikov shkoly. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2015.
7. Malahova V.R., Chernyavskaya V.S., Metakompetencii i sub'ektnost' v obrazovanii. *Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoj psikhologii*: materialy Mezhdunarodnoj konferencii, posvyaschennoj 80-letiyu A.V. Brushlinskogo. Otvetstvennyye redaktory A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. Moskva: «Institut psikhologii RAN», 2013; Tom 3.
8. Kashapov M.M. *Tvorcheskaya deyatelnost' professionala v kontekste kognitivnogo i metakognitivnogo podhodov*. Yaroslavl': YarGU, 2012.

9. Zeer E.F. *Psihologiya professij: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Moskva: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg, 2003.
 10. Rubinshtejn S.L. *Izbrannye filosofsko-psihologicheskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psihologii*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 10.09.15

УДК 316.6

Medvedeva N.I., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, North-Caucasian Federal University (Russia),
 E-mail: nigstav@mail.ru

FACTORS OF DEVELOPMENT OF POPULATION STRESS IN THE MODERN SOCIETY. The article raises a problem of the modern society, which is connected with the development of a population stress. The work fulfills an analysis of mental conditions of people in extreme conditions of life and work. The author studies a psychological type of stress that gets a mass character among a working staff at any production enterprises, leading to the development of situations of social risk, or risk of social and psychological situations in the workforce. The article shows that a population stress differs from an individual type of stress by a factor of the nature of integral reaction of the society depends on factors of interaction of people. A type of the society is of much importance for the study of types of stresses: it may be a well-organized system (a sustainable community, a cohesive labor team), or a crowd (i.e. a mass of people, united by some situation). Researcher also has to define qualities of a leader, dimensions of society and some other characteristics that are described in the work.

Key words: population stress, risky social and psychological situation, mental stress.

Н.И. Медведева, д-р психол. наук, проф. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
 E-mail: nigstav@mail.ru

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПОПУЛЯЦИОННОГО СТРЕССА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье поднимается проблема современного общества – развитие популяционного стресса, анализ психических состояний людей в экстремальных условиях жизнедеятельности и труда. Психологический стресс, принимающий массовый характер в коллективах производственных предприятий, приводит к развитию ситуаций социального риска или рискованных социально-психологических ситуаций в трудовых коллективах. В статье показано, что популяционный стресс отличается от индивидуального стресса тем, что характер интегральной реакции социума зависит от факторов взаимовлияния людей. При этом существенное значение имеет тип социума: представляет ли он собой хорошо организованную систему (устойчивое общество, сплоченный трудовой коллектив) или же является толпой (т. е. ситуационно объединенной массой людей), каковы качества лидера, размеры социума и т. д.

Ключевые слова: популяционный стресс, рискованные социально-психологические ситуации, психическая напряжённость.

Одна из основных проблем государства – обеспечение оптимальных условий труда и жизни своих граждан. В последнее время началось массовое сокращение людей во многих производственных сферах, что приводит к массовому стрессированию населения. Требования и условия труда в период социальных изменений в обществе зачастую близки к экстремальным, породили множество новых социальных явлений в сфере производства. Участвовавшие профессиональные конфликты в большинстве случаев сопровождаются возникновением негативных эмоций, сильных переживаний, перенапряжением физических и психических функций, приводят к ухудшению функционального состояния, изменению личностного статуса, нарушению профессиональной эффективности и безопасности труда, развитию психосоматических заболеваний. Характерным психическим состоянием, развивающимся под влиянием экстремальных условий жизнедеятельности и труда, является стресс. Психологический стресс, принимающий массовый характер в коллективах производственных предприятий, приводит к развитию ситуаций социального риска или рискованных социально-психологических ситуаций в трудовых коллективах. Под рискованными социально-психологическими ситуациями мы понимаем такие состояния социума, которые, вследствие оппонирования взаимоотношений с другими социумами, угрожают его нормальной жизнедеятельности или нарушают её.

Поскольку в основе оппонирования взаимоотношений лежит противоречие между потребностями, целями, стремлениями, установками социума и наличными возможностями их достижения, рискованные социально-психологические ситуации можно квалифицировать как разновидность популяционного стресса. В результате можно наблюдать массовые состояния людей, которые могут привести или уже привели к нарушению должностных, правовых, технологических или нравственных норм, в результате чего являются опасными для нормальной жизнедеятельности предприятия или сообщества. Становятся характерными массовые (популяционные) состояния сниженной работоспособности, апатии, депрессии.

В период общественной нестабильности и кризиса производства психическое здоровье населения отягощается многочис-

ленными фрустрирующими обстоятельствами, вызывающими у работника психическое напряжение и стресс. Общие проблемы стресса в условиях труда рассматривали в своих исследованиях Л.А. Китаев-Смык, Н.В. Тарабрина, Е.О. Лазебная, В.А. Бодров. В условиях труда стресс исследован в работах Г. Селье, Р. Лазаруса и др. Однако российская социально-экономическая ситуация и российский менталитет делают специфичный опыт производственных отношений.

Анализ современной общественной ситуации, последствий экономического спада, конверсии позволили выделить следующие социально-психологические явления, которые могут стать причиной популяционного стресса или способствовать его развитию:

- 1) Перестройка привычных норм взаимоотношений и поведения разных социальных групп. Отсюда лёгкость нарушения не только ещё не устоявшихся норм предпринимательской и других видов деятельности, но и общечеловеческих требований морали.
- 2) Возникновение новых групповых интересов и целей, конкурентные отношения с большей ценой победы или поражения.
- 3) Снижение уровня государственной опеки, необходимость полагаться, прежде всего, на собственные способности, инициативу, труд.
- 4) Системный риск, снижение уровня социальной защищённости и отсутствие уверенности в возможности реализовать долгосрочные жизненные планы, чувство неуверенности в завтрашнем дне.
- 5) Возрастание разрыва в доходах, в уровне и образе жизни между разными слоями населения при общем увеличении числа лиц, имеющих доходы ниже порога бедности.
- 6) Привычка значительной части населения трудиться не с полной отдачей, надеяться на заботу государства. Отсутствие навыков самостоятельного поведения на рынке.
- 7) Недостаточная государственная социальная защищённость лиц, объективно не способных самостоятельно решать свои проблемы (многодетные семьи, инвалиды, пенсионеры, учащиеся).

8) Поляризация во взглядах, образе жизни разных слоев населения, что приводит к появлению неформальных групп в производственных коллективах и конфронтации разных групп при решении вопросов приватизации предприятий, интенсивности труда, улучшении качества продукции и т. п.

9) Отсутствие научно обоснованного управления. Социально-экономическая малограмотность.

10) Устойчивые консервативные психологические установки значительной части населения в отношении понимания социальной справедливости, доминирование чувства зависти, враждебности со стороны низкостатусных групп и слоев населения по отношению к высокостатусным.

11) Нездоровый образ жизни части населения из-за ограничений в питании, плохих бытовых и экономических условий, алкоголизма и курения. Отсюда – снижение устойчивости к стрессовым факторам усиление тенденции к эффектной поведению.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что вероятность реализации конфликтных деструктивных ситуаций в трудовых коллективах различных предприятий достаточно велика. Понятие психологического стресса нередко ассоциируют в научной литературе с понятием психического напряжения. Наиболее фундаментальный анализ этого понятия сделал в своей книге известный американский социолог Н. Смелзер [2]. Автор определяет напряжение как нарушение отношений среды и, следовательно, неадекватное функционирование компонентов действия. Он указывает также, что «любой вид напряженности может быть детерминантом любого вида коллективного поведения», и что «напряженность... всегда выражает отношения между определенными группами людей». Мы склоняемся к тому, что напряженность определена как внутренняя несвобода, боре и дисбаланс; чувство психологического стресса часто сопровождается повышенным мышечным тонусом и другими психологическими индикаторами эмоционального состояния; состояние латентной враждебности или противостояния между индивидами или группами.

В. Рукавишников выделяет следующие признаки социальной напряженности: в самых широких кругах населения распространяются настроения недовольства существующим положением дел в жизненно важных сферах общественной жизни, настроения недовольности существующим порядком в широком смысле слова; под влиянием общественных названных настроений утрачивается доверие к властям, исчезает ощущение безопасности, широкое хождение приобретают пессимистические оценки будущего, всевозможные слухи, т. е. в обществе в целом (или в отдельной территориальной общности) возникает атмосфера массового психического беспокойства, эмоционального возбуждения; социальная напряженность отображается

и проявляется не только в общественных настроениях, но и в массовых действиях: в ажиотажном спросе, скупке товаров, в вынужденной и добровольной миграции части людей в другие регионы, а также за границу, в активизации деятельности общественно-политических движений, в борьбе за власть и влияние в массах, в стихийных и организованных митингах и иных формах гражданского неповиновения [1].

В этой связи необходимо отметить, что интересующее нас состояние популяционного стресса на производстве – состояние не индивидуальное, а характерное для группы людей, находящихся в экстремальной производственной ситуации. Соотнося эмпирические описания ситуации популяционного стресса и классификацию стресса, предложенную различными авторами, можно предположить, что в ситуации популяционного стресса на производстве происходит наложение практически всех видов стресса: внутриличностного, межличностного, личностного, рабочего, общественного, экологического, финансового в зависимости от специфики конкретной производственной ситуации, вызывать тревогу и стресс могут любые стимулы в случае высокого субъективного значения угрозы для конкретного человека. Стресс принимает классовый и общественный характер, если можно выделить такие стимулы, которые чаще вызывают беспокойство у большинства индивидов. По аналогии ситуацию популяционного стресса в условиях производства можно определить как угрозу удовлетворению основных нужд некоей производственной группы (популяции), угрозу поддержанию ее регулируемого бесперебойного функционирования, ее росту и развитию. Популяционный стресс от индивидуального стресса отличается тем, что характер интегральной реакции социума зависит от факторов взаимовлияния людей. При этом существенное значение имеет тип социума: представляет ли он собой хорошо организованную систему (устойчивое общество, сплоченный трудовой коллектив) или же является толпой, каковы качества лидера, размеры социума и т. д.

Обобщая вышеизложенные точки зрения, можно заключить, что социальная напряженность – это психологическое состояние значительных социальных групп, групповые эмоции. В основе социальной напряженности находится неудовлетворенность людей, их групповая неудовлетворенность. Социальная напряженность – это реально наблюдаемый процесс, доступный для наблюдения и измерения. Социальная напряженность может различаться по интенсивности, каждая взаимосвязь в социальной организации дает или способна создать напряженность. В этом смысле нужно говорить о мере, степени напряженности. Приведенные выше описания свидетельствуют, что популяционный стресс на производстве, безусловно, характеризуется высокими показателями социального напряжения.

Библиографический список

1. Рукавишников В.О. Социальная напряженность. *Диалог*. 1990; 3: 6 – 18.
2. Смелзер Н. *Социология*: перевод с английского. Москва: Феникс, 1998.

References

1. Rukavishnikov V.O. Social'naya napryazhennost'. *Dialog*. 1990; 3: 6 – 18.
2. Smelzer N. *Sociologiya*: perevod s anglijskogo. Moskva: Feniks, 1998.

Статья поступила в редакцию 14.09.15

УДК 159.922

Aminov N.A., Cand. of Sciences (Psychology), Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: aminov.pirao@yandex.ru

Zhambeeva Z.Z., Cand. of Sciences (Psychology), Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: zarema-z@mail.ru

MULTILEVEL CONNECTIONS OF “SELF-ASSESSMENT” OF A TEENAGER IN THE STRUCTURE OF INTEGRATED INDIVIDUALITY. The research discusses a problem of a teenager's personality and its “intrinsic value”, which is composed of external factors (external evaluation, for instance, a teacher) and internal factors (assessment of their actions). The work provides an overview of current research on this theme. According to the overview, a student's motivation to get academic achievements is a result of an interaction between external forms of motivation (individual and social norms of the assessment of teenager's educational achievements by a teacher) and internal form of motivation (teenager's overreaction to injustice and “sufferings” (the feel of pain that he experiences from others or from himself)). If a teacher is able to get through to the feelings (emotions and affects) of his students, to encourage their expressions and understand them, then an increase in student's achievement motivation will be increased.

Key words: individual and social norms of assessment, feeling of injustice, authenticity of a teenager.

Н.А. Аминов, канд. психол. наук, вед. науч. сотр. лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, E-mail: aminov.pirao@yandex.ru

З.З. Жамбеева, канд. психол. наук, вед. науч. сотр. лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, E-mail: zarema-z@mail.ru

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ СВЯЗИ «САМОЦЕННОСТИ» ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В СТРУКТУРЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

В статье обсуждается проблема «самоценности» личности подростка, которая складывается из внешних (внешнее оценивание, например, учителем) и внутренних (оценка своих действий) факторов, и даётся обзор современных исследований по данной теме. Из обзора следует, что мотивированность школьника к учебным достижениям является результатом взаимодействия внешних (индивидуальные и социальные нормы оценивания учителем учебных достижений подростка) и внутренних форм мотивирования (острая реакция на несправедливость или «страдания» подростков, чувства боли, которое он пережил от других или по своей вине). Если учитель способен «достучаться» до переживания (эмоции и аффекты) своих учеников, стимулировать их выражение и прийти к их пониманию, то у школьников будет обнаруживаться усиление мотивации достижения.

Ключевые слова: индивидуальные и социальные нормы оценивания, чувство несправедливости, аутентичность подростка.

Проверка внешней валидности факторов, предопределяющих успешность (результативность) по ЕГЭ, не дают оснований рассматривать этот независимый критерий, как меру обученности выпускников средней школы. Данные регрессионного анализа показали, что чем выше оценка учителем уровня сформированности учебных умений и качества усвоения знаний по профилирующим предметам, тем выше вклад данного фактора (оценки) в результаты успешной сдачи ЕГЭ [1].

Оценка педагогическая – процесс соотнесения результата деятельности школьника или его поведения или хода самой деятельности с заранее заданным эталоном [2].

По мнению Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова [3], кроме педагогической оценки существует парциальная оценка. Это – отдельные оценочные обращения и воздействия педагога на воспитанника, не представляющие собой квалификацию его успешности, а являющиеся лишь эмоциональной реакцией педагога (одобрение, замечание, порицание, поддержка, сарказм, упрёк, нотации и т. п.).

Оценкой педагогической заполнен весь педагогический процесс. Педагоги не только оказывают действие в процессе работы, но и вызывают последствия, влияя на изменение отношений между воспитанниками внутри детского коллектива, между педагогами и воспитанниками, на формирование интересов, самооценки и т. д. [3, с. 231].

Однако сам механизм влияния оценивания педагогом своих воспитанников ни в зарубежной, ни в отечественной психологии не изучался [2].

Успехи в нейробиологии [4] и экзистенциальной психологии [5] вселяют надежду, что механизмы взаимодействия людей в процессе общения и педагогического общения, в частности, могут быть исследованы объективно с помощью новых психодиагностических технологий. Есть только косвенные доказательства, что ценностные ориентации учителей могут влиять на самосознание его подопечных (структура Я) и, как сходство этого, актуализировать их способность принимать решения, т. е. усиливать мотивацию достижений (осознавать смысл или значение в усвоении знаний по тем предметам, которые необходимы в будущем при выборе профессиональной карьеры) [6; 7].

Ещё в 80-е годы немецкий психолог Х. Хекхаузен [8, с. 201 – 207] со своими сотрудниками Браукоманном (L. Brauckmann, 1976), Люреманоном (J.V. Lührmann, 1977), Вагнером (H. Vagner, 1977), Райнбергом (F. Rheinberg, 1980), Кругом (S. Krug, 1980) провели серию экспериментов на выявление степени влияния на мотивацию школьников (самосознание или структуру представления по Лэнгле) относительно нормативных (успешных) ориентаций учителя.

Чтобы оценить успешность своих подопечных, учителю требуется некоторый стандарт. В противном случае полученный результат можно лишь констатировать и описать (написать диктант, решить серию арифметических задач и т. п.), но не оценивать, как более или менее удавшийся, т. е. с определённым родом шкалирования.

Согласно Л. Фестингеру [9], существует всего лишь два вида шкалирования: индивидуальное и социальное.

При индивидуальной относительной норме, результаты действия соотносятся с прежними результатами данного человека.

Это и позволяет установить улучшились или ухудшились его достижения. При социально относительной норме достигнутый результат сравнивается с соответствующими результатами других людей и это позволяет определить ранговое место субъекта.

В экспериментах Х. Хекхаузена и его сотрудников не только подтвердилась гипотеза Л. Фестингера, но выявлены индивидуальные предпочтения учителей той или иной стратегии школьных достижений на основе своих собственных данных и данных других исследователей о конкретных формах поведения школьников на уроке. Райнберг (F. Rheinberg, 1980) выработал опросник по относительно-нормативной ориентации учителей. Этот опросник умеренно коррелирует с тестами «Короткие задания на суждения» ($0,3 < r < 0,5$) и может быть использован при изучении ситуаций, требующих психолого-педагогического вмешательства для диагностики личных свойств учащихся, индуцирующих мотивацию школьников, а также для диагностики успешности подготовительных программ.

Для проверки прагматической валидности нового опросника Райнберг в сотрудничестве с Браукоманном, Шмальтом и Вассером провёл ряд экспериментов, подтвердивших его ожидания о разнонаправленном влиянии индивидуально-относительных и специально-относительных норм учителя на успешность обучения и школьную тревожность школьников.

В исследовании Браукоманна (L. Brauckmann, 1976) была получена корреляция между ориентацией 16 учителей начальных классов на индивидуальную относительную норму и успешностью школьников в классе (для 492 учеников 3-го класса) равную ,054 при $p < 0,01$.

Райнберг, Шмальт и Вассер (F. Rheinberg, H.D. Schmalz, I. Wasser, 1978) получили веские доказательства того, что в IV классах (196 школьников) у учителей с преобладанием социально-ориентированных норм и их подопечных мотив избегания неуспеха был более выражен, чем в трёх других (контрольных) классах (76 школьников). Кроме того, у школьников с выраженным мотивом избегания неуспеха были обнаружены и соответствующие различия в экзаменационной тревожности, равнодушные к школе и её неприятие.

В лонгитюдном исследовании восьмилетних классов старшей ступени основной школы (F. Rheinberg, 1980; R. Peter, 1978), где все классы были сформированы в начале 5-го года обучения: четыре велись учителями с ориентацией на индивидуальную, а другие четыре – на социальную относительную норму. Ученики каждого класса были разбиты в соответствии с уровнем своего интеллектуального развития на три группы, с высоким – средним – низким уровнем развития. Как показали результаты, в случае индивидуальной относительной нормы первоначальной величины мотива избегания неудачи, на протяжении года наиболее сильно понизилась у интеллектуально слабой группы. По истечении года, взаимодействие относительной нормативной ориентации учителей и интеллектуального развития школьников значительно возросло. Соответствующие данные получены также и по экзаменационной тревожности. Мало того, школьники всех трёх групп сообщили о своём ощущении, что их возможности возросли (в случае ориентации на социально-относительную норму таких сообщений не было). В конце года, в отличие от школьников, учившихся у учителей с преобладанием социальной нормы, неудачи значительно реже соотносились школьниками, обучающимися

у учителей с преобладанием индивидуальной нормы, с низким уровнем своих способностей.

Круг (S.Krug, 1980), не только подтвердил влияние относительно-нормативной ориентации учителей, но и ввёл более точную дифференциацию этого влияния. Лонгитюдное исследование 40 классов реального училища на протяжении 5-го года обучения ещё раз показало, что классы учителей, ориентирующихся на индивидуальную относительную норму, характеризуются:

- меньшей выраженностью мотива избегания неудачи;
- меньшей экзаменационной тревожностью;
- большим интересом к учебным предметам.

Кроме того, школьники таких учителей в среднем считали себя более прилежными и более одарёнными, чем это наблюдалось у школьников, чьи учителя, ориентируются на социальную относительную норму. В последнем случае построение уроков было направлено на оценку одарённости школьников. Сами школьники также объясняли достижения в учебе своих товарищей по классу, главным образом, уровнем их способностей, кроме того, в таких классах наблюдалась более тесная взаимосвязь между IQ и школьными успехами, а также между последними и полученными при заключительном тестировании показателями таких личностных переменных, как представление о себе, тревожности и интересов.

В целом, полученные данные подтверждают, что относительные нормы оценки достижений существенным образом влияют на мотивацию школьников, на формирование элементов тревожности и мотива достижения успеха в зависимости от предпочитаемой ценностной ориентации учителей на индивидуальную или социальную норму оценки результатов достижений своих или чужих действий.

Результаты Х. Хекхаузена и его сотрудников внесли существенный вклад в наше понимание механизмов влияния ценностных ориентаций учителя (его представлении о роли образования и интереса к своему предмету) на ценностные ориентации школьников (на их развитие в личном и профессиональном плане или на их адаптацию к требованиям и ожиданиям своего социального окружения). Как показал Люреман (J.V. Lüthmann, 1977), выраженные относительно-нормативные ориентации своего учителя, школьники начинают правильно определять не позднее V класса. Однако, главный вопрос о «промежуточных» переменных т. е. механизмах этого влияния остался без ответа.

По словам А. Лэнгле «Ради чего?» – стержневой вопрос, лейтмотив многих извечных вопросов. Например, за вопросом «почему так вышло?», задаваясь которым мы ищем причины и взаимосвязи, пытаемся постичь закономерности, понять, что обусловило ту или иную цель событий, часто скрывается все тот же

Библиографический список

1. Аминов Н.А., Осадчева И.И. Реформа современного образования как основа трудового воспитания. *Культура. Духовность. Общество*. Под общей редакцией С.С. Чернова. Новосибирск: УРНС, 2014: 103 – 109.
2. Витцлак Г. *Оценка поведения и характеристика учащихся*: Перевод с немецкого. Москва: Просвещение, 1986.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: «МарТ», 2005.
4. Бауэр И. *Принцип человечности: Почему мы по своей природе склонны к кооперации*. Санкт-Петербург: Вернера Регена, 2009.
5. Лэнгле А. *Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования*. Москва: Логос, 2014.
6. Гордеева Т.О. *Психология мотивации достижения*. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006.
7. Gollwitzer P.M., Sheeran P. Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effect and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2006; 38: 69 – 119.
8. Хекхаузен Х. *Мотивация и деятельность*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1986; Т 2.
9. Festinger L.A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*. 1954: 114 – 140.
10. Лэнгле А. *Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций*. Москва: Генезис, 2013.
11. Аминов Н.А. *Психодиагностика педагогических способностей. Претесты*: методическое пособие. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.
12. Мартенс Р. *Социальная психология и спорт*. Москва, 1979.
13. Маслова Е.А. *Формирование фасилитативной направленности будущих учителей в образовательной среде педагогического колледжа*: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.

References

1. Aminov N.A., Osadcheva I.I. Reforma sovremennogo obrazovaniya kak osnova trudovogo vospitaniya. *Kul'tura. Duhovnost'. Obschestvo*. Pod obshej redakciej S.S. Chernova. Novosibirsk: URNS, 2014: 103 – 109.
2. Vitclak G. *Ocenka povedeniya i harakteristika uchashchih'sya*: Pervod s nemeckogo. Moskva: Prosveschenie, 1986.
3. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike*. Moskva: IKC «MarT»; Rostov-na-Donu: «MarT», 2005.
4. Bau'er I. *Princip chelovechnosti: Pochemu my po svoej prirode sklonny k kooperacii*. Sankt-Peterburg: Vernera Regena, 2009.
5. L'engle A. *Sovremennyj 'ekzistencial'nyj analiz: istoriya, teoriya, praktika, issledovaniya*. Moskva: Logos, 2014.
6. Gordeeva T.O. *Psihologiya motivacii dostizheniya*. Moskva: Smysl; Izdatel'skij centr «Akademija», 2006.
7. Gollwitzer P.M., Sheeran P. Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effect and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2006; 38: 69 – 119.
8. Hekhauzen H. *Motivacija i deyatel'nost'*: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1986; T 2.
9. Festinger L.A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*. 1954: 114 – 140.
10. L'engle A. *Chto dvizhet chelovekom? 'Ekzistencial'no-analiticheskaya teoriya 'emocij*. Moskva: Genезis, 2013.
11. Aminov N.A. *Psihodiagnostika pedagogicheskikh sposobnostej. Pretesty*: metodicheskoe posobie. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1994.

главный для человека вопрос – «для чего, ради чего нам выпало то или иное несчастье или страдание?». А вопросом «Как?» мы задаёмся, когда стремимся понять, каким образом нечто нарушило течение нашей жизни, какие свойства позволили ему это сделать и как нам обратить это вторжение к своему благу» [10, с. 20]. Эта приведённая цитата из книги А. Лэнгле не случайна. В традиционной парадигме исследований эта постановка вопроса явно неуместна.

Отмечается возрастающий интерес исследователей к экзистенциальному анализу «поиска смысла», методу, который используется для этой цели. Такой анализ называется «персональный экзистенциальный анализ» (ПЭА). Он содержит три шага, которые помогают актуализировать способность духовного измерения (способности принимать решения) обращаться с внутренним и внешним миром и находить адекватный индивидуальный способ поведения в конкретной ситуации.

ПЭА состоит из трех основных шагов, которым предшествует фаза получения информации:

ПЭА 0: информационная фаза.

ПЭА 1: тщательное изучение персональных субъективных впечатлений с помощью феноменологического анализа.

ПЭА 2: нахождение аутентичной внутренней позиции по отношению к ситуации.

ПЭА 3: поиски того, как выразить себя в соответствии со своей внутренней персональ-позицией и реальными внешними обстоятельствами.

Таким образом, <...> ПЭА можно определить как феноменологический метод, цель которого – помочь «клиентам» получить свободный доступ к собственной эмоциональности, отыскать аутентичные внутренние позиции и обрести способность к ответственному поведению по отношению к окружающему миру.

Поскольку психотерапия является частным случаем взаимодействия людей в процессе общения, то взаимовлияние учителя и воспитанников в процессе педагогического общения будет подчиняться тем же законам групповой динамики, что и в психотерапии. Если учитель способен «достучаться» до переживания (эмоции и аффекты) своих учеников, стимулировать их выражение и прийти к их пониманию (эффект социальной фасилитации) [11; 12; 13], то у школьников будет обнаруживаться усиление мотивации достижения (более высокие оценки по профилирующим предметам), лучшая подготовка по основным предметам для сдачи ЕГЭ, и способность принимать решения не только при сдаче выпускных экзаменов, но и в выборе будущей профессиональной карьеры.

Проверка данных предположений требует введения новых психодиагностических технологий, которые будут отображены в следующих публикациях.

12. Martens R. *Social'naya psihologiya i sport*. Moskva, 1979.
 13. Maslova E.A. *Formirovanie fasilitativnoj napravlenosti buduschih uchitelej v obrazovatel'noj srede pedagogicheskogo kolledzha*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 22.09.15

УДК 37.015.3

Bolenkova E.F., senior teacher, Department of General Psychological Disciplines, Pacific State Medical University (Vladivostok, Russia), E-mail: bolenkova2004@mail.ru

AN ATTITUDE OF TEACHERS TO A GENERAL STATE EXAM AS AN ASPECT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE. An attitude to a general state exam in connection to the context of pedagogical competence is studied. The research shows some results of empirical work on the attitude of teachers of secondary schools to state exams. The author fulfils an analysis of integrative indicators of anxiety, such as self-assessment of anxiety, personality, as well as with age, experience and experience in general state exams. The relationship of teachers' emotional state and state exams are connected with their attitude towards exams and with their alleged attitude to the exam school graduates. This relationship is based on the projection of one's own suspense and tends to the inverse dependence indicators that indicate psychological problems of teachers in the field of perception of general (common) state exams.

Key words: CSE, attitude, professional competence, personal anxiety, situational anxiety, psychological readiness for an exam.

Е. Ф. Боленкова, ст. преп. каф. общепсихологических дисциплин Тихоокеанского государственного медицинского университета, E-mail: bolenkova2004@mail.ru

ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ К ЕГЭ КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Отношение к ЕГЭ обосновано в контексте педагогической компетентности. Показаны результаты эмпирического исследования отношения учителей средних общеобразовательных школ к ЕГЭ. Проведён анализ показателей интегративной тревожности, как самооценки тревожного состояния личности, а также с возраста, стажа и опыта участия в ЕГЭ. Показана взаимосвязь отношения учителей к ЕГЭ с предполагаемым ими отношением к ЕГЭ выпускников школы. Данная взаимосвязь обнаруживается как проекция собственных тревожных ожиданий и имеет тенденцию к обратной зависимости показателей, что указывает на психологические проблемы учителей в области восприятия ЕГЭ.

Ключевые слова: ЕГЭ, отношение, профессиональная компетентность, личностная тревожность, ситуативная тревожность, психологическая готовность к ЕГЭ.

Введение. Образовательный процесс в условиях проведения ЕГЭ требует формирования новых компетенций учителя. Требования к проведению ЕГЭ каждый год подвергаются изменениям и поправкам, учителю необходимо обладать компетенциями, которые позволяют сохранять компетентность в области подготовки к ЕГЭ, а также определённую стабильность в изменяющихся условиях.

Профессиональная педагогическая компетентность рассматривается как готовность к деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения, она выражается, прежде всего, в отношении к детям, предмету, а также к своему делу.

В концепции В.Д. Шадрикова, компетентность рассматривается в качестве новообразования субъекта деятельности, формирующегося в процессе профессиональной подготовки, представляющего собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [1, с. 59].

Компетентность педагога включает основные категории профессионализма, которые связаны с учениками, их успехами, а также отражают его отношение к профессии, – всё это составляет профессиональную направленность, профессиональные ценности учителя.

В ФГОС среднего общего образования в п. 22 «Требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы» указано описание квалификации педагогических работников ОУ, которые должны отражать следующие показатели: компетентность в соответствующих предметных областях знания и методах обучения; сформированность гуманистической позиции, позитивной направленности на педагогическую деятельность; самоорганизованность, эмоциональную устойчивость [2, с. 37].

В нашем исследовании рассматриваются параметры отношения к ЕГЭ, как определённого рода направленность на педагогическую деятельность, а также характеристики эмоциональной устойчивости как аспект интегративной тревожности.

Исследования в области психолого-педагогических аспектов компетентности педагогов ведутся достаточное количество

времени, однако ЕГЭ составляет новый контекст рассмотрения психологической готовности педагога к профессиональной деятельности. Если рассматривать эту компетентность в контексте безопасности учащихся, то можно отметить работу В.Н. Барцевич (2012 г.), в которой главными факторами обеспечения психологической безопасности учащихся определены такие личностные характеристики учителей, как эмоциональная гибкость и направленность на общение, также подтверждена возможность развития личностных характеристик учителей, влияющих на психологическую безопасность учащихся в ходе специально разработанной коррекционно-развивающей программы [3, с. 8].

Отношения как аспект ценностных ориентаций личности опосредуют профессиональную деятельность педагога. В недавно разработанном профессиональном стандарте отмечается в качестве важнейших умений – умение находить (обнаруживать) ценностный аспект учебного знания и информации и обеспечивать его понимание и переживание учащимися [4]. Учитель-предметник, как и любой другой педагог, решает задачи обучения, воспитания и развития, он должен уметь обнаруживать и реализовывать воспитательные возможности различных видов деятельности, но делает это, прежде всего, средствами своего предмета.

Целью эмпирической части исследования явился анализ показателей уровня личной тревожности, опыта учителя в проведении ЕГЭ, возраста и стажа.

Методы исследования. Работа проводилась на базе Государственного образовательного автономного учреждения дополнительного профессионального образования ГОАУ ДПО ПК ИРО (Приморский краевой институт развития образования), который является региональным научно-методическим, информационным и образовательным центром системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников и руководителей образования Приморского края. В исследовании приняли участие 26 учителей математики г. Владивостока, которые проходили повышение квалификации в области проведения ЕГЭ. Был использован разработанный нами опросный лист, включающий вопросы возраста, стажа, опыта ЕГЭ, предположений о психологической готовности учащихся.

Применялся интегративный тест тревожности (ИТТ), авторов: А.П. Бизюк, Л.И. Вассермана, Б.В. Иовлева, который представляет собой экспресс-диагностический и клинико-психологический инструмент для выявления уровня выраженности тревоги, как ситуативной переменной и тревожности, как личностно-типологической характеристики [5]. Тест имеет отличительную особенность – пять дополнительных субшкал, чувствительных к таким компонентам тревоги, как тревожная оценка перспективы и социальной защиты, эмоциональные нарушения, астенический и фобический компоненты личности.

Результаты. По мнению учителей, в психологической поддержке в первую очередь нуждаются ученики и их родители, сами педагоги же, по их мнению, больше нуждаются в информационной поддержке. Это было показано в анализе ответов на вопрос «Какая поддержка является существенной в период подготовки к ЕГЭ?»

Для учеников:

Психологическая – 60%

Информационная – 40%

Для педагогов:

Психологическая – 20%

Информационная – 80%

Для родителей:

Психологическая – 68,4%

Информационная – 31,6%

Согласно исследованиям, проведенным М.Ю. Чибисовой, недостаточная информированность относительно процедуры сдачи ЕГЭ ввиду его различных изменений – одна из главных психологических проблем, вызывающих тревожное состояние у учеников [6]. Очень важно, что учителя осознают важность оказания как информационной, так и психологической поддержки школьников. Ведь наличие достаточного количества информации о проведении ЕГЭ создает психологический комфорт школьника. Недостаток информации вызывает тревогу и волнение, что, несомненно, сказывается на конечном результате.

Таким образом, невысоко оценивая необходимость в психологической поддержке педагогов, учителя переоценивают её у учеников, и наоборот, считают более важным когнитивную составляющую педагогов, в то время как на самом деле (по мнению исследователей) в этом больше нуждаются ученики. Данная взаимосвязь обнаруживается как проекция собственных тревожных ожиданий и имеет тенденцию к обратной зависимости показателей, что указывает на психологические проблемы учителей в области восприятия ЕГЭ.

Решение личностно-профессиональных трудностей учителей начинается в осознании своего мнения о ЕГЭ, выработки адекватной профессиональной позиции, способности к самоопределению, установления оптимального уровня тревожности, который не вредит бы профессиональной деятельности.

Анализ работ В.С. Чернявской показал, что отношение учителя к разным по способностям школьникам как профессионально-педагогическая толерантность, положительное отношение профессиональной деятельности играет не последнюю роль в профессиональных результатах [7]. В работах исследователя отмечается сложная связь учебной успешности и успешности в ЕГЭ, которая опосредуется деятельностью педагога [8]. Именно учитель должен настроить ученика на необходимое эмоциональное и психическое состояние. Для этого важно, чтобы учитель сам положительно относился к ЕГЭ, учитывал необходимость не только информационной, но и психологической поддержки школьников.

Библиографический список

1. Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Профессиональные компетенции педагогической деятельности. *Справочник заместителя директора школы*. 2012; 8: 58 – 69.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования*. Стандарты второго поколения. Москва: Просвещение, 2012.
3. Барцевич В.Н. *Влияние личностных характеристик учителя на психологическую безопасность учащихся*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2012. Available at: <http://www.dslib.net>
4. *Профессиональный стандарт профессиональной деятельности педагога*. Available at: [http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf)
5. Бизюк А.П., Вассерман Л.И., Иовлев Б.В. Применение интегративного теста тревожности (итт). *Новая медицинская технология*. Санкт-Петербург: НИПИ им. В.М. Бехтерева. Available at: http://www.koob.ru/bizyuk/test_anxiety
6. Чибисова М.Ю. *Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями*. Москва: Генезис, 2009.
7. Чернявская В.С. *Психологические факторы развития педагогической толерантности*. Владивосток: Дальнаука, 2006.
8. Чернявская В.С., Меркулов Д.С. Взаимосвязь результатов ЕГЭ и успешности учебной деятельности выпускников школы. *Современные исследования социальных проблем* (электронный научный журнал). 2015; 6 (50): 290 – 300.

При анализе результатов опроса о мнении по поводу психологической готовности учащихся к ЕГЭ педагоги с высоким уровнем тревожности выделили:

Жалобы на восприятие материала – 3,23%

Жалобы на внимание – 6,45%

Жалобы на память – 6,45%

Уравновешенное состояние – 6,45%

Жалобы на плохое самочувствие – 16,13%

Тревожное состояние – 29,03%

Спокойное состояние – 32,26%

29,03% опрошенных преподавателей отметили тревожное состояние у школьников, и 32,26% говорят о спокойном собственном состоянии при подготовке к сдаче ЕГЭ. Уровень личностной тревожности не коррелирует с опытом работы или опытом участия в проведении ЕГЭ. В ситуации постоянных нововведений все участники образовательного процесса в нашей выборке имеют общий высокий уровень тревожности.

Результаты характеризуют выборку учителей математики, участвующих в ЕГЭ (N=26) как выборку с достаточно высокой личностной тревожностью, так у 65,2% – высокий уровень, средний уровень показали – 26,1% и низкий – лишь у 8,7% педагогов. Это требует определённой коррекции.

Опрос на тему «Ваше мнение о психологической готовности учащихся к ЕГЭ», показал следующие результаты: учителя с высоким уровнем тревожности выделили у школьников:

Тревожное состояние – 30%

Спокойное состояние – 25%

Жалобы на плохое самочувствие – 20%

Жалобы на внимание – 10%

Жалобы на память – 10%

Уравновешенное состояние – 5%

Учителя со средним уровнем тревожности выделили у школьников:

Спокойное состояние – 71,4%

Уравновешенное состояние – 14,3%

Тревожное состояние – 14,3%

Учителя с низким уровнем тревожности на данный вопрос не ответили, что может свидетельствовать о низкой чувствительности к данной ситуации.

Таким образом, педагоги с более высокими показателями тревожности указывали их в качестве предполагаемых свойств выпускников, и наоборот, более спокойные педагоги видят более спокойными учеников. На основании приведённых выше данных, очевидно, что в большинстве случаев, в данной выборке, учителя проецируют своё состояние на учащихся. Психологическую подготовку к ЕГЭ целесообразно проводить, прежде всего, с учителями, исследуя их отношение к ЕГЭ, в контексте профессиональной компетентности. Важно выделение психологических составляющих готовности к подготовке к ЕГЭ, знание которых способствует эффективному противостоянию негативным их последствиям (стрессовые, конфликтные ситуации).

Современное образование предъявляет высокие требования к педагогу и уделяет мало внимания созданию условий для совершенствования его особых специфических компонентов профессиональной компетентности, а система психологического сопровождения ещё не нашла востребованности психологической подготовки из-за недостаточной осознанности проблем тревоги, личностно-профессиональных деформаций.

References

1. Shadrikov V.D., Kuznecova I.V. Professional'nye kompetencii pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Spravochnik zamestitya direktora shkoly*. 2012; 8: 58 – 69.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obschego obrazovaniya*. Standarty vtorogo pokoleniya. Moskva: Prosveschenie, 2012.
3. Barcevich V.N. *Vliyaniye lichnostnykh harakteristik uchitelya na psihologicheskuyu bezopasnost' uchashchisya*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2012. Available at: <http://www.dslib.net>
4. *Professional'nyj standart professional'noj deyatel'nosti pedagoga*. Available at: [http://minobrnauki.rf/dokumenty/3071/fajl/1734/12.02.15-Profstandart_pedagoga_\(proekt\).pdf](http://minobrnauki.rf/dokumenty/3071/fajl/1734/12.02.15-Profstandart_pedagoga_(proekt).pdf)
5. Bizyuk A.P., Vasserman L.I., Iovlev B.V. Primeneniye integrativnogo testa trevozhnosti (itt). *Novaya medicinskaya tehnologiya*. Sankt-Peterburg: NIPI im. V.M. Behтерева. Available at: http://www.koob.ru/biziuk/test_anxiety
6. Chibisova M.Yu. *Psihologicheskaya podgotovka k EG`E. Rabota s uchashchimisya, pedagogami, roditelyami*. Moskva: Genezis, 2009.
7. Chernyavskaya V.S. *Psihologicheskie faktory razvitiya pedagogicheskoy tolerantnosti*. Vladivostok: Dal'nauka, 2006.
8. Chernyavskaya V.S., Merkulov D.S. Vzaimosvyaz' rezul'tatov EG`E i uspehnosti uchebnoj deyatel'nosti vypusknikov shkoly. *Sovremennyye issledovaniya social'nykh problem* (elektronnyj nauchnyj zhurnal). 2015; 6 (50): 290 – 300.

Статья поступила в редакцию 01.10.15

УДК 159.99

Vasilenko E.V., Cand. of Sciences (Psychology), lecturer, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: elena.vasilenko.com@yandex.ru

Kryzhevskaja N.N., Cand. of Sciences (Psychology), lecturer, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: kryzhevskiy022@rambler.ru

Maksimenco M.V., Cand. of Sciences (Philosophy), lecturer, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: m_maximenko@inbox.ru

FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICIALS. The research is dedicated to training of police officers in the transition from the information and knowledge-training model to competence. The team of authors investigates a concept of “professional-important qualities” characterized by the special conditions of professional work of the police. The article deals with questions of increase of efficiency of professional development for the professionals of the home affairs, and, accordingly, a problem of professionally important qualities of cadets in higher education schools of the Ministry of Home Affairs. The conclusion is that professional qualities are fully manifested in the course of solving the operational and service tasks, but their development takes place in the course of professional training in specialized universities.

Key words: professional qualities, employee of ministry of home affairs, service of bodies of home affairs, special professional activities.

Е.В. Василенко, канд. психол. наук, преподаватель ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России», г. Ставрополь, E-mail: elena.vasilenko.com@yandex.ru

Н.Н. Крыжевская, канд. психол. наук, преподаватель ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России», г. Ставрополь, E-mail: kryzhevskiy022@rambler.ru

М.В. Максименко, канд. филос. наук, преподаватель ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России», г. Ставрополь, E-mail: m_maximenko@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в условиях перехода от информационно-знаниевой модели обучения к компетентностной. Исследуется содержание понятия «профессионально-важные качества», характеризуются особые условия профессиональной деятельности полицейских. В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности профессионального становления специалистов для органов внутренних дел, и, соответственно, проблемы развития у курсантов вузов системы МВД профессионально-важных качеств. Делается вывод о том, что профессионально важные качества в полном объеме проявляются в ходе решения оперативно-служебных задач, однако их развитие происходит именно в процессе профессионального обучения в специализированных вузах.

Ключевые слова: профессионально важные качества, сотрудник органов внутренних дел, служба в органах внутренних дел, особенности профессиональной деятельности.

В настоящее время органы внутренних дел, как и многие другие институты современного российского общества, находятся в процессе реформирования. В социальной структуре трансформирующегося общества может происходить преобразование содержания социальных институтов, ослабление их действия. Ослабленный социальный институт, не выполняющий свои функции, может стать причиной сбоя в функционировании всей системы [1].

Актуальность преобразований в деятельности полиции обусловлена развитием новых политических и экономических реалий, усилением роли органов правопорядка в преодолении криминальных вызовов современности, обеспечении законности, прав личности и национальной безопасности.

Именно те изменения, которые происходят в нашем обществе в настоящее время, «обуславливают повышенные требования к профессионально-важным качествам сотрудников

органов внутренних дел: к интеллектуальным, психологическим качествам, компетентностям, умению эффективно решать оперативно-служебные задачи, при этом нередко в экстремальных ситуациях» [2, с. 25]. От этих качеств сотрудников напрямую зависит эффективность и продуктивность всей правоохранительной сферы.

Общество на современном этапе развития российского государства предъявляет повышенные требования к молодым офицерам, выпускникам вузов системы МВД. А это значит, что к работе высших учебных заведений в структуре министерства внутренних дел предъявляются принципиально новые требования.

Актуальность проблем внедрения в образовательный процесс высшей школы федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения обусловлена «нестабильной в настоящее время ситуацией на рынке труда в

условиях либерализации отечественной экономики и возрастания эффективности функционирования институтов гражданского общества в России» [3, с. 57]. Большинство вузов страны до недавнего времени использовали знаниевую модель обучения, которая ориентирует деятельность обучающихся на следующие основные направления: принятие информации, её переработка, демонстрация степени её освоения. Вузы системы МВД, можно сказать, только начали отходить от этой модели обучения, так как она способствует развитию пассивной роли курсанта и формированию в структуре учебной и профессиональной деятельности мотивов «избегания неудачи». Знаниевая или информационная модель обучения направлена главным образом на приобретение необходимых знаний и малоэффективна в процессе формирования профессионально-важных качеств личности. Таким образом, в практике профессионального образования актуален вопрос о необходимости переноса акцента с технологизации учебного процесса на аспекты личностной подготовки курсантов к будущей профессиональной деятельности.

Вопросы повышения эффективности профессионального становления в настоящее время занимают особое место среди проблем совершенствования подготовки специалистов для органов внутренних дел, а, следовательно, возникает проблема развития у курсантов профессионально-важных качеств.

Несмотря на то, что образовательные учреждения системы МВД стремятся учитывать требования стремительно меняющейся образовательной ситуации, анализ имеющейся практики обучения курсантов образовательных учреждений МВД свидетельствует о доминирующем направлении содержания профессиональной подготовки специалистов, заключающемся в традиционной триаде «знания, умения, навыки». Вопросам личностно-профессионального развития курсантов, наделения учебной и предстоящей профессиональной деятельности личностным смыслом, формирования у них профессионально-важных качеств уделяется значительно меньше внимания. Между тем, определение внутренней специфики задач на каждом этапе обучения объясняется характером изменения внутренних предпосылок и позиции личности в отношении мотивации будущей профессиональной деятельности и как следствие приводит к формированию профессионального правового сознания и предупреждению проявлений профессиональной деформации [4].

На сегодняшний день при поступлении на службу в органы внутренних дел психологические особенности, свойства личности находятся под пристальным вниманием психологов, проводящих профессионально-психологический отбор, так как без их оценки нельзя прогнозировать профессиональную пригодность кандидата. Такого рода меры предохраняют и самого человека от психологического и эмоционального перенапряжения и социум от неблагоприятных последствий его профессиональной непригодности.

Особое внимание, уделяемое профессионально-важным качествам сотрудников полиции связано с особенностями их профессиональной деятельности, часто вынуждающей их к мгновенному реагированию, когда необходимо в ограниченные сроки принять правильное решение, выбрать подходящий в данной ситуации рациональный способ поведения, от которого, в свою очередь, может зависеть человеческая жизнь. Служба в органах внутренних дел характеризуется постоянной напряженной работой, требующей большой самоотдачи, умения контролировать свои эмоциональные проявления, устанавливать психологический контакт с различными категориями граждан, кроме того большой степенью риска для жизни и здоровья, повышенной ответственностью, как за результаты своей профессиональной деятельности, так и за собственное поведение. Становится очевидной необходимость досконального профессионального психологического отбора при устройстве на службу в органы внутренних дел, выявляющего кандидатов с подходящими профессионально важными качествами. Требования, предъявляемые к профессионально-важным качествам полицейского сформулированы в ряде нормативно-правовых актов. Наиболее подробно они раскрыты в Федеральном Законе РФ «О полиции» от 07.02.2011 № 3-ФЗ.

Понятие профессионально важных качеств было введено в отечественную психологию В.Д. Шадриковым. Под системой профессионально-важных качеств он понимал индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [5]. Следует отметить, что термин «профессионально важные качества» почти не пре-

терпел изменений с момента его введения в научную теорию и практику.

Перечень необходимых для успешного прохождения службы качеств сотрудника органов внутренних дел определяется особенностями профессиональной деятельности, к которым, в первую очередь, относится строгая правовая регламентация. Это отчасти исключает возможность для свободного осуществления своих представлений о наиболее эффективной организации труда и выборе способов действий, но при этом создает условия для формирования повышенной ответственности сотрудника за все свои действия и решения.

Другой профессиональной особенностью деятельности сотрудников органов внутренних дел является наличие властных полномочий. В процессе повседневной деятельности многие сотрудники ОВД сталкиваются с необходимостью соприкоснуться с личной жизнью людей, выяснять обстоятельства, которые некоторые люди стараются нередко скрыть от окружающих, входить в квартиры и дома граждан, ограничивать свободу отдельных граждан в необходимых случаях и даже иногда лишать ее. Психологическое состояние сотрудника, облаченного данной властью можно охарактеризовать как состояние повышенной ответственности и напряженности, состояние активности мыслительных процессов, позволяющих определить необходимость и разумность действий, их законную основу.

Еще одна немаловажная особенность профессиональной деятельности сотрудников состоит в постоянном противоборстве и противодействии преступным элементам. Это делает сходным деятельность сотрудника по раскрытию, расследованию и профилактике преступлений с борьбой, которая может иногда принимать очень острые формы. Частая необходимость преодоления сложных, а зачастую и опасных ситуаций, устранение преград и преодоление препятствий, которые осознанно создаются на пути сотрудника, могут вызывать у него различные психоэмоциональные реакции, что требует постоянного волевого напряжения и постоянной активной умственной деятельности: утаивания своих целей, маскировки, примеривания других социальных ролей.

Коммуникативность, как способность общения с людьми, также является характерной особенностью профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Полицейскому часто приходится общаться с людьми различных возрастных категорий, различных профессий, с гражданами, занимающими различное правовое положение. Это не только требует знания психологии личности, высокого уровня эмпатии, но и владения основами психологии общения [6].

Коммуникативность сотруднику ОВД необходима для проведения профилактических мероприятий, для рационального построения общения с гражданами, правильной организации производства следственных действий, оперативно-розыскных мероприятий.

Выполнение большого количества различных видов деятельности в ограниченные временные сроки, психологические и эмоциональные нагрузки также можно отнести к специфическим особенностям профессиональной деятельности сотрудника ОВД. Ведь известно, что чем больше прошло времени с момента совершения преступления, чем дольше преступник на свободе, тем меньше шансов раскрыть преступление и наказать правонарушителя. Любое промедление может привести к неудаче. Соблюдение сроков сдачи различных документов, расследования преступлений, обработки и подготовки ответов на обращения граждан – все это вызывает острый дефицит времени.

В связи с этим сотрудник полиции практически все время находится в напряженном состоянии. То, что в других видах деятельности свойственно лишь экстренным ситуациям, является обычным в работе сотрудника органов внутренних дел.

Познавательный характер деятельности можно считать еще одной отличительной чертой профессиональной деятельности сотрудника полиции. Ведь это та сфера деятельности, которая требует от человека не только оперативности, гибкости и лабильности мышления, но и умения одновременно держать в поле зрения различные версии, схемы, планы осуществления оперативной деятельности. И это необходимо делать в ситуации, провоцирующей возникновение стрессов.

Становится очевидным, что для эффективного выполнения профессиональных обязанностей офицеру органов внутренних дел в современном обществе все больше становится необходим набор определенных профессионально важных качеств. Про-

фессионально важные качества в полном объеме проявляются в ходе решения оперативно-служебных задач, однако их развитие происходит именно в процессе профессионального обучения в специализированных вузах.

В условиях новых требований от будущих полицейских профессионализма, мобильности, нестандартного подхода к решению оперативно-служебных задач, умения самостоятель-

но принимать решения в ситуациях выбора, активности и ответственности в учебном процессе в вузах системы МВД все шире применяются активные и интерактивные методы обучения [7]. Использование активных и интерактивных форм работы способствует развитию коммуникативных навыков, социокультурной компетенции, критического мышления, памяти, внимания, догадки, умений и навыков самостоятельной работы.

Библиографический список

1. Максименко М.В. Понятие и характеристика переходного периода в обществе: философское осмысление. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология; 2010; 1: 33 – 37.
2. Франчук С.С., Максименко М.В. Профессиональный психологический отбор кандидатов на службу в органы внутренних дел как профилактическая мера профессиональной деформации. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 4 (47): 25 – 26.
3. Максименко М.В., Евдошенко В.В. Разработка и внедрение федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения как факторы качественной подготовки специалистов АПК. *Вестник Прикаспия*. 2014; 2 (5): 57 – 60.
4. Крыжевская Н.Н. Формирование профессионального правового сознания курсантов как условие профилактики профессиональной деформации курсантов вузов системы МВД. *Российский психологический журнал*. 2012; 1: 77 – 83.
5. Шадриков В.Д. *Профессиональные способности*. Москва: Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2012.
6. Андреева Г.М. *Социальная психология: учебник для вузов*. Москва: Аспект Пресс, 2000.
7. Нарыкова Н.А., Максименко М.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе. *Современные тенденции в науке и образовании: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции*: в 6 частях. ООО «Ар-Консалт». Москва, 2014.

References

1. Maksimenko M.V. Ponyatie i charakteristika perehodnogo perioda v obschestve: filosofskoe osmyslenie. *Vestnik Aдыgejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya; 2010; 1: 33 – 37.
2. Franchuk S.S., Maksimenko M.V. Professional'nyj psihologicheskij otbor kandidatov na sluzhbu v organy vnutrennih del kak profilakticheskaya mera professional'noj. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 4 (47): 25 – 26.
3. Maksimenko M.V., Evdoshenko V.V. Razrabotka i vnedrenie federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov tret'ego pokoleniya kak faktory kachestvennoj podgotovki specialistov APK. *Vestnik Prikaspiya*. 2014; 2 (5): 57 – 60.
4. Kryzhevskaya N.N. Formirovanie professional'nogo pravovogo soznaniya kursantov kak uslovie profilaktiki professional'noj deformacii kursantov vuzov sistemy MVD. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2012; 1: 77 – 83.
5. Shadrikov V.D. *Professional'nye sposobnosti*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj universitet (MPSU), 2012.
6. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya: uchebnik dlya vuzov*. Moskva: Aspekt Press, 2000.
7. Narykova N.A., Maksimenko M.V. Interaktivnye metody obucheniya v vysshej shkole. *Sovremennye tendencii v nauke i obrazovanii: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*: v 6 chastyah. ООО «Ar-Konsalt». Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 159.91

Isaev V.A., postgraduate, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: isaev_aleks@mail.ru

Leonov S.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: svleonov@gmail.com

Sanoyan T. R., researcher, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: versksa@yandex.ru

ASSESSMENT OF PROCESS OF FORMATION OF ANTICIPATION AT ATHLETES OF FIGHTERS OF DIFFERENT QUALIFICATION. In the research work various approaches in an assessment of process of formation of anticipation in athletes (fighters) of different qualification are considered. The authors selected 16 students of the age of 17.3-21.8, who are students at different departments of M.V. Lomonosov Moscow State University and are engaged in the central section on free-style wrestling, to use and approve their own techniques, directed to the assessment of formation of anticipation at examinees of athletes. The research has shown that the efficiency of the training with the use of the new methods are confirmed by high-quality and quantitative changes of development of the ability to anticipate actions of athletes – a rival. The analysis of the data of EEG by means of the Loretta method showed that at the first meetings the greatest activity is in frontal areas of a brain and to the last training it gradually moves to the occipital and temporal areas responsible for the critical analysis of difficult professional skills.

Key words: students, anticipation, athletes fighters, psychophysiological assessment, sports trainings.

A.V. Isaev, аспирант факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: isaev_aleks@mail.ru

S.V. Leonov, канд. психол. наук, доц. факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: svleonov@gmail.com

T.P. Sanoyan, науч. сотр. факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: versksa@yandex.ru

ОЦЕНКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АНТИЦИПАЦИИ У СПОРТСМЕНОВ БОРЦОВ РАЗНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ*1

В исследовательской работе рассматриваются различные подходы в оценке процесса формирования антиципации у спортсменов борцов разной квалификации. На выборке 16 студентов, возраста 17,3 – 21,8 лет (юноши), обучающихся на разных факультетах МГУ имени М.В. Ломоносова и занимающихся в центральной секции по вольной борьбе была апробирована авторская методика. Данная методика направлена на оценку формирования антиципации у испытуемых спортсменов. Исследование показали, что эффективность тренировок по данной методике подтверждается качественными и количественными изменениями развития способности предвосхищать действия спортсмена-соперника. Анализ данных ЭЭГ с помощью метода Loretta показал, что на первых встречах наибольшая активность находится в лобных областях мозга и к последнему

*1 Работа выполнена при поддержке РГНФ № 15-06-10294

тренингу она постепенно перемещается в затылочные и височные области, ответственные за критический анализ сложных профессиональных навыков

Ключевые слова: студенты, антиципация, спортсмены борцы, психофизиологическая оценка, спортивные тренировки.

Способность человека определять надвигающиеся или прогнозировать будущие события и действовать с упреждением во времени имеет важное конкурентное преимущество, как в обыденной жизни, так и в профессиональной сфере [1; 2]. Эта способность помогает человеку лучше адаптироваться в разных сферах человеческого бытия [3; 4; 5].

В психологической науке при описании психических процессов, связанных с прогнозированием будущего, как правило, используется такой термин, как «антиципация», введенный в психологию ещё В. Вундтом.

Важность прогноза событий также актуальна и в спортивных состязаниях. Это способность позволяет спортсмену использовать различные поведенческие стратегии ведения борьбы [6].

С этой целью нами была проведена исследовательская работа по количественной и качественной оценке процесса формирования антиципации у спортсменов борцов разной квалификации.

Материалы и методы исследования. Выборка исследования была представлена начинающими спортсменами – вольные борцы, которые имели различный стаж борьбы (1 – 2 года). Общее количество исследуемых – 20 студентов, возраста 17,3 – 21,8 лет. Студенты спортсмены (юноши) были из разных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, которые занимаются в центральной секции по вольной борьбе. Из них 8 человек – экспериментальная группа, 8 человек – контрольная группа.

Аппаратура и оборудование: Проводилась запись следующих психофизиологических показателей: Eye Tracker RED 500 (фокус внимания, диаметр зрачка, саккадические движения, задержка взгляда). Полиграммы Электро-Энцефалографа (Brain Products 256 каналов). Отрезки ЭЭГ, отражающие активность мозга в момент выбора ответа, были обработаны методом Loreta (Low Resolution Brain Electromagnetic Tomography) с целью выявления мозговых структур, которые могли бы являться коррелятами развития навыка антиципации [7].

Стимуляция: видеоряды, составленные из роликов, демонстрирующих основные приёмы вольной борьбы и их комбинации. Каждый ролик длится примерно 4 секунды. Всего в одном видеоряде предъясняется 14 или 18 роликов (в зависимости от характера тренинга – контрольный или промежуточный/ обучающий). Перед самим проведением приёма ролик останавливается, и на экран предъясняются 3 варианта возможного продолжения действий одного из борцов. Задача испытуемого выбрать правильный на его взгляд ответ и зафиксировать на нём на несколько секунд свой взгляд. Программа записывает ответ и после этого продолжает показ исходного ролика, чтобы испытуемый мог увидеть окончание приёма. Затем испытуемому аналогичным образом предъясняются все последующие ролики.

Исследование проходило в несколько этапов.

Контрольный тренинг № 1 (в процессе прохождения испытуемым тренинга с него снимается ЭЭГ. Также подсчитывается число правильных ответов. Видеоряд контрольного тренинга состоит из 14 цветных роликов).

Первый тренировочный этап. На этом этапе проводилось 6 – 7 тренингов. Видеоряды в каждом из этих тренингов состояли из 18 черно-белых роликов, где были записаны базовые приемы вольной борьбы. В ходе тренингов проводили подсчет правильных ответов испытуемого. Задача этого этапа обучить испытуемого выбирать правильные ответы в представленных ситуациях, т. е. научиться предвосхищать поведение борцов на экране.

Контрольный тренинг № 2. Процедура такая же, как и в первом контрольном тренинге.

Второй тренировочный этап. Повторение тренингов, как на первом тренировочном этапе, для закрепления антиципации.

Для проверки сформированности навыка антиципации у борцов в ходе тренировки создавалась специальная ситуация.

Испытуемые были разделены на три группы: **контрольная, экспериментальная и вспомогательная.** После проведения тренингов проводились спарринги между вспомогательной группой и двумя остальными. Каждый спарринг оценивали трое спортивных судей. Их задача – фиксировать в специально разработанных бланках число успешных и неуспешных отражений людьми из контрольной и экспериментальной групп приемов, проводимых борцом из вспомогательной группы.

По нашей гипотезе, при успешности освоении методики у спортсмена формируется активный навык антиципации. Таким образом, экспериментальная группа в контрольном спарринге должна показать лучшие результаты по сравнению с контрольной.

Полученные результаты и их обсуждение. В результате прохождения тренингов у всех испытуемых наблюдалось увеличение числа правильных ответов при определении возможных действий соперника

Изучение показателя времени выбора ответа испытуемых выявил три тенденции.

1) увеличение времени реакции от первой встречи к третьей примерно в 1,5 – 2 раза (n=8);

2) в первой встрече наблюдается самое низкое время реакции. Оно увеличивается ко второй встрече примерно в 1,5 раза и снижается (но остается выше исходного) к третьей встрече (n=4);

3) снижение времени реакции от первой встречи к третьей от 1,5 до 3 раз (n=2).

Изучение времени реакции по правильным ответам показало следующую тенденцию: время реакции от первого контрольного тренинга до второго контрольного тренинга увеличивается примерно в 1,5 раза, а затем снижалось. Время реакции на втором тренировочном этапе был меньше, чем в первом.

Данное явление можно объяснить следующим образом: на первом тренинге испытуемые сталкиваются с новой для них ситуацией, поэтому тратят достаточно много времени на выбор ответа. Во втором тренинге время реакции больше, что может быть коррелятом процесса подстройки и оптимизации уже имеющейся функциональной системы.

Анализ времени реакции по неправильным ответам выявил, что реакция по времени была изначально выше, чем в ситуации с правильными ответами. От первого ко второму тренингу время увеличивалось.

По данным полученным в результате измерения времени реакции нельзя сделать какой-то однозначный вывод. У некоторых испытуемых имелись общие тенденции в изменениях количества времени, затрачиваемом на выбор ответа. В частности время реакции обычно увеличивалось на первой встрече и уменьшается на второй. Такая тенденция характерна как для правильных ответов, так и для неправильных. Эту закономерность можно проинтерпретировать следующим образом. На первой и второй встрече у испытуемого еще не была сформирована адекватная ответная реакция, а на следующем этапе испытуемый уже имеет представление о содержании демонстрируемых ему видеороликов. Это знание еще не систематизировано, и поэтому для выбора правильного ответа испытуемому требуется больше времени, чем в первом случае. На окончательном этапе тренировок борцов время уменьшается по причине лучшей систематизации накопленного опыта спортсменами.

В результате удалось выделить следующие характерные особенности для каждой рассматриваемой ситуации.

В первой ситуации, если спортсмену не удавалось найти правильный ответ за все три тренинга, у него не наблюдалось значительного изменения в характере движений глаз во время принятия решения. Примерно на одном достаточно высоком уровне остаётся время, которое тратится спортсменом на прочтение текста вариантов ответов, а также количество фиксаций и повторных визитов в эти области интереса. Отмечено снижение времени рассмотрения атлетов.

Во второй ситуации от тренинга к тренингу значительно сокращалось время задержки взгляда спортсмена на тексте и на самом правильном варианте ответа. Время рассмотрения атлетов увеличивалось, но в целом оставалось ниже, чем в ситуации неправильных ответов. Значительно сокращалось число фиксаций, повторных визитов и количества взглядов на все зоны интереса от первого к третьему тренингу.

В третьей ситуации испытуемые допускали ошибку в выборе ответа на первом тренинге, затем им удалось это исправить. На первой встрече тратилось на ответ не очень много времени, но наблюдалось большее число фиксаций и повторных взглядов в области с текстом неверного ответа. На второй встрече спортсмен выбирал правильный ответ, но анализ ситуации и текста

вопросов в этом случае занимали гораздо большее количество времени. После нахождения верного ответа наблюдалось сокращение времени исследования ситуации, уменьшение числа фиксаций и повторных визитов взгляда.

Динамика изменения характера движений глаз во всех случаях очень сходна с анализом времени реакции. Опираясь на рассмотренный в литературном обзоре материал относительно исследования феномена антиципации [8] можно предположить, что в процессе обучения у испытуемого происходит формирование функциональной системы, в которой отражается накопленный спортивным опытом. А движения глаз, время реакции и динамика изменения этих параметров могут рассматриваться как корреляты становления и оптимизации данной системы.

На первом тренинге спортсмен сталкивался с новой непривычной для себя ситуацией. Функциональная система реагирования еще плохо сформирована, часто на этом этапе испытуемый допускает ошибки в выборе правильного ответа. На втором тренинге испытуемый оказывался уже в знакомой для себя ситуации, но знание о содержании видеороликов еще не систематизировано. Поэтому для выбора правильного ответа испытуемому требуется больше времени, чем в первом случае. На последней же встрече время уменьшалось по причине лучшей систематизации накопленного опыта [9].

Результаты контрольного спарринга по экспертной оценке показывали значимое преимущество экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Это может являться показателем того, что разработанная методика позволила не только сформировать способность предвосхищать действия соперника в экспериментальных условиях, но и обеспечить его активный перенос в практику.

Анализ спектральных параметров ЭЭГ показал, что у большинства спортсменов-борцов тренировки приводят к существенному сокращению стрессового напряжения во время анализа моделируемых ситуаций, о чем говорит повышение значения индекса активации от тренинга к тренингу.

В результате анализа данных, полученных в результате расчета индекса активации по каждому испытуемому, удалось выявить следующие общие тенденции.

Внутри серии «Начало видео – Выбор ответа – Окончание видео» значения индекса активации сначала возрастают, а затем снова снижаются. Соответственно активность головного мозга выше в момент просмотра начала и окончания видеоролика. Можно предположить, что именно в эти моменты происходит активный анализ моделируемой ситуации и, соответственно, возрастает стрессовое напряжение. На этапе выбора ответа напряжение немного снижается. Такая закономерность прослеживается во всех ситуациях: 1) правильный ответ во всех тренингах; 2) неправильный ответ во всех тренингах; 3) неправильный ответ в первом – правильный во втором и третьем тренинге.

Библиографический список

1. Анохин П.К. *Избранные труды: Кибернетика функциональных систем*. Под редакцией К.В. Судакова. Москва: Медицина, 1998.
2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. *Субъект: мышление, учение, воображение*. Москва: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996: 103 – 339.
3. Глебов В.В., Араkelов Г.Г. Психофизиологические особенности и процессы адаптации студентов первого курса разных факультетов РУДН. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2014; 2: 89 – 95.
4. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 135 – 136.
5. Arakelov G.G., Glebov V.V. Psychology future in development of neurosciences. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; T. 3; 181 – 194.
6. Исаев А.В., Ивлиева А.В., Исайчев С.А. Психофизиологические корреляты динамики развития навыка антиципации у борцов вольного стиля. *Шестая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов*. Калининград, 2014.
7. Исаев А.В., Ивлиева А.В., Исайчев С.А. Теоретические подходы к антиципации в психологии и физиологии человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 6 (49): 247 – 249.
8. Сурков Е.Н. *Антиципация в спорте*. Москва: Физкультура и спорт, 1982..
9. Bogacz R. Optimal decision-making theories: linking neurobiology with behavior / Bogacz R. *Trends in Cognitive Sciences*. 2007; 116 – 118.

References

1. Anohin P.K. *Izbrannyye trudy: Kibernetika funktsional'nykh sistem*. Pod redaktsiej K.V. Sudakova. Moskva: Medicina, 1998.
2. Brushlinskij A.V. Myshlenie i prognozirovanie. *Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoj psihologii»; Voronezh: NPO «Mod'ek», 1996: 103 – 339.
3. Glebov V.V., Arakelov G.G. Psihofiziologicheskie osobennosti i processy adaptatsii studentov pervogo kursa raznykh fakul'tetov RUDN. *Vestnik RUDN. Seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2014; 2: 89 – 95.
4. Glebov V.V., Anikina E.V., Ryzanceva M.A. Razlichnye podhody izucheniya adaptatsionnykh mehanizmov cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 135 – 136.
5. Arakelov G.G., Glebov V.V. Psychology future in development of neurosciences. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; T. 3; 181 – 194.
6. Isaev A.V., Ivlicheva A.V., Isajchev S.A. Psihofiziologicheskie korrelyaty dinamiki razvitiya navyka anticipatsii u borcov vol'nogo stilya. *Shestaya mezhdunarodnaya konferentsiya po kognitivnoj nauke: tezisy dokladov*. Kaliningrad, 2014.

7. Isaev A.V., Ivlicheva A.V., Isajchev S.A. Teoreticheskie podhody k anticipacii v psihologii i fiziologii cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 6 (49): 247 – 249.
8. Surkov E.N. *Anticipaciya v sporte*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1982..
9. Bogacz R. Optimal decision-making theories: linking neurobiology with behavior / Bogacz R. *Trends in Cognitive Sciences*. 2007; 116 – 118.

Статья поступила в редакцию 02.10.15

УДК 613.863

Kulieva G.A., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, People's Friendship University, (Moscow, Russia),

E-mail: gkulieva@mail.ru

Glebov V.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, People's Friendship University, (Moscow, Russia),

E-mail: vg44@mail.ru

Lunev D.V., MA student, People's Friendship University (Moscow, Russia), E-mail: dlunchaz@yandex.ru

Kochanova M.A., MA student, People's Friendship University (Moscow, Russia), E-mail: lady-f666@mail.ru

THE SPECIAL ASSESSMENT OF WORKING CONDITIONS OF MUSICIANS IN ORCHESTRAL GROUPS. The article considers influence of factors of occupational environment on physiological indicators of musicians. Such significant factors influencing the psycho-physiological state of musicians in orchestral groups in the course of their employment as the frequency of the beeps, stereotypical working movement, working posture, sensory load were identified. The research was carried out with the use of data from 103 musicians of a symphony orchestra. The study showed that during the working day musicians are exposed to a complex sound waves in different frequency bands: low frequency (below 400 Hz), medium frequency (from 400 to 1000 Hz) and high frequency (above 1000 Hz) noise. The study reveals that the maximum allowable sound pressure level at musicians on average was higher by 5-7 dB from the norm. The load upon the musculoskeletal system of musicians, as it was noted, is exceeding the norms: upon a conductor by 40%, upon musicians by 20%. The study of musicians on the level of sensor load during 1 hour of work the norm is exceeded by 75 points.

Key words: musicians, professional environment factors, physiological indicators, noise, occupational diseases, ergonomics.

Г.А. Кулиева, канд. биол. наук, доц. Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: gkulieva@mail.ru

В.В. Глебов, канд. психол. наук, доц. Российского университета дружбы народов, доц. Московского технологического института, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

Д.В. Лунев, магистр Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: dlunchaz@yandex.ru

М.А. Кочанова, магистр Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: lady-f666@mail.ru

СПЕЦОЦЕНКА УСЛОВИЙ ТРУДА МУЗЫКАНТОВ ОРКЕСТРОВЫХ ГРУПП

В статье рассмотрены воздействия факторов профессиональной среды на психофизиологические показатели музыкантов. К значимым факторам, влияющим на психофизиологическое состояние музыкантов оркестровых групп в ходе трудовой деятельности, были отнесены частотные характеристики звуковых сигналов, стереотипные рабочие движения, рабочая поза, сенсорные нагрузки. На выборке 103 музыкантов симфонического оркестра были проведены эмпирические исследования, которые показали, что в течение рабочего дня музыканты подвергаются воздействию комплекса звуковых волн разного частотного диапазона: низкочастотного (ниже 400 Гц), среднечастотного (от 400 до 1000 Гц) и высокочастотного (выше 1000 Гц) шума. Выявлено, что превышение предельно допустимого уровня звукового давления на музыкантов в среднем была выше на 5-7 дБА от нормы. По нагрузке опорно-двигательного аппарата были отмечены превышения: у дирижера на 40%, а музыкантов на 20%. Исследование музыкантов по сенсорным нагрузкам за 1 час работы выявило превышение на 75 единиц.

Ключевые слова: музыканты, факторы профессиональной среды, психофизиологические показатели, шум, профессиональные заболевания, эргономика.

Труд музыкантов представляет собой деятельность, в которой можно отметить высокие психофизические нагрузки на организм артиста, субъективно не ощущаемые им во время концерта. Вместе с тем, по данным исследований российских и зарубежных учёных, около 90% музыкантов во всём мире имеют профессиональные заболевания [1]. Многочасовые репетиции, постоянные переезды, психо-эмоциональные, стрессовые ситуации и психофизические нагрузки – всё это усиливает напряжение функциональных систем организма музыкантов. В настоящее время известно около ста заболеваний, связанных с игрой на музыкальных инструментах [2].

Проведенные российскими учёными исследования позволили выявить основные производственные факторы тяжести труда музыкантов [3]. К основным негативным факторам профессиональной среды музыкантов относят динамическую и статистическую нагрузку на опорно-двигательный аппарат, число стереотипных рабочих движений, форма и статика рабочей позы [4; 5]. Отдельным и значимым фактором в профессии музыкантов можно отнести шумовую нагрузку. Степень воздействия звукового давления на музыкантов особенно возрастает, когда речь идет об оркестровых группах.

Исходя из этого, целью данной работы стало изучение комплекса факторов производственной сферы (частоты звуковых сигналов, стереотипные рабочие движения, рабочая поза, сенсорные нагрузки), которые воздействуют на психофизиологиче-

ское состояние музыкантов оркестровых групп в ходе трудовой деятельности.

Организация и методы исследования. Выборка исследования составила 103 музыканта симфонического оркестра. В состав входило исследование влияния смычковых струнных инструментов, медных духовых инструментов, деревянных духовых инструментов, ударных инструментов. Измерения уровня звукового давления проводились в соответствии с методикой №33н «Проведение специальной оценки условий труда, утвержденной приказом Минтруда России» прибором «Экофизика-110А», шумомером первого класса. Замеры делались в 4 точках, по группам инструментов. На основании проведенных измерений, были составлены протоколы.

Полученные результаты и их обсуждение. От расположения групп музыкальных инструментов по отношению друг к другу, зависит звучность оркестра. Только при определённой рассадке музыкантов, можно добиться необходимой силы звука. Связано это с различным уровнем силы звука каждого инструмента. Если посмотреть на схему симфонического оркестра, то можно понять, что музыканты сидят не произвольно, а в определенном порядке. Все это зависит от решения дирижера, и от особенности музыкального произведения, но в целом порядок расположения имеет определённую последовательность, которая показана на рисунке 1.

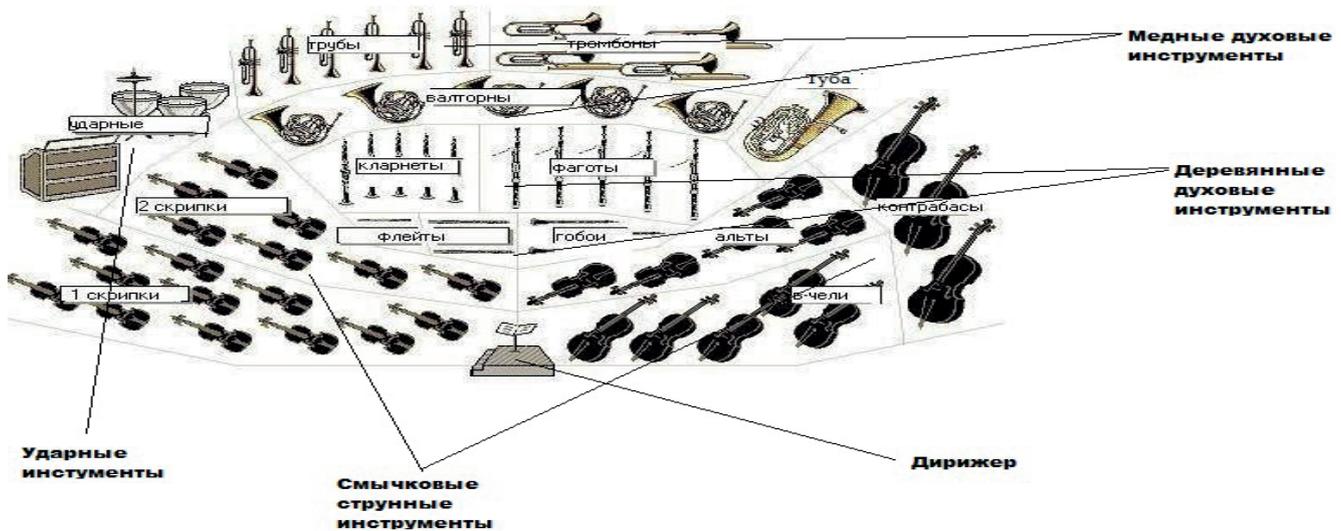


Рис. 1. Схема расположения инструментов в оркестре

Так, медные духовые инструменты располагаются рядом друг с другом в тыльной части оркестра, в центральной части – деревянные духовые инструменты, во фронтальной – смычковые струнные инструменты.

Исследованный частотный диапазон основных групп инструментов (струнных смычковых, духовых, ударных) дал следующие результаты (рис. 2).

Был выявлен широкий разброс частот, издаваемых звуков оркестра (от 28 Гц до 3951 Гц). Таким образом, в течение рабочего дня музыканты подвергаются воздействию низкочастотного (ниже 400 Гц), среднечастотного (от 400 до 1000 Гц) и высокочастотного (выше 1000 Гц) звукового диапазона волн.

Как показали наши исследования, превышение предельно допустимого уровня (ПДУ) звукового давления на музыкантов в среднем была выше на 5 – 7 дБА (рис. 3).

При этом наибольшее отклонение от ПДУ отмечено на рабочих местах музыкантов медных духовых и ударных инструментов (выше на 10 – 14 дБА). Превышения объясняются особенностью строения инструмента, а так же воздействием высокого уровня звукового давления со стороны соседних групп инструментов.

Помимо шумового воздействия на музыкантов воздействуют другие комплексные факторы, которые оказывают мощное воздействие на психофизиологические показатели и адаптационные процессы музыкальных артистов [6; 7]. К такому комплексу факторов мы отнесли стереотипные движения, рабочее положение тела музыканта в течение рабочего дня. Результаты измерений и оценка тяжести трудового процесса дирижера и музыкантов представлены в табл.1–2.

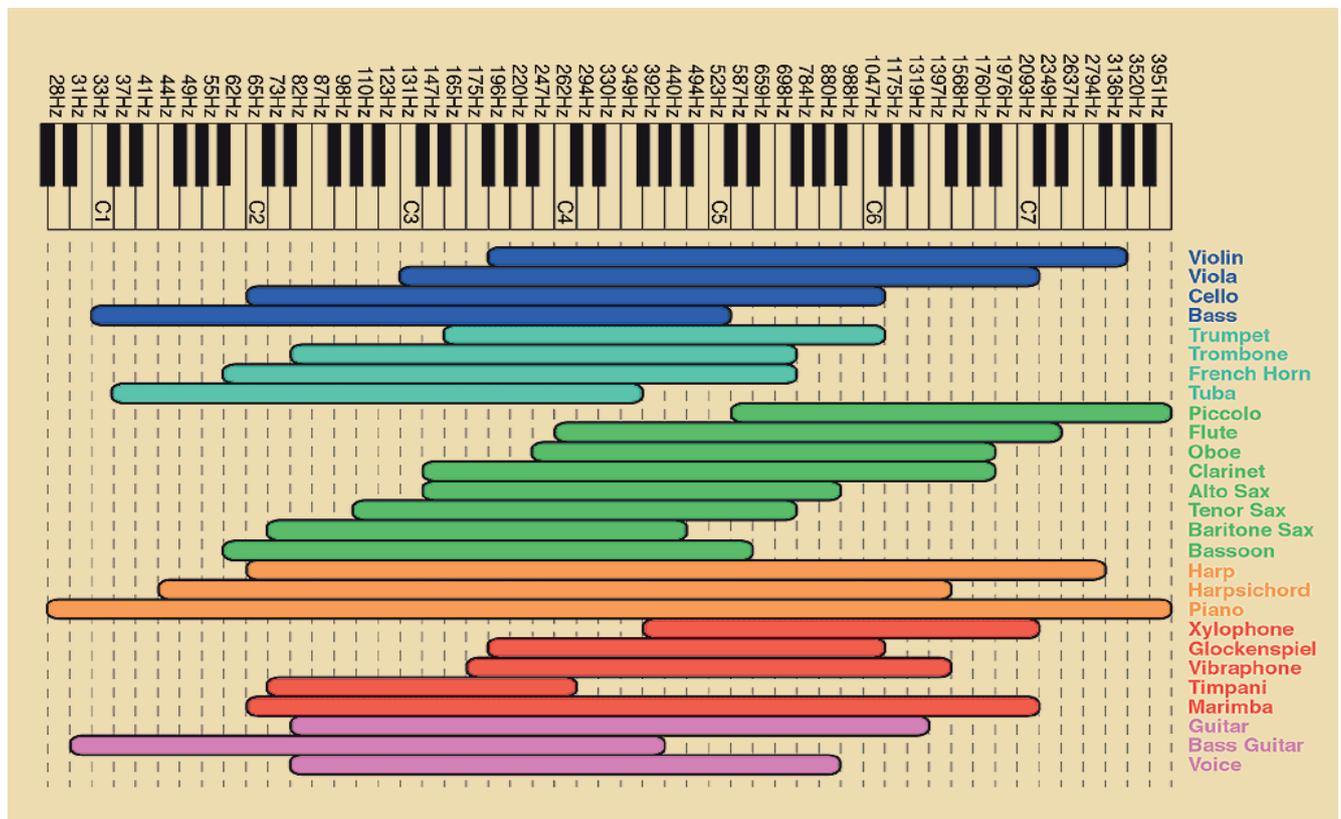


Рис. 2. Диапазон частоты музыкальных инструментов симфонического оркестра

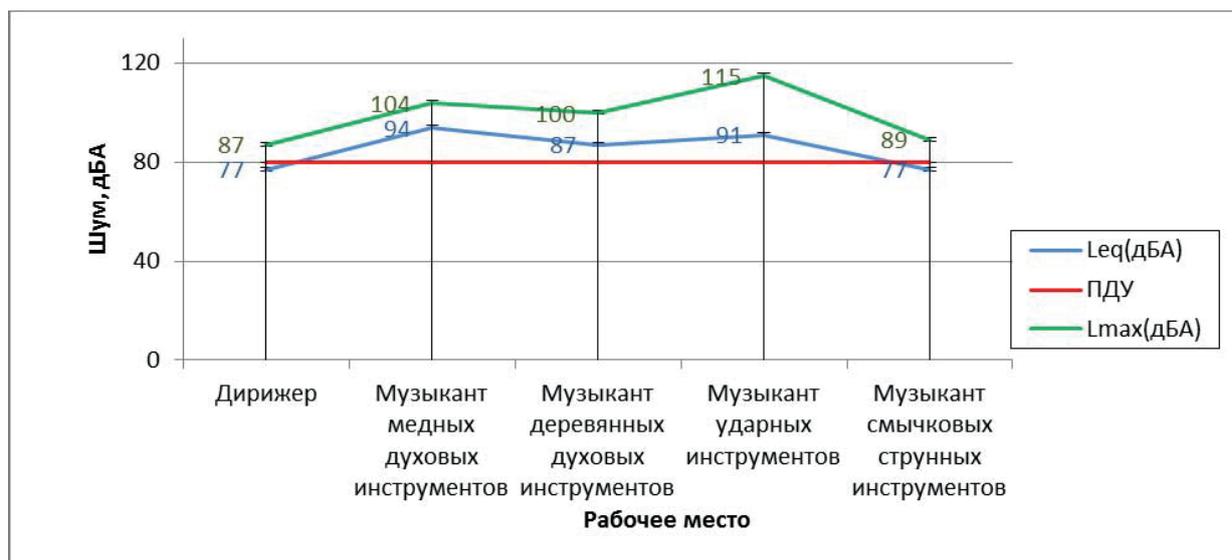


Рис. 3. Уровень звукового давления, производимый симфоническим оркестром, дБА

Из таблицы видно, что превышения по региональной нагрузке у дирижера составило 10%. Учитывая то, что дирижер 100% рабочего времени проводит стоя, отмечено несоответствие требованиям нормативного документа на 40%.

Аналогичная тенденция отмечалась и у музыкантов (табл. 2).

Полученные данные показывают, что превышения по локальной нагрузке для музыкантов смычковых струнных, медных и деревянных духовых инструментов составили 25%. Учитывая то, что музыканты проводят 80% рабочего времени сидя, было отмечено несоответствие требованиям нормативного документа на 33%. Превышения по региональной нагрузке для музыкантов

ударных инструментов составило 13%. Музыканты проводили 80% рабочего дня в свободной позе.

Нами также определялась напряженность трудового процесса, которая оценивалась по сенсорным нагрузкам. Результаты измерений по напряженности трудового процесса музыкантов симфонического оркестра представлены в табл. 3.

Как показывают результаты измерений, отмечено превышение по сенсорным нагрузкам на 75 единиц.

Таким образом, полученные нами данные показывают, что комплекс факторов производственной среды оркестра может оказывать неблагоприятное воздействие на психофизиологическое состояние музыкантов.

Таблица 1

Оценка тяжести трудового процесса дирижера

Параметры тяжести трудового процесса	Фактические значения тяжести трудового процесса	Допустимые значения тяжести трудового процесса
Стереотипные рабочие движения (количество за смену)		
При региональной нагрузке	21000	до 20000
Рабочая поза, % смены:		
Стоя	100	до 60

Таблица 2

Оценка тяжести трудового процесса музыканта смычковых струнных, медных и деревянных духовых инструментов

Параметры тяжести трудового процесса	Фактические значения тяжести трудового процесса	Допустимые значения тяжести трудового процесса
Стереотипные рабочие движения (количество в смену)		
При локальной нагрузке	50000	до 40000
Рабочая поза, % смены		
Поза «сидя» без перерывов	80	до 60

Таблица 3

Оценка напряженности трудового процесса музыкантов симфонического оркестра

Показатели напряженности трудового процесса	Фактическое значение показателя	Предельно допустимое значение показателя
Сенсорные нагрузки		
Плотность сигналов (световых, звуковых) и сообщений в среднем за 1 ч работы, ед.	250	до 175

Выводы

1. В течение рабочего дня музыканты подвергаются воздействию комплекса звуковых волн разного частотного диапазона: низкочастотного (ниже 400 Гц), среднечастотного (от 400 до 1000 Гц) и высокочастотного (выше 1000 Гц). ПДУ звукового давления на музыкантов в среднем выше на 5-7 дБА от нормы.

2. Отмечаются превышения по нагрузке опорно-двигательного аппарата. Так у дирижера отмечено несоответствие требований по данному критерию на 40%.

3. Как показывают результаты измерений, у музыкантов за 1 ч работы отмечается превышение работы сенсорных систем на 75 единиц.

Библиографический список

1. Вильсон Ф. Обучение рук, лечение рук. *Альманах музыкальной психологии*. Москва, 1985: 96 – 116.
2. Рыжов А.Я., Сурсимова О.Ю. Эргономическая характеристика профессиональной деятельности скрипачей. *Медицина труда и промышленная экология*. 1999; 9: 11 – 14.
3. Chambon Ph. La medicine des musicieus. *Sci et avenir*. 1992; 550.
4. Диксон Д. Игра без боли. *Ключ*. 1994; Вып. 1; № 2: 7 – 9.
5. Сурсимова О.Ю., Полякова Н.Н., Шверина Т.А. и др. Возрастная характеристика опорно-двигательного аппарата музыкантов. *Актуальные вопросы координации соматосенсорных и вегетативных функций человека*. Тверь, 1996: 103 – 110.
6. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 135 – 136.
7. Глебов В.В., Родионова О.М. *Экологическая физиология и биология человека*: конспект лекций. Москва: РУДН, 2014.

References

1. Vil'son F. Obuchenie ruk, lechenie ruk. *Al'manah muzykal'noj psihologii*. Moskva, 1985: 96 – 116.
2. Ryzhov A.Ya., Sursimova O.Yu. `Ergonomicheskaya harakteristika professional'noj deyatel'nosti skripachej. *Medicina truda i promyshlennaya `ekologiya*. 1999; 9: 11 – 14.
3. Chambon Ph. La medicine des musicieus. *Sci et avenir*. 1992; 550.
4. Dikson D. Igra bez boli. *Klyuch*. 1994; Vyp. 1; № 2: 7 – 9.
5. Sursimova O.Yu., Polyakova N.N., Shverina T.A. i dr. Vozrastnaya harakteristika oporno-dvigatel'nogo apparata muzykantov. *Aktual'nye voprosy koordinacii somatosensornyh i vegetativnyh funkcij cheloveka*. Tver', 1996: 103 – 110.
6. Glebov V.V., Anikina E.V., Ryazanceva M.A. Razlichnye podhody izucheniya adaptacionnyh mehanizmov cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 135 – 136.
7. Glebov V.V., Rodionova O.M. *Ekologicheskaya fiziologiya i biologiya cheloveka*: konspekt lekciy. Moskva: RUDN, 2014.

Статья поступила в редакцию 02.10.15

УДК 136.6

Bryleva O.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: bryleva_olga@bk.ru

Grigoritcheva I.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: grigoritcheva@yandex.ru

Melnikova J.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: jamelnikova@list.ru

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL INTERACTION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE CONTEXT OF OLIMPIAD MOVEMENT. In the article a new approach to the analysis of Olympiad movement is discussed. In this paper the authors have attempted to analyze a subject-oriented students' Olympiad as a way of professional self-determination. From the perspective of the authors of professional self-determination is one of the most important life problems of the person. The concept of professional self-determination in the context of post non-classical psychology is analyzed. It is shown that the driving force of this process is constantly reproduced in contradiction between their own lifestyle and professional view of the world. The entry into the profession through a student subject-oriented Olympiad is proposed to be quite significant and important for further self-development. The paper gives a classification of Olympiad events. The concept of an Olympiad competition as a way of innovative development of an individual is defined. A subject-oriented Olympiad is regarded as a modern educational technology.

Key words: social and psychological interaction, professional self-determination, Olympiad movement.

О.А. Брылева, канд. психол. наук, доц., каф. психологии образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: bryleva_olga@bk.ru;

И.В. Григоричева, канд. психол. наук, доц., каф. психологии образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: grigoritcheva@yandex.ru;

Ю.А. Мельникова, канд. психол. наук, ст. преп., каф. психологии образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: jamelnikova@list.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ

В статье рассматривается новый подход к анализу олимпиадного движения. В работе авторы предприняли попытку проанализировать предметные студенческие олимпиады как один из способов профессионального самоопределения. С позиции авторов профессиональное самоопределение является одной из важнейших задач человека. Проанализировано понятие профессионального самоопределения в контексте постнеклассической психологии. Показано, что движущей силой этого процесса является постоянно воспроизводимое противоречие между собственной жизненной позицией и профессиональной картиной мира. Вхождение студента в профессию через предметную олимпиаду представляется достаточно значимым и важным для его дальнейшего саморазвития. В работе дана классификация олимпиад. Обосновано понятие олимпиады, как способа инновационного развития личности. Предметная студенческая олимпиада рассматривается как современная образовательная технология.

Ключевые слова: социально-психологическое взаимодействие, профессиональное самоопределение, олимпиадное движение.

Современная жизнь и её ритм заставляют человека составлять и видеть свою временную перспективу, представлять конкретный жизненный план, намечать конкретные задачи. В отечественной психологии концепции жизненного пути, стратегии жизни разрабатывались такими учёными как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др. Жизненный путь человека в зарубежной психологии рассматривался со следующих позиций: с точки зрения возрастов, стадий и задач развития; как последовательность событий; а также как история жизни человека [1]. Спектр стадий и задач развития личности с точки зрения различных ученых очень разнообразен и широк [2; 3], и включает в себя и экзистенциальные проблемы, и личностное, и профессиональное самоопределение.

В.Е. Ключко, основные методологические позиции которого мы разделяем, полагает, что «развитие – закономерное усложнение пространственно-временной организации развивающихся явлений, которые могут быть определены как самоорганизующиеся системы, то есть как такие системы, которые способны производить новообразования и опираться на них в своем последующем движении» [4, с. 54].

На основе анализа теоретических источников мы рассматриваем профессиональное самоопределение как процесс, «вплетённый» в жизненный путь человека, находящийся с ним в постоянной взаимосвязи.

Так, обращаясь к работам Э. Фромма, можно видеть, что вся человеческая жизнь – это постоянное изменение и развитие. Он утверждал, что внутренний мир человека играет большую роль в его развитии, чем внешние условия – «это непрерывный процесс активного порождения самого себя < > Стремление расти в соответствии со своей собственной природой присуще всем живым существам. Поэтому мы и сопротивляемся любой попытке помешать нам развиваться так, как того требует наше внутреннее строение» [5, с. 54].

Изучая проблемы психологии личности, А.А. Бодалев связывает самоопределение с саморазвитием как необратимыми качественными изменениями в личности, «которые наступают по её собственной воле и которые означают появление в её психических процессах, состояниях и свойствах ранее не бывших особенностей» [6, с. 65].

Рассматривая процесс самоопределения в рамках методологии, заложенной С.Л. Рубинштейном, Л.И. Божович определяет самоопределение и как процесс, но в то же время и как скачок, который совершает развивающаяся личность на определённом этапе своей детерминации. Это же направление в своих работах развивает Ф.Е. Васильев, который дополнительно рассматривает понятие кризиса как «поворотный путь жизненного пути личности». Самоопределение, по его мнению, – это кризис, преодолев который мы либо «восстанавливаем прерванную кризисом жизнь, < > либо перерождаем её в другую по существу жизнь» [6, с. 65].

Исследуя личностное самоопределение, многие психологи связывают его с профессиональным самоопределением. В связи с этим представляет интерес определение В.Ф. Сафина о том, что профессиональное самоопределение – это «выбор жизненной сферы, соответствующей значимой цели, выступает поворотным моментом и поворотным этапом в самоопределении личности» [7, с. 51].

В работах Э.Ф. Зеера даётся следующее понятие профессионального самоопределения: это – «самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации» [8, с. 31].

Рассматривая профессиональное самоопределение как процесс, он выделяет следующие основные моменты. Ядром процесса является осознанный выбор профессии, личность постоянно развивается, рефлексивирует, переосмысливает себя, в связи с этим профессиональное самоопределение длится всю жизнь. Проходя различные жизненные этапы профессионального самоопределения, личность инициирует актуализацию данного процесса. Так как профессиональное самоопределение представляет по своей сути избирательное отношение к миру, то оно является одной из важных характеристик способности личности к самореализации и самоактуализации.

По мнению Е.А. Климова, «профессия – это не только работа, квалификация или общность людей, < > профессия – это и образ жизни < > есть основания говорить о профессиональной

культуре и большим множестве профессиональных культур» [9, с. 99]. В своих работах он приходит к выводу о том, что, говоря о самоопределении и становлении профессионала можно употреблять разные термины: «развитие», «формирование», «становление», «делание самого себя», но наиболее приемлемым, по его мнению, является термин «становление», так как человек, благодаря тому, что он является самоорганизующейся системой, становится «формирователем» (кавычки Е.А. Климова) самого себя. Также в его работах можно встретить следующую трактовку профессионального самоопределения – «важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [10, с. 39].

Э.Э. Сыманюк особый акцент делает на том, что понятие «профессиональное самоопределение» включает в себя определение человеком своего места в мире профессий, нахождение личностного смысла в профессиональной деятельности. Автор согласен с Е.А. Климовым, что профессиональное самоопределение это не одномоментный акт выбора профессии, а «процесс, длящийся всю профессиональную жизнь» [11, с. 18].

Профессиональное и жизненное самоопределение по мере своего развития сближаются друг с другом, взаимопроникают друг в друга.

При профессиональном самоопределении происходит развитие личности. В.Е. Ключко отмечает, что процесс развития человека, как сложной многомерной системы, происходит вдали от равновесия. В рамках постнеклассической психологии можно говорить о том, что вдали от равновесия могут возникать новые типы структур, подструктур и внутрисистемных образований [4]. Так как в процессе профессионального самоопределения состояние системы далеко от равновесного, то в рамках постнеклассической психологии, мы имеем право говорить о том, что она обладает способностью воспринимать только те различия во внешнем мире, которые приводят к тому или иному профессиональному выбору. Таким образом, профессиональное самоопределение является одним из проявлений самоорганизации открытой психологической системы.

Говоря о профессиональном самоопределении в контексте теории саморазвития, мы обращаемся к работам И. Пригожина о понятии и сущности времени [12], так как саморазвитие и самоопределение это не однократный акт, а процесс, протяжённый во времени. В своих работах автор показывает, что только состояния, близкие к равновесным, можно описывать, абстрагируясь от понятия времени. Спонтанное нарушение динамической симметрии, и как следствие, нарушение состояния равновесия приводит к дальнейшему развитию либо деградации личности. В состоянии равновесия психологическая система не способна к дальнейшему развитию при помощи внутренних потенциалов. В данном случае, по нашему мнению, наблюдается либо профессиональная стагнация, либо профессиональная деформация, либо профессиональный маргинализм.

Мы рассматриваем профессиональное самоопределение как процесс, длящийся всю профессиональную жизнь человека. Постоянно воспроизводимое противоречие между собственной жизненной позицией и профессиональной картиной мира является движущей силой этого процесса. Данное противоречие обусловлено внутренним состоянием неустойчивости, неосознанным желанием найти себя в этом мире. Процесс «нахождения себя» может через цепь событий привести как к состоянию равновесия (например, к профессиональному маргинализму), так и к самоопределению.

В работах О.М. Краснорядцевой даётся понятие самоопределения как процесса, свойственного «человеку как открытой системе в его пространственно-временной организации; перманентно воспроизводимое противоречие между образом жизни и той картиной мира, которая складывается у человека в каждый момент времени, является источником движения этой системы» [цит. по 13, с. 145].

В любой фазе профессионального самоопределения происходит поиск собственных потенциалов и «достройка» многомерного мира человека. Но при этом реализация данного процесса в различных фазах профессионального самоопределения осуществляется различными способами. Одним из них является создание тождественной профессиональной ментальности. Если при этом происходит изменение психологической системы человека, то соответственно меняется и уровень профессиональной ментальности.

В теории психологических систем В.Е. Ключко рассматривает проблему профессиональной ментальности через призму аристотелевского и галилеевского мышления, то есть через призму триады «классицизм – неклассицизм – постнеклассицизм». Различная профессиональная ментальность определяется, по мнению автора, различным уровнем системности мышления психолога.

Психолог, обладающий постнеклассическим уровнем мышления, способен осознать понятие ментальности, ментального пространства, так как эти понятия пространственны по своей сути. Это находит свое проявление в том, что, изучая конкретного человека, его индивидуальность, мы не можем говорить о его ментальности. Ментальность человека мы увидим, только «при рассмотрении его в одной системе с другими людьми» [4, с. 120]. Поэтом основной задачей современной психологии В.Е. Ключко считает следующую: «каким образом определенная культура трансформируется в картину мира конкретного человека, какую роль в этом выполняют посредники – другие люди (носители ментальности), от рождения стоящие между человеком и культурой, как принятые в культуре и реализованные посредниками способы посредничества (коммуникации) определяют процесс становления в человеке (и самим человеком) своего собственного жизненного пространства и что в этом пространстве является относительно тождественным (ментальность) по отношению к другим» [4, с. 120].

Таким образом, видно, что только при взаимодействии человека с миром профессиональной культуры, который содержит в себе истинную профессиональную ментальность, возможно формирование человека как профессионала.

Э.Э. Сыманюк описывает следующие основные характеристики профессионального самоопределения как процесса:

1) профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии;

2) ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий;

3) профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексивирует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии;

4) актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими как окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, аттестация, увольнение с работы и др.;

5) профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации [14, с. 18].

Среди существующих возрастных периодизаций процесса профессионального самоопределения особого внимания, на наш взгляд, заслуживают позиции Д.Э. Сьюпера и Е.А. Климова.

Д.Э. Сьюпер выделяет следующие стадии профессионального самоопределения:

1) рост: развитие интересов, способностей (0 – 14 лет);

2) исследовательский: апробация своих сил (14 – 25 лет);

3) утверждение: профессиональное образование и укрепление своих позиций в обществе (25 – 44 года);

4) поддержание создание устойчивого профессионального положения (45 – 64 года);

5) спад: уменьшение профессиональной активности (65 и более лет) [15].

Исследуя профессиональное самоопределение в контексте разрешения внутриличностной проблемной ситуации, рассматривают два уровня профессионального самоопределения:

1) гностический – перестройка сознания и самосознания; 2) практический – реальные изменения социального статуса человека. Для него профессиональное самоопределение – это поэтапный подход к выбору дальнейшего пути и, наконец, осознанная формулировка собственного решения, но, отметим, что в данном подходе не раскрывается собственная, внутренняя позиция профессионала внутри профессии, то есть не дается ответа на вопрос: каким образом субъект профессионального самоопределения делает выбор внутри профессии.

Таким образом, профессиональное самоопределение мы можем обозначить как выбор человека, сопровождающий

творческий процесс. Как поворотное событие, связанное с формированием себя, определением своего места в жизни, нахождением личностного смысла, согласованием себя с самим собой.

Профессиональное самоопределение является процессом, в котором решающую роль играют личностные особенности человека. В процессе профессионального самоопределения эти особенности могут трансформироваться или оставаться постоянными. Это процесс, длящийся всю профессиональную жизнь, но на разных этапах профессионального самоопределения появляются более конкретные жизненные задачи. Профессиональное самоопределение является частью жизненного плана человека, включаясь в структуру личностного самоопределения.

Таким образом, мы вслед за О.М. Краснорядцевой считаем, что движущей силой профессионального самоопределения является перманентно воспроизводимое противоречие между образом жизни и картиной мира [13].

Реализация требований, предъявляемых современным государственным заказом к образованию невозможна без подготовленных профессиональных кадров. Современная подготовка специалистов включает в себя внедрение в образовательный процесс различного рода инновационных технологий. К таким технологиям можно отнести технологию проектного обучения, рефлексивного тренинга [16], а также получившее широкое распространение технологии тематических олимпиад. Активное использование последних в круглогодичном формате образовательного процесса позволяет говорить, во-первых, о повышении интереса к данной технологии образования, и, во-вторых, об укреплении позиций олимпиадного движения в российском образовании. Олимпиадное движение, выступая как сложная система, обладает рядом системных эффектов, в числе которых ярко проявляются социально-психологические взаимодействия участников и их профессиональное самоопределение. Обусловленность внешними воздействиями и опора на внешние ресурсы представляет такое свойство олимпиады как открытость, которая и обуславливает первый из обозначенных системных эффектов, второй же эффект выступает следствием самого олимпиадного движения, организованного в рамках того или иного научного направления.

На сегодняшний день можно отметить существование различных разновидностей олимпиад в системе образования, которые условно можно классифицировать по следующим критериям:

– по масштабу организации – международные, всероссийские, региональные и т. п.; по уровню образования: для школьников, студентов и т. д.;

– по критерию участия в ней – очные и заочные;

– по числу дисциплин, входящих в тематику олимпиады – предметные (дисциплинарные) и межпредметные (междисциплинарные); по критерию периодичности: разовые и ежегодные;

– по специфике предмета – гуманитарные, естественно-научные и т. д.

Участие в этих многообразных олимпиадах способствует реализации заказа общества в конкурентоспособных профессионалах.

Специфика олимпиады заключается не только в том, что её содержание, как правило, инициирует развитие инновационного потенциала участников, но и в том, что она включает в себя широкие возможности профессионального самоопределения будущих специалистов, повышения профессионального мастерства преподавателей, непосредственно принимающих участие в подготовке и реализации олимпиадного движения. Олимпиада ориентирована на углубленные и достаточно разносторонние знания по конкретной научной области и направлена на выявление в среде обучающихся лучших из лучших. Участие в олимпиадном движении становится для будущих профессионалов своеобразной точкой бифуркации, позволяющей, с одной стороны, шире взглянуть на собственное профессиональное развитие, с другой, совершить выбор одного из появившихся вариантов жизненного и профессионального самоопределения.

Процесс профессионального самоопределения в данном случае будет иметь, на наш взгляд, по крайней мере, три варианта развития: первое будет заключаться в том, что студент принимает выполнение заданий как задачу первоочередной важности, направляя все свои усилия на решение тех новых возможностей, которые ему предоставляет олимпиадное движение; второе, – реализация заданий будет зарожать или укреплять сомнения

в правильности профессионального выбора и способствовать последующему уходу из данной области профессиональной деятельности. Третий вариант представляется, на наш взгляд, не менее привлекательным, чем первый, – то, что решение интеллектуальной задачи, по мнению С.К. Нартовой-Бочавер и А.В. Потаповой, переходит в латентную форму, и наделяется свойствами квазипотребности, которая может быть реализована в будущем в интеллектуальной деятельности иного содержания [17].

Рассматривая другую сторону профессионального самоопределения, – с точки зрения организаторов, преподавателей, непосредственно задействованных в данном движении, можно отметить практически аналогичные пути выбора дальнейшего профессионального развития: проба нового, уход от данного рода деятельности, реализация профессиональных интересов в других сферах достижений. Данное обстоятельство позволяет предположить, что олимпиадное движение становится внешним фактором, стимулирующим профессиональное развитие и совершенствование всех участников олимпиадного движения. Технология олимпиад построена таким образом, что в нее включены задания, направленные на развитие таких качеств, которые составляют в своей совокупности инновационный потенциал личности обучающихся. Это такие характеристики личности как: активность, компетентность в одной или нескольких областях знания, креативность, толерантность к неопределенности, мотивация достижения и др. [16]. Следовательно, организованная на постоянной базе образовательного учреждения, в нашем случае – вуза, систематически и последовательно реализуемая технология олимпиады со специально отобранным содержанием будет способствовать реализации, с одной стороны, заказа общества на инициативную, творческую личность, способную к инновационной деятельности, и, с другой стороны, государственного заказа, направленного на развитие профессионально компетентного специалиста. Варьируя и наполняя содержание олимпиады актуальным контентом, образовательные учреждения могут своевременно реагировать на изменения, происходящие в научной среде, направляя олимпиадное движение в определенное актуальное русло научных изысканий, что создает особую привлекательность данной формы работы с обучаемыми.

Олимпиадное движение в области психологии образования на базе Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ) организуется на идее инновационного развития личности участников и строится на следующих принципах:

- педагогической поддержки, выраженной в создании для студентов ситуаций выбора, помощи в разработке возможных перспектив сложившихся ситуаций, формировании толерантности к неопределенности, уверенности в собственных силах;
- фасилитации, как стимулирования, облегчения осмысленного освоения учебного материала с точки зрения его жизненной и профессиональной ценности, активизации познания нового;
- многообразия форм олимпиадной работы конкурсантов, основанных на личностной ответственности и учебно-познавательной мотивации;
- экспертной оценки результатов как объективного показателя профессиональных достижений обучающихся с целью дальнейшего планирования образовательной траектории развития обучающегося и совершенствования его профессиональных навыков.

Опыт проведения региональных и всероссийской олимпиад по психологии образования на базе кафедры психологии образования Института психологии и педагогики АлтГПУ позволяет говорить о накоплении определенных позитивных моментов как в области развития социально-психологического взаимодействия между вузами, так и успешном профессиональном самоопределении участников олимпиады.

Целью олимпиады является выявление одаренных студентов и создание условий для раскрытия их профессионально-личностного и творческого потенциала, самореализации, развития профессиональных компетенций и психолого-педагогического творчества. Содержание олимпиады ориентируется, в первую очередь, на требования федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению 050400 Психолого-педагогическое образование [18]. Инициативная рабочая группа, состоящая из профессорско-преподавательского состава кафедры психологии образования, разрабатывает идейную концепцию олимпиады, в русле которой формируются конкурсные задания. Теоретические,

методические и практические задания олимпиады направлены на проверку сформированности компетенций по дисциплинам базового и вариативного уровня и включают в себя дисциплины из профессионального цикла и следующих модулей: Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности; Психология и педагогика развития детей; Методология и методы психолого-педагогической деятельности. Основные компетенции, которые, на наш взгляд, направлены непосредственно на реализацию цели олимпиады и выступающие базовым основанием заданий:

- общекультурные компетенции (ОК): способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами (ОК-5);

- профессиональные компетенции (ПК): готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2); готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3); способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6);

- в деятельности по психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП):

- способен к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПКПП-4); способен выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка (ПКПП-7); способен проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся (ПКПП-11) [18].

Как уже отмечалось выше, олимпиадное движение даёт возможность развития профессионального самоопределения не только студентов, но и преподавателей вузов. Нужно отметить, что сама разработка заданий, согласование конкурсных заданий с региональным учебно-методическим центром Западно-Сибирского отделения учебно-методического объединения (УМО) по психолого-педагогическому образованию, помощь в теоретической подготовке команды служит основанием для совершенствования и развития ряда профессиональных компетенций. Кроме того, площадкой для развития профессионального роста преподавателей являются проходящие одновременно с конкурсными заданиями для студентов круглые столы, методологические семинары, мастер-классы, где руководители команд наряду с профессорами, докторами психологических наук активно обсуждают актуальные теоретико-методологические и практические проблемы психологии образования, обмениваются опытом по ряду вопросов, организуют пути реализации сетевого взаимодействия.

Следует отметить и совершенствование навыков социально-психологического взаимодействия участников олимпиадного движения. Можно выделить ряд аспектов данного плана, которые согласуются с основными положениями всевозрастного подхода П. Бальтеса: уровневость (как взаимодействие с различными органами власти), разноплановость (широкий спектр вопросов, решаемых в процессе организации и проведения олимпиады), контекстуальность (обусловленность содержания конкурсных заданий определёнными историко-культурными, индивидуальными и возрастными факторами) [цит. по 17]. Не менее важным моментом организации социально-психологического взаимодействия участников олимпиады выступают как сами конкурсные задания, где без четко организованного взаимодействия невозможно решение поставленных задач, так и традиционный конкурс «визитная карточка команды», в которой по требованиям включается представление о вузе и участниках олимпиады, где выполнение задания достигается слаженной работой не только самой команды, но и её конструктивным взаимодействием с руководителем команды. Широкий социальный контекст взаимодействий в рамках олимпиадного движения задается и организуемыми культурно-массовыми мероприятиями, позволяющими участникам команды в неформальной обстановке познакомиться друг с другом, наладить возможные будущие профессиональные связи, увидеть перспективы собственного профессионального развития, а также системой тьюторского сопровождения участников. К таким мероприятиям относятся традиционно организуемые магистрантами программы «Психологическое консультирование» в день открытия олимпиады вечер знакомств, включающий занимательные совместные игры,

квесты и т. д. Система сопровождения команд позволяет самим студентам-тьюторам, как правило, из числа студентов младших курсов, увидеть перспективы собственного профессионального самоопределения.

Можно сказать, что олимпиадное движение, в основном инициируемое внешними факторами воздействия, направлено по своей организационной структуре «сверху-вниз», то есть когда студенты становятся реализаторами задуманного другими людьми. Профессиональное самоопределение в контексте олимпиадного движения задает новый формат существования

технологий обучения в вузе: таким вариантом может выступить организуемые инициативной группой магистрантов или студентов старших курсов предметные олимпиады для младших курсов, где процесс организации будет идти «снизу-вверх», что на наш взгляд, будет свидетельствовать о более высоком уровне подготовки специалистов (бакалавров) к будущей профессиональной деятельности. Вхождение студента в профессию через предметную олимпиаду представляется достаточно значимым и важным для его дальнейшего саморазвития, профессионального самоопределения.

Библиографический список

1. Брылева О.А. *Психологические особенности семейного самоопределения*. Барнаул: Издательство БГПУ, 2000.
2. Миславский Ю.А. *Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте*. Москва: Педагогика, 1991.
3. Пряжников Н.С. *Психологический смысл труда*. Москва: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1997.
4. Клочко В.Е. *Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ)*. Томск: Издательство Томского университета, 2005.
5. Фромм Э. *Бегство от свободы*. Москва: Прогресс, 1990.
6. Бодалев А.А. *Психология о личности*. Москва: Издательство Московского университета, 1988.
7. Сафин В.Ф. *Самоопределение личности. Теоретические и эмпирические аспекты исследования*. Уфа: ГИММ, 2004.
8. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. *Профориентология: Теория и практика*. Москва: Академический Проспект, Екатеринбург: Деловая книга, 2004.
9. Климов Е.А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности. *Психологический журнал*. 2005; Т. 26. № 3: 94 – 101.
10. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. Ростов на Дону: Феникс, 1996.
11. Сыманюк Э.Э. Стратегии профессионального самосохранения личности. *Мир психологии*. 2005; 1: 156 – 162.
12. Пригожин И. Переоткрытие времени. *Вопросы философии*. 1989; 8: 3 – 19.
13. Краснорядцева О.М. Реконструкция ценностно-смысловой структуры ситуации деятельности как метод исследования особенностей ментального пространства личности. *Личность в парадигмах и метафорах: ментальность, коммуникация, толерантность*. Томск: Издательство ТГУ, 2002; Ч. III: 140 – 149.
14. Сыманюк Э.Э. *Психологические барьеры профессионального развития личности*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005.
15. Super D.E. Vocational Adjustment: Implementing a Self-Concept. *Occupation*. 1951. № 30: 88 – 92.
16. Брылева О.А., Шарпановская Е.В., Григоричева И.В., Четошников Е.В. *Инновационный потенциал личности в образовательном пространстве*. Барнаул: АлтГПА, 2010.
17. Нартова-Бочавер С.К., Потапова А.В. *Введение в психологию развития*. Москва: Флинта: МПСИ, 2005.
18. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование*. Available at: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm200-1.pdf

References

1. Bryleva O.A. *Psichologicheskie osobennosti semejnogo samoopredeleniya*. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2000.
2. Mislavskij Yu.A. *Samoreguljacija i aktivnost' lichnosti v yunosheskom vozraste*. Moskva: Pedagogika, 1991.
3. Prazhnikov N.S. *Psichologicheskij smysl truda*. Moskva: «Institut prakticheskoy psichologii», Voronezh: NPO «Mod'ek», 1997.
4. Klochko V.E. *Samoorganizacija v psichologicheskijh sistemah: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyj analiz)*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2005.
5. Fromm E. *Begstvo ot svobody*. Moskva: Progress, 1990.
6. Bodalev A.A. *Psichologiya o lichnosti*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1988.
7. Safin V.F. *Samoopredelenie lichnosti. Teoreticheskie i empiricheskie aspekty issledovaniya*. Ufa: GIMM, 2004.
8. Zeer E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. *Proforientologiya: Teoriya i praktika*. Moskva: Akademicheskij Prospekt, Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2004.
9. Klimov E.A. Idealy kul'tury i stanovlenie sub'ekta professional'noj deyatel'nosti. *Psichologicheskij zhurnal*. 2005; T. 26. № 3: 94 – 101.
10. Klimov E.A. *Psichologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Rostov na Donu: Feniks, 1996.
11. Symanyuk E.E. Strategii professional'nogo samosohraneniya lichnosti. *Mir psichologii*. 2005; 1: 156 – 162.
12. Prigozhin I. Pereotkrytie vremeni. *Voprosy filosofii*. 1989; 8: 3 – 19.
13. Krasnoryadceva O.M. Rekonstrukciya cennostno-smyslovoj struktury situacii deyatel'nosti kak metod issledovaniya osobennostej mental'nogo prostranstva lichnosti. *Lichnost' v paradigmatih i metaforah: mental'nost', kommunikaciya, tolerantnost'*. Tomsk: Izdatel'stvo TGU, 2002; Ch. III: 140 – 149.
14. Symanyuk E.E. *Psichologicheskie bar'ery professional'nogo razvitiya lichnosti*. Moskva: Moskovskij psichologo-social'nyj institut, 2005.
15. Super D.E. Vocational Adjustment: Implementing a Self-Concept. *Occupation*. 1951. № 30: 88 – 92.
16. Bryleva O.A., Sharapanovskaya E.V., Grigoricheva I.V., Chetoshnikova E.V. *Innovacionnyj potencial lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve*. Barnaul: AltGPA, 2010.
17. Nartova-Bochaver S.K., Potapova A.V. *Vvedenie v psichologiyu razvitiya*. Moskva: Flinta: MPSI, 2005.
18. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 Psichologo-pedagogicheskoe obrazovanie*. Available at: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm200-1.pdf

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 159.9.01

Tang Fei, postgraduate, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: fei105@msn.cn

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTERACTION BETWEEN GENERATIONS IN CHINA: CASE STUDY OF FAMILY RELATIONS. The study describes features of interaction between generations in China on the example of family relations. It is shown that at the present stage of development of Chinese society begins to experience the complexity of the psycho-social plan, which mostly affects the interaction between generations. This is due to the complex issues that have a significant impact on the Chinese family. Primarily conducted in the country the state policy “one family – one child” of changing socio-economic and cultural foundations of the Chinese society. The change in the relationships in the society concerning functioning of the Chinese families is shown. In particular, the author examines a role of women in the society, which importance increases. The work specifies a tendency of making rights of women and men equal. Growing educational migration of the Chinese youth also brings a contribution to problems of interaction between generations in China.

Key words: relationships between generations, family, cultural values, traditions, upbringing, social and economic development, society, human rights and public policy.

Ф. Тан, аспирант факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: fei105@msn.cn

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ В КИТАЕ НА ПРИМЕРЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В исследовании рассмотрены особенности взаимодействия между поколениями в Китае на примере семейных отношений. Показано, что на современном этапе развития китайское общество начинает испытывать сложность психо-социального плана, которые больше всего отражаются на взаимодействии между поколениями. Это связано с комплексом проблем, которые оказывают существенное воздействие на китайскую семью. В первую очередь это проводимая в стране государственная политика «одна семья – один ребенок», изменяющая социально-экономические и культурные основы китайского общества. Изменяются взаимоотношения в обществе в отношении функционирования китайской семьи. В частности, по-новому рассматривается роль женщины в обществе, которая активизирует свою значимость и настаивает на уравнивании прав женщин с мужчинами. Растущая образовательная миграция китайской молодежи, которая после окончания иностранных вузов остается за рубежом также привносит лепту в проблематику взаимодействия между поколениями в Китае.

Ключевые слова: взаимоотношения между поколениями, семья, культурные ценности, традиции, воспитание, социальное и экономическое развитие, общество, права, государственная политика.

Китай и Россия являются двумя великими государствами, которые имеют богатую, многовековую культуру. В каждой из культур имеются свои особенности взаимоотношения между поколениями, связанные с воспитанием, ценностями и культурным наследием [1].

Любая культура народов несёт в себе определенные ожидания в поведении и взаимоотношениях людей, которые регламентируются принятыми нормами, правилами поведения и запретами [2]. В аспекте взаимоотношения между поколениями огромное значение имеет комплекс вопросов, который связан с ценностными ориентациями в семье и в обществе, где роли и функции членов складываются исходя из социально значимых идей общественного сознания. Социальные трансформации, которые происходят в любом обществе, создают условия для развития новых социальных ожиданий и представлений.

Безусловно, проблемы взаимодействия между поколениями в семье существуют в любой культуре и изучение взаимодействия между поколениями велось, ведутся и будут вестись. Наивно полагать, что сейчас дети стали более невосприимчивыми, более неуправляемыми, нежели какое-то количество лет, десятилетий или веков назад. Человек как вид фактически слабо меняется, меняются лишь конкретно-исторические и культурные условия жизни, а поэтому всегда будут присутствовать особенности взаимодействия между гендерными и возрастными группами [3].

В этой связи нами взята тема сравнительного анализа психологических особенностей взаимодействия между поколениями в России и Китае, и в контексте этой статьи мы затронем психологические основы воспитания в китайской семье, которое оказывает существенное влияние на взаимодействия между поколениями.

Существенное влияние на психическое и духовное развитие человека в традиционном Китае с древних времён закладывалось в семье, в которой главной целью было продолжение рода. Весь багаж знаний, правил поведения и духовно-нравственных ценностей, передаваемый ребёнку, был направлен на беспрекословное подчинение старшим, и личные интересы приносились в жертву общественным ради сплоченности семьи. Это поддерживалось конфуцианскими нормами поведения [4].

Между тем, важно отметить, что существовала и обратная связь в диаде «отцов и детей», в которой старший покровительствовал младшему, обучая всем премудростям в жизни. Главенство и авторитет главы семьи всегда был абсолютным и выражался в полном подчинении его решениям всех членов семьи. Внутри каждой китайской семьи духовно-нравственное воспитание формировало осознание каждым ребёнком своего места в семейной иерархии и усвоения правил поведения в семье. Таким образом, в семейных отношениях между поколениями на протяжении многих веков поощрялись покорность старшим и личная скромность младших. Изучение психо-социальных особенностей китайской культуры показывает, что в семьях культивировались не только повиновение старшим, но и запрещались любые формы агрессивного поведения детей, которые могли разрушить мир и гармонию как в семье так в социуме [5].

По исследованиям К.М. Тертицкого (1992), современная китайская семья имеет высокую устойчивость, чем семьи в России и Западных стран. Это связано с главенствующей до сих пор ролью отца в китайской семье. Поэтому у нынешнего молодого поколения китайцев в системе семейных ценностей по отношению к своим родителям наблюдается родительское почитание [6].

Мнения о соблюдении семейной иерархии и преобладании общественных интересов над личными все ещё прочно укоренены в общественном сознании китайской семьи, пишет также А. Тань [7]. В её исследованиях показано, что соблюдается преемственность между поколениями, где члены семьи и родственники обращаются друг к другу по иерархии родства, а молодое поколение не может себе позволить спор «на равных» со старшим по возрасту [7].

Вместе с тем бурное экономическое развитие Китая изменяет многовековую культуру взаимоотношения между поколениями и ведёт к существенным переменам в семейных отношениях. По мнению Е.В. Кремнёва (2005), в настоящее время в китайском обществе происходит переоценка традиционных ценностей [8]. Так, в городских семьях при решении вопроса о месте проживания старшего поколения огромное значение стали играть жилищные возможности китайской семьи. Помимо этого, также изменилось традиционное мнение в отношении количества членов, согласно которому чем больше детей (в основном мальчиков) в семье, тем лучше. По данным исследований Ц. Фэнчунь (2006), выявлено, что более 80% жителей китайских больших и средних по размерам и популяции городов уже не желают иметь большую семью и не отдают предпочтение полу ребёнка [9]. Более того, многие молодые китайские семьи всё чаще решают вовсе не заводить ребёнка. И количество таких бездетных семей в Республике Китай уже превысило 600 тысяч человек [14].

Динамичное изменение социокультурной среды в Китае изменяет взгляды людей на роль семьи в обществе. Так, в исследованиях В.В. Малявина (2001) показана трансформация новых отношений в китайском обществе на примере роли женщины в семье [10]. В традиционной конфуцианской культуре роль женщины признавалась как необходимость для функционирования семьи (продолжение рода) и ведения хозяйства. В Древнем Китае статус жены, матери, хозяйки в китайской семье был невысоким и основывался на трёх конфуцианских заповедях о повиновении: будучи дочерью, жертвовать собой ради отца; будучи женой, жертвовать собой ради мужа; будучи матерью, жертвовать собой ради сына. С приходом в новую семью по традиционным канонам Китая, жена должна была безропотно повиноваться мужу и свекрови [11]. Сегодня роль женщины в семье меняется. Растёт социальная активность женщин в обществе, в котором уравниваются права женщин с мужчинами [12].

Более того, молодые китайки придерживаются мнения о том, что в семье муж и жена должны иметь равные обязанности по широкому кругу социально-экономических вопросов, т. е. жена может и должна работать наравне с мужем, чтобы содержать семью, а не только для того, чтобы нести бремя домашнего ведения хозяйства и воспитания детей [12].

Динамика социокультурных изменений показывает, что современные китайки выступают против того, что замужняя женщина в угоду мужу должна носить только ту одежду, которая нравится ему. Многие китайские девушки недовольны и критикуют контроль мужей их круга общения [12]. Таким образом, в китайской современной семье возникает конфликтная ситуация: с одной стороны, китайские женщины требуют изменения основ многовековых традиций, передаваемых из поколения в поколение, с другой стороны, китайские мужчины не хотят, чтобы замужняя женщина долго задерживалась на работе, а полностью отдавалась дому, семье. В этой связи в последнее время растёт

статистика разводов в китайских семьях. Часто в таких случаях дети остаются с матерью, а отец практически устраняется от воспитательного процесса, за исключением выплат алиментов. Такая ситуация неблагоприятных семейных отношений ведёт к нарушению тесных эмоциональных связей между поколениями отцов и детей [12].

В размывании традиционных устоев и нарушение взаимодействия между поколениями в Китае играет государственная политика планирование семьи «одна семья – один ребёнок» [13]. Это ведёт к тому, что при воспитании детей современные китайцы всё больше придерживаются взглядов, ориентированных на развитие у ребёнка качеств, позволяющих ему в дальнейшей жизни быть жёстким, сильным, конкурентоспособным, одним словом, лучшим среди всех. По мнению большинства китайских родителей, дети обязаны вырасти настоящими хозяевами и победителями жизни. Чтобы достичь этого, нужно много работать, причём с самого раннего детства. В основе этого, безусловно, важно послушание, которое является основой китайского менталитета. По конфуцианству, именно послушание воспитывает в итоге сверхчеловека, способного выживать в любой ситуации и выполнять любую работу. Это понимание пока незыблемо в целом у большинства китайцев среднего и старшего возраста. В российском воспитании, основанном на безусловной любви, поощрении и прощении, по мнению китайских родителей, воспитывается в будущем безынициативность и инфантильность, которая в итоге ухудшает преемственность поколений и передачу культурных традиций [13].

Кроме абсолютного повиновения, китайские родители уверены, что ребёнок должен уметь работать на результат [14]. Ради этого в китайских семьях прилагают большие усилия, чтобы их ребёнок стал победителем, а для этого дети должны учиться. Этому они посвящают много времени: у китайских детей практически нет свободного времени. Почти все время дети проводят в школе, изучая науки. Продолжительность школьного дня в зависимости от возраста и классов составляет от 5 до 10 часов. Для обучения и воспитания детей вся система образования в Республике Китай нацелена на достижение наивысшего результата. Ради этого школьная программа растягивается на 12 лет.

Мотивирование детей в китайских семьях, к сожалению, происходит в настоящее время на материальной основе – деньгах. В современных представлениях у многих китайцев деньги определяют всё. Деньги становятся для большинства молодых

китайцев знаком высшего уровня жизни. Абстрактные духовно-нравственные ценности уходят на второй план, создавая конфликт поколений [14].

Для повышения конкурентоспособности всё больше китайских студентов отправляются обучаться за границу. В Европе, США и в России они усердно занимаются при освоении профессий, которые востребованы в стране. Вместе с тем психологические особенности воспитания и коммуникации китайских студентов в российских вузах создают сложности в комплексной адаптации учащихся из Китая [15; 16]. Несмотря на эти сложности, многие китайцы после окончания иностранных вузов остаются на чужбине [17].

Заключение. Таким образом, на современном этапе развития китайское общество начинает испытывать сложности психосоциального плана, которые больше всего отражаются на взаимодействии между поколениями. В первую очередь, большую нагрузку и социально-культурное и психологическое давление испытывает китайская семья в связи с созданной и проводимой в стране государственной политики «одна семья – один ребёнок». Эта политика по-иному оказывает влияние на воспитание и формирование духовно-нравственных ценностей в семье. Так, при воспитании детей современные китайцы всё больше придерживаются взглядов, ориентированных на развитие у ребёнка качеств, позволяющих ему в дальнейшей жизни быть жёстким, сильным, конкурентоспособным, что подрывает основы многовековой традиции воспитания семьи по Конфуцию. Помимо этого воспитание единственного ребёнка также отличается от воспитания детей в многодетной семье. К этому надо также добавить изменение ценностей культивируемых у молодёжи: наблюдается мотивирование подрастающего поколения на материальной основе – деньгах. Все это создает базу для конфликта между поколениями.

Во-вторых, достаточно мощные изменения, происходящие в социально-культурной среде Китая (особенно в больших городах), изменяют взгляды на функционирование китайской семьи. В частности, по-новому рассматривается роль женщины. Сегодня роль женщины показывает растущую социальную активность, в которой уравниваются права женщин с мужчинами.

В третьих, образовательная миграция китайской молодёжи, которая после окончания вузов остается за рубежом, также привносит лепту в проблематику взаимодействия между поколениями в Китае.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс, 2010.
2. Goody J. Comparing Family systems in Europe and ASIA: Are There Difference sets of Rules? *Population and Development Review*. 1996; Vol 22; No.1.
3. Peng M.K. *Exclusive Chinese people* Oxford University Press, 1993.
4. Чукас Е.А. Влияние конфуцианской философии на семейно-бытовые отношения в Китае. *Россия и Китай на дальневосточных рубежах*. Благовещенск, 2001.
5. Лю И., Афонсенко Е.В. Трансформации ценностных ориентаций современной китайской молодёжи. *Этнопсихологические проблемы в современном мире: материалы международной научно-практической конференции* (Благовещенск, 25 марта 2011 г.). Ответственный редактор Е.В. Афонсенко. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2011.
6. Тертицкий К.М. Социокультурные характеристики индивида в системе китайской цивилизации. *Исследования учёных КНР в 80-е годы: научно-аналитический обзор*. Москва: ИНИОН, 1992.
7. Тань А. *Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
8. Кремнёв Е.В. *Китай в контексте социокультурных проблем: учебное пособие*. Чита: ЧитГУ, 2005: 115 – 116.
9. Фэнчунь Ц. Не в деньгах счастье. *Китай*. 2006; 2: 50 – 51.
10. Малявин В.В. *Китайская Цивилизация*. Москва: ООО Издательство «Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2001: 542 – 543.
11. Chen H, Che H. S, Zhu M. Factors affecting cross-cultural adaptation Commentary. (J). *Advances in Psychological Science*, 2003.
12. Zhang L. G. Zhou Y.H. Cross-cultural communication and cultural and psychological factors. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*. 2008; № 6: 236.
13. Sha L. X. *Chinese nationality*. BeiJin.: China Renmin University Press, 1989.
14. Xu G. X. *Cross-cultural adaptation of student life. Chinese students ' mental health and aid*. Shanghai: Shanghai Dictionary Publishing House, 2000.
15. Глебов В.В. Процессы академической адаптации иностранных студентов к процессу вузовского образования в России. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2012; 5: 8 – 10.
16. Глебов В.В. Китайские и африканские студенты в московских вузах. *Азия и Африка сегодня*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
17. Глебов В.В. Китайский студент в российской столице: социообразовательная адаптация. *Азия и Африка сегодня* 2013; 1: 45 – 51.

References

1. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Moskva: Aspekt Press, 2010.
2. Goody J. Comparing Family systems in Europe and ASIA: Are There Difference sets of Rules? *Population and Development Review*. 1996; Vol 22; No.1.

3. Peng M.K. *Exclusive Chinese people* Oxford University Press, 1993.
4. Chukas E.A. Vliyanie konfucianskoj filosofii na semejno-bytovye otnosheniya v Kitae. *Rossiya i Kitaj na dal'nevostochnyh rubezhah*. Blagoveschensk, 2001.
5. Lyu I., Afonassenko E.V. Transformacii cennostnyh orientacij sovremennoj kitajskoj molodezhi. *Etnopsihologicheskie problemy v sovremennoj mire: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* (Blagoveschensk, 25 marta 2011 g.). Otvetstvennyj redaktor E.V. Afonassenko. Blagoveschensk: Izdatel'stvo BGPU, 2011.
6. Tertickij K.M. Sociokul'turnye harakteristiki individa v sisteme kitajskoj civilizacii. *Issledovaniya uchenyh KNR v 80-e gody: nauchno-analiticheskij obzor*. Moskva: INION, 1992.
7. Tan' A. *Kitajskaya kartina mira: Yazyk, kul'tura, mental'nost'*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
8. Kremnev E.V. *Kitaj v kontekste sociokul'turnyh problem: uchebnoe posobie*. Chita: ChitGU, 2005: 115 – 116.
9. F'enchun' C. Ne v den'gah schast'e. *Kitaj*, 2006; 2: 50 – 51.
10. Malyavin V.V. *Kitajskaya Civilizaciya*. Moskva: OOO Izdatel'stvo «Astrel»: OOO «Izdatel'stvo AST», 2001: 542 – 543.
11. Chen H, Che H. S, Zhu M. Factors affecting cross-cultural adaptation Commentary. (J). *Advances in Psychological Science*, 2003.
12. Zhang L. G. Zhou Y.H. Cross-cultural communication and cultural and psychological factors. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*. 2008; № 6: 236.
13. Sha L. X. *Chinese nationality*. BeiJin.: China Renmin University Press, 1989.
14. Xu G. X. *Cross-cultural adaptation of student life. Chinese students' mental health and aid*. Shanghai: Shanghai Dictionary Publishing House, 2000.
15. Glebov V.V. Processy akademicheskoy adaptacii inostrannyh studentov k processu vuzovskogo obrazovaniya v Rossii. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2012; 5: 8 – 10.
16. Glebov V.V. Kitajskie i afrikanske studenty v moskovskih vuzah. *Aziya i Afrika segodnya*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
17. Glebov V.V. Kitajskij student v rossijskoj stolice: socioobrazovatel'naya adaptaciya. *Aziya i Afrika segodnya* 2013; 1: 45 – 51.

Статья поступила в редакцию 02.10.15

УДК 159

Amirova S.K., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: amirova_1965@inbox.ru

Gasanova S.S., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: sveta.gasanova.75@mail.ru

Gadzhimagomedova T.G., teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: psvazi45@mail.ru

TO A PROBLEM OF ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO THE CHILD WITH DISABILITIES IN THE EXPERIENCE OF LONELINESS IN POSTRATIONAL SITUATION. A problem of having experiences of a loss in a divorce by a person and adaptation to a post-rational situation is quite popular in practice of psychological work. The most actual problem is in the situation of families that raise children with disabilities. The destruction of sustainable behavior in a meaningful micro-community leads to the formation of unproductive behavioral patterns and negative manifestations of intrapersonal well-being of the child at risk. In this article describes the psychological mechanisms of solitude, the features of his living personality and specificity in a situation of termination of marriage family relations, raising children with disabilities. The authors consider features of experience that changes meaningful relationship of the child, and possible psychological support.

Key words: children with disabilities, divorce, loneliness, crisis, communication, interpersonal relationships, isolation, psychological assistance.

С.К. Амирова, канд. психол. наук, доц., факультет специального дефектологического образования ДГПУ,

г. Махачкала, E-mail: amirova_1965@inbox.ru

С.С. Гасанова, канд. психол. наук, доц., факультет специального дефектологического образования ДГПУ,

г. Махачкала, E-mail: sveta.gasanova.75@mail.ru

Т.Г. Гаджимагомедова, преподаватель, факультет специального дефектологического образования ДГПУ,

г. Махачкала, E-mail: psvazi45@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РЕБЁНКУ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ ОДИНОЧЕСТВА В ПОСТРАЗВОДНОЙ СИТУАЦИИ

Проблема переживания развивающейся личностью феномена утраты при разводе и адаптация к постразводной ситуации является достаточно востребованной в практике психологической работы. Особенную актуальность проблема приобретает в ситуации семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Разрушение устойчивых стереотипов поведения в значимом микросоциуме приводит к формированию непродуктивных поведенческих схем и отрицательных проявлений внутриличностного самочувствия ребёнка относящегося к группе риска. В данной статье раскрываются психологические механизмы одиночества, особенности его проживания личностью и специфика в ситуации прекращения брачных отношений в семье, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Авторы рассматривают особенности переживания изменений значимых отношений таким ребенком и возможности психологической поддержки.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, развод, одиночество, кризис, коммуникация, межличностные отношения, изолированность; психологическая помощь.

Развод, как прекращение брака при жизни супругов неизменно связан с переживанием чувства утраты и, как следствие – одиночества. Развод порождает множество проблем, как осознаваемых, так и неосознаваемых. Независимо от того, каким образом супруги разорвали отношения, им обоим приходится приспособливаться к изменившимся условиям жизни. Конечно, прежде всего, на этом фоне выделяется проблема ребен-

ка. Разрушение устойчивых стереотипов поведения в значимом микросоциуме приводит к формированию у развивающейся личности непродуктивных поведенческих схем и разрушительных проявлений внутриличностного самочувствия [1]. Особую актуальность эта проблема приобретает, если развод родителей переживает ребенок с ограниченными возможностями здоровья. В ситуации актуального стресса у данной категории детей акцен-

тируются недостатки развития личности (неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм, заниженная или завышенная самооценка, неумение управлять собственным поведением).

Психологический феномен одиночества здесь может рассматриваться в нескольких проявлениях. Одно из них может быть названо прямой реакцией, второе – следствием. Прежде всего, если мы говорим о прямой реакции, одиночество проявляется, как объективно существующая потеря общения в актуальном пространстве с близким и родным человеком, так как в результате развода коммуникация с одним из родителей на том уровне каким оно было ранее, становится невозможной. В некоторых случаях родители решают ситуацию таким образом, что один из детей, если в семье несколько сиблингов, живет отдельно с родителем, покинувшим семью. Тогда дети, кроме понятной тоски по ушедшему взрослому испытывают чувство одиночества связанное и с изменением горизонтальных отношений в системе детской семейной подгруппы. Еще одно проявление данного переживания (как следствие) – уход в себя, ограничение существующих социальных контактов, культивирование интровертных переживаний, как защитный механизм выживания в новой и некомфортной ситуации. Среди эмоциональных состояний, испытываемых ребёнком с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и младшего школьного возраста и его психологических особенностей, исследователи выделяют: страдание от острого дефицита общения, прежде всего, с близкими и сверстниками; сложность принятия изменяющегося под воздействием заболевания или калечащего тело лечения образа «физического Я» (ребёнок полнеет, лысеет, быстро растёт); переживание ощущения собственной социальной заброшенности, незащищённости, общественного пренебрежения [2].

Отмечая эмоциональные состояния, которые испытывают дети с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и младшего школьного возраста, исследователи особо выделяют страхи: предстоящей операции, возможного рецидива болезни, в том числе – страх одиночества, и одновременно – предстоящих встреч со значимыми людьми.

Лишённый привычных поведенческих стереотипов такой ребёнок, бессознательно производит проекцию проблемы на собственные личностные характеристики и стремится извратить себя от возможных аналогичных проявлений в будущем. «Если меня смогла оставить мама (или папа), то разве не может так же поступить тетя, бабушка, соседка по дому, друг, одноклассник и т. д.? Чтобы избежать такого же в дальнейшем, лучше я останусь один, и ограничу своё взаимодействие необходимым минимумом контактов» Так, или примерно так, появляется переживание одиночества в жизни ребёнка, родители которого расстались.

К типичным затруднениям детей с ОВЗ относят: отсутствие мотивации к познавательной деятельности, ограниченность представления об окружающем мире; инфантилизм; нарушение координации движений; низкую самооценку; повышенную тревожность, впечатлительность. Для большинства таких детей характерна повышенная утомляемость. Они часто могут быть раздражительными, плаксивыми, отмечается повышенная возбудимость, склонность к вспышкам раздражительности, упрямству [3]. Всё это естественно усугубляется ситуацией кризиса и распада семьи, и – как следствие – обострением ощущения одиночества.

Состояние переживания личностью собственной изолированности или одиночества – может быть как объективным, так возможно и его субъективное нагнетание. В первом случае мы говорим о ситуации, когда человек вынужден не вступать в межличностное взаимодействие в силу каких – то объективных причин. Нет объектов межличностного контакта, существуют социальные, экономические, географические и др. барьеры, препятствующие осуществлению значимых коммуникаций. Личность оказывается не готова существовать в пространстве отсутствия удовлетворяющих коммуникативные потребности систем, в пространстве потери знакомых и устоявшихся механизмов социаль-

ного поведения (смерть, развод, длительный отъезд, переезд и др.). Второе же проявление одиночества связано с наличием психологических барьеров. Человек не вступает в близкие отношения и не допускает находящихся в общих с ним микросоциумах индивидов нарушить свое одиночество. В этом случае одиночество может рассматриваться как проблема, только если человек сам воспринимает его таковым. Он живет в семье, работает, выполняет множество социальных контактов, но при этом переживает собственную изолированность. Изучая особенности переживания развода, специалист может обе формы проживания одиночества [4].

Страх одиночества появляется достаточно рано в онтогенезе личности. Психоаналитики во главе с З. Фрейдом указали на младенческий возраст, как период появления зачатков будущего одиночества. Именно потеря чувства безопасности в ситуации определённого поведения значимых взрослых приводит к переживанию ребёнком ощущения собственной отстраненности, потери и в дальнейшем – одиночества. Фромм-Рейхман, выделяя причины одиночества, подчёркивает пагубное последствие преждевременного отлучения от материнской ласки. Ранк считал, что процесс роста тесно связан с сепарацией, превращением в отдельное существо (рост подразумевает автономию, индивидуацию, независимость и самоконтроль). Однако человек расщепляется за сепарацию изоляцией. В отличие от психоаналитиков, гуманисты больше обращают внимание на зрелые возрасты личности, считая, что одиночество вызвано текущими влияниями, которые испытывает индивид. Согласно К. Роджерсу, одиночество – это проявление слабой приспособляемости личности, а причина его – феноменологическое несоответствие представлений индивида о собственном «Я» [5].

В ситуации организации психологической помощи приходится работать с переживанием личностью феномена утраты. Утрата понимается как потеря близкого человека в результате различных событий. Это может быть не только развод, но и смерть близкого человека, длительное расставание или прекращение отношений в силу различных непредвиденных обстоятельств. Утрата часто сопровождается возникновением кризиса. Можно выделить такие проявления кризиса, связанного с утратой, как: возникновение депрессии, апатии и безразличия ко всему; снижение жизненной активности и жизненного тонуса; замкнутость, «уход в себя»; ощущение потери смысла жизни; суицидальные проявления в речи или в поведении; обострение старых и возникновение новых соматических заболеваний, имеющих психологическую природу; частая смена настроений; повышенная эмоциональная возбудимость, агрессивность, конфликтность; неряшливость из-за нежелания ухаживать за собой, вплоть до пренебрежения повседневной гигиеной. Переживание утраты отношений, связанное с разводом – это ощущение символической смерти отношений, гибель привычного уклада жизни, установок и норм, связанных со своим социальным статусом, образом жизни до развода [6]. Однако прохождение стадий переживания утраты при разводе имеет и свои специфические особенности.

При организации психологической помощи ребёнку с ограниченными возможностями здоровья, специалист может столкнуться с устойчивым сопротивлением. Очень часто даже благополучное построение родителями постразводного взаимодействия и относительная позитивность жизненного сценария не обходится без переживания одиночества. Определённые переживания и страдания неизбежны и даже в некоторых ситуациях оправданны как необходимые этапы проживания человеком очередного кризиса и постепенного возвращения к своему «Я – позитивному». Любая психологическая помощь эффективна только при наличии готовности к обратной связи, взаимодействию со специалистом, наличии открытости со стороны самой личности. В ситуации же развода, переживания личности с определёнными нарушениями развития требуют психологического сопровождения, иногда с направленностью на опережение.

Библиографический список

1. Шнайдер Л.Б. *Основы семейной психологии*. Москва, 2003.
2. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. *Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии*. Москва, 2008.
3. Коломинский Я.П., Панько Е.А., Игумнов С.А. *Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция*. Санкт-Петербург, 2004.
4. Хараш А.У. Психология одиночества. *Педагогика / новый век*. 2000; 4.

5. Хьелл Л., Зиглер Д. *Теории личности* Санкт-Петербург: Питер Пресс, 2006.
6. Елизаров А.Н. *Основы индивидуального и семейного консультирования*. Москва, 2003.

References

1. Shnajder L.B. *Osnovy semejnoy psihologii*. Moskva, 2003.
2. Levchenko I. Yu., Tkacheva V. V. *Psihologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushej rebenka s otkloneniyami v razviti*. Moskva, 2008.
3. Kolominskij Ya.P., Pan'ko E.A., Igumnov S.A. *Psihicheskoe razvitie detej v norme i patologii: psihologicheskaya diagnostika, profilaktika i korrekciya*. Sankt-Peterburg, 2004.
4. Harash A.U. *Psihologiya odinochestva. Pedologiya / novyj vek*. 2000; 4.
5. H'ell L., Zigler D. *Teorii lichnosti* Sankt-Peterburg: Piter Press, 2006.
6. Elizarov A.N. *Osnovy individual'nogo i semejnogo konsul'tirovaniya*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 09.10.15

УДК 37.015.3

Akhmadullina O.V., teacher-psychologist, Kindergarten № 23 (Artyom, Russia), E-mail: olgaahm@mail.ru

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS IN THE EDUCATION OF YOUNG TEENAGERS. In the article an analysis of psychological features of development of children of the age of 10-12 is conducted. The work shows the results obtained by researchers of various psychological schools. The author describes relationship of the modern requirements of the federal educational standards and psychological particular features of pupils of this age. The parallels with new documents that are the basis of the regulatory framework in the context of new educational paradigm are done. The role of developmental of psychology in the integration of the standards is shown. The conclusion is made about the importance of the support of young teenagers. It is proved that earlier in the educational space at the level of state policy not much importance to the experts of services of support working in education was given.

Key words: adolescence; reflection; self-awareness; development; Federal State Educational Standard; Universal Educational Actions; education; socio-psychological conditions.

O.V. Ахмадуллина, педагог-психолог МКДОУ Детский сад № 23, г. Артём, Приморский край, E-mail: olgaahm@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФГОС В ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

В данной статье дан анализ психологических особенностей развития детей 10 – 12 лет. Показаны результаты полученные исследователями различных психологических школ. Показано соотношение современных требований ФГОС и психологических особенностей школьников этого возраста. Проводятся параллели с новыми документами, которые являются основой нормативно-правовой базы в контексте новой образовательной парадигмы. Обоснована роль возрастной психологии в реализации ФГОС. Делается вывод о значимости сопровождения младших подростков. Доказывается, что ранее в образовательном пространстве на уровне государственной политики не придавалось такое большое значение специалистам служб сопровождения, работающим в образовании.

Ключевые слова: подростковый возраст; рефлексия; самосознание; развитие; Федеральный Государственный Образовательный Стандарт; Универсальные учебные действия; образование; социально-психологические условия.

Принципиально особой категорией школьников являются дети 10 – 12 лет. Изучение научной литературы показало, что данный возраст стереотипно относят к подростковому, причём в ряде исследований этот возрастной период формулируется как «подростковый», без обозначения конкретного возраста, что на наш взгляд недопустимо. Причиной этого, возможно, является тот фактор, что нижняя граница подросткового возраста указывается в большинстве источников достаточно размыто: от 10 до 12 лет. Однако 10 лет чаще отмечают в качестве верхней границы младшего школьного возраста. Следствия данной проблемы очень ёмко отражены в работе Г.А. Цукерман «Десяти – двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии» – в самом названии статьи отражена главная мысль, которая отражает несоответствие теории реалиям возраста, образовательной практики, возрастной психологии.

Г.А. Цукерман анализирует исследования, проводившиеся с данной категорией детей. Выделяются три позиции: переход от конкретных к формальным операциям (исследования Ж. Пиаже) [2], экспериментальный поиск собственного Я (Э. Эриксон) [3], переход от латентного к генитальному этапу психофизического развития (З. Фрейд) [4].

В связи с глобальной перестройкой в современной системе школьного образования, с введением ФГОС, проблемы, затронутые в статье, приобретают особую актуальность. Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) предусматривается смена образовательной парадигмы и цели. Вместо передачи суммы знаний – развитие учащегося на основе освоения способов деятельности [5].

Закон «Об образовании в РФ» впервые закрепляет обязательность оказания психологической помощи обучающимся, психологическое сопровождение организаций, осуществ-

ляющих образовательную деятельность на федеральном уровне. С введением ФГОС, основного общего образования, актуализируется роль психологического обеспечения образования [6].

Г.А. Цукерман делает выводы, которые на сегодняшний день находят место в современных образовательных решениях: «Развитие третьей стороны рефлексии, обслуживающей сферу самосознания, было в значительной мере пущено на самотек. Очевидно, именно это обстоятельство является сейчас главной трудностью в решении задачи воспитания младших школьников как субъектов учебной деятельности, умеющих и желающих учиться» [1, с. 30].

Одной из задач, указанных в законе «Об образовании», говорится: «формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности, обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию [6].

Г.А. Цукерман отмечает, что для проектирования достойного образовательного пространства для перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, нельзя не обращать внимания на проблемы саморазвития, самосознания ребенка в этом возрасте [1].

К универсальным учебным действиям (УУД), реализующимся на базе самосознания ребенка этого возраста, относятся регулятивные учебные действия, которые предполагают умения: ставить цели, планировать, прогнозировать, иметь навыки саморегуляции, оценивания, коррекции и контроля [5]. Регулятивные УУД – не что иное, как одна из форм рефлексии, о которой пишет Г.А. Цукерман.

Учёные называют её другой стороной проблемы рефлексивного развития школьников: проблема переноса этого новообразования младшего школьного возраста из учебной деятельности,

где оно складывается, в широкий круг подростковых деятельностей [1; 7].

И.Д. Фрумин и Б.Д. Эльконин доказывают, что для обеспечения такого рода переноса имеющихся средств учебной деятельности не достаточно, поэтому необходимы иные – особые основания проектирования образовательного пространства [8].

Такие выводы полностью соответствуют Закону «Об образовании», где указывается, что основная общеобразовательная программа должна обеспечивать формирования опыта переноса и применения универсальных учебных действий в жизненных ситуациях для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся [6].

Закон «Об образовании», федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) определили психолого-педагогические условия в качестве необходимых составляющих качества современного образования [5; 6].

Важнейшие компетенции этого возраста связаны с общением в кругу сверстников, сознание, как «со-знание» – развивается сообща, в диалоге, чаще всего – в диалоге со сверстниками. В этом возрасте школа и родители имеют, зачастую, уже определённо меньшее значение для формирования самосознания младшего подростка [9].

В условиях реализации ФГОС психолого-педагогическое сопровождение, должно учитывать референтные группы, ведущие виды деятельности, варианты развития самосознания – оно должно выступать в качестве целостной, системно организованной деятельности, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка, становится необходимым элементом образовательного процесса школы.

Это означает, что цели и задачи обучения и воспитания ребёнка не могут быть адекватно решены без ресурсов специалистов службы психологического сопровождения.

Библиографический список

1. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии. *Вопросы психологии*. 1998; 3: 17 – 31.
2. Пиаже Ж. Психология интеллекта. *Избранные психологические труды*. Москва, 1969.
3. Эрикссон Э.Г. *Детство и общество*. Перевод с английского и научная редакция А.А. Алексеев. Санкт-Петербург: Летний сад, 2000.
4. Фрейд З. Методика и техника психоанализа. *Психоаналитические этюды*. Минск, 1997: 47 – 150.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. (ФГОС ООО). *Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897*.
6. Об образовании в Российской Федерации. *Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ*.
7. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития. *Вопросы психологии*. 1994; 1: 61 – 69.
8. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития: «школа взросления». *Вопросы психологии*. 199; 1: 24 – 32.
9. Чернявская В.С. Арсеньева Е. Самооценка школьников в школах разных типов (на примере пятиклассников). *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 269 – 272.

References

1. Cukerman G.A. Desyati-dvenadcatiletnie shkol'niki: «nich'ya zemlya» v vozrastnoj psihologii. *Voprosy psihologii*. 1998; 3: 17 – 31.
2. Piazhе Zh. Psihologiya intellekta. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 1969.
3. `Erikson `E.G. *Detstvo i obschestvo*. Perevod s anglijskogo i nauchnaya redakciya A.A. Alekseev. Sankt-Peterburg: Letnij sad, 2000.
4. Frejd Z. Metodika i tehnika psihoanaliza. *Psihoanaliticheskie `etyudy*. Minsk, 1997: 47 – 150.
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obschego obrazovaniya. (FGOS OOO). *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897*.
6. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. *Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ*.
7. Polivanova K.N. Psihologicheskij analiz krizisov vozrastnogo razvitiya. *Voprosy psihologii*. 1994; 1: 61 – 69.
8. Frumin I.D., `El'konin B.D. Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitiya: «shkola vzrosleniya». *Voprosy psihologii*. 199; 1: 24 – 32.
9. Chernyavskaya V.S. Arsen'eva E. Samoocenka shkol'nikov v shkolah raznyh tipov (na primere pyatiklassnikov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 269 – 272.

Статья поступила в редакцию 05.10.15

УДК 159.922

Bokova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical (Barnaul, Russia),
E-mail: bokova_oa@altspu.ru

Oblasova O.V., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: o.oblasova@mail.ru

THEORETICAL PRESUPPOSITION OF STUDYING THE POTENTIAL OF SELF-ACTUALIZATION OF TEENAGERS WITH DIFFERENT TYPES OF COLLABORATIVE MENTAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF THE THEORY OF PSYCHOLOGICAL SYSTEMS. Background research is due to the underdevelopment of the psychological literature capacity problems of self-actualization of the individual in terms of the joint intellectual activity. To solve this problem, you must obtain new empirical data, analysis and interpretation from the perspective of the theory of psychological system that allows considering personal development at different age stages of ontogeny in the context of building an open self-organizing psychological system. The theory of psychological systems opens up a possibility of qualitatively new interpretation and use of a complex concept of “self-actualization of the potential”. The authors study a position of the man in a multidimensional world and how he realizes himself and organizes his life and work. The scientific novelty of the research is determined by the selection of different age groups (teens and young men), and the transformation of ideas about the development of an individual from the standpoint of the theory of psychological systems.

Key words: potential, self-actualization, joint intellectual activity, systematic approach, theory of psychological, systems, continuum.

O.A. Bokova, канд. психол. наук, доц. каф. психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru

O.V. Oblasova, канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: o.oblasova@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЦ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ СОВМЕСТНОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Актуальность темы статьи обусловлена неразработанностью в психологической литературе проблемы потенциала самоактуализации личности в условиях осуществления совместной мыслительной деятельности. Теория психологических систем открывает возможность получения качественно новой интерпретации и использование комплексного понятия «потенциал самоактуализации». Научная новизна исследования заключается в изучении психологических выбранных психологических феноменов на разных возрастных группах (подростки и юноши) и трансформации представлений о развитии личности с позиций теории психологических систем. Ожидаемые научные результаты исследования заключаются в разработке понятия «потенциал самоактуализации», в теоретических и эмпирических положениях, раскрывающих меры значения в структуре личности.

Ключевые слова: потенциал, самоактуализация, совместная мыслительная деятельность, системный подход, теория психологических систем, континуум.

Антропологизация психологического познания проявляется в том, что предметом науки постепенно становится не психика (в совокупности её свойств, состояний и процессов), а человек, взятый в единстве с его уникальным внутренним миром, который он формирует в процессах активного взаимодействия со средой, проявляя в этом взаимодействии присущую ему потребность и способность к самоактуализации, самореализации. Если учесть, что взаимодействие человека со средой опосредуется его взаимодействиями с другими людьми, и, таким образом, самореализация человека чаще всего осуществляется в процессах совместной деятельности, то можно считать актуальным поиск новых подходов к проблеме совместной мыслительной деятельности.

Жизненное самоопределение личности включает в себя процессы личностной самоактуализации, которые начинаются в подростковом возрасте и наиболее выражены в период юности. В этот период человек становится способным к изменению обстоятельств собственной жизни, к самоизменению, проявляющиеся в выборе жизненного пути и профессиональных приоритетов, способствующих наиболее полной реализации его самоактуализационного потенциала. В жизнедеятельности человека самосознание реализуется в различных формах взаимодействия людей и выражается в органическом единстве таких внутренних процессов как самопознание, Я-концепция как итог самопознания, самоотношение и саморегуляция поведения.

Актуальность темы исследования обусловлена неразработанностью в психологической литературе проблемы потенциала самоактуализации личности в условиях осуществления совместной мыслительной деятельности. Для её решения необходимо получение новых эмпирических данных, их анализ и интерпретация с позиции теории психологических систем, которая позволяет рассматривать развитие личности на разных возрастных этапах онтогенеза в контексте построения открытой самоорганизующейся психологической системы. Теория психологических систем открывает возможность получения качественно новой интерпретации и использование комплексного понятия «потенциал самоактуализации», т.к. рассматривает человека в многомерном мире его самоосуществления и самоорганизации. Научная новизна исследования заключается в изучении психологических выбранных психологических феноменов на разных возрастных группах (подростки и юноши) и трансформации представлений о развитии личности с позиций теории психологических систем.

Существует общесистемное качество, которое характеризует одновременно и степень открытости человека навстречу изменениям, обеспечивающим саморазвитие, и степень устойчивости системы, сохраняющей свою специфику, которые обеспечивают сам факт открытости системы. Показателем этого общесистемного качества является континуум «ригидность – гибкость». Представление о степени открытости-закрытости распространяется также и на субъективный контроль, внутренний и внешний уровни которого формируют границы континуума «интернальность – экстернальность». Человек считается более открытым для изменений, если он гибкий и интернален, и наоборот, закрытость его определяется ригидностью и экстернальностью. Ригидность – гибкость характеризует открытость с позиции готовности человека к переструктурированию опыта, сложившихся поведенческих стереотипов, а интернальность – экстернальность с точки зрения большего или меньшего осознания себя субъектом самоосуществления [1].

Потенциал самоактуализации, как впервые обозначенное в психологическом исследовании понятие, рассматриваются нами в контексте устойчивости и подвижности человека как самоорганизующейся психологической системы; расширяется понимание таких общепсихологических феноменов, как субъективный контроль, самоотношение, Я-концепция, детерминирующие активность человека, а также определяющие его особенности совместной мыслительной деятельности. Ригидность – гибкость характеризует открытость с точки зрения готовности человека к перестройке имеющегося опыта, сложившихся поведенческих стереотипов, а интернальность – экстернальность в контексте субъектности – большего или меньшего осознания себя субъектом самоосуществления, способного собственную жизнедеятельность делать предметом практического преобразования. Если согласиться с тем, что континуумы «ригидность-гибкость» и «интернальность-экстернальность» представляют собой различные характеристики меры открытости человека как самоорганизующейся системы, то в исследовании:

- должна выявиться взаимосвязь между этими двумя измерениями открытости человека;
- возможна объективация связи между уровнем самоактуализации, самооценки, самоотношения и вышеуказанными показателями открытости;
- изучение совместной мыслительной деятельности, участники которой представлены людьми, находящимися на определённом уровне становления своего многомерного мира, позволяет выявить особенности совместной мыслительной деятельности в зависимости от возраста (подростковый, юношеский) и возможного потенциала самоактуализации.

Оценивая актуальность данного исследования, необходимо указать на то, что оно направлено на создание общепсихологических предпосылок для решения другой немаловажной проблемы, связанной с организацией совместной мыслительной деятельности, понимаемой в качестве системы, самоорганизация которой определяется готовностью участников к принятию на себя ролевых функций. Определённое противоречие усматривается нами в том, что в науке объективно сложились методологические, теоретические и методические предпосылки для изучения самоактуализации её опосредующей роли по отношению к самодетерминации человека в процессе совместной мыслительной деятельности в соответствии с имеющимся потенциалом, проявляющимся в континуумах «ригидность-гибкость» и «интернальность – экстернальность» и степенью изученности проблемы, что обеспечивает высокую актуальность научной проблемы исследования.

Проблема сознания (самосознания) стала рассматриваться в контексте новых представлений об открытости человека в мир, его самодетерминации, ценностно-смысловой обусловленности поведения и деятельности. Это проявляется в активном поиске источников внутренней мотивации и объяснению самодетерминации (теория компетентности и эффективной мотивации (R.W. White, 1960), теория оптимальности активации и стимуляции (H.I. Day, D.E. Berlyne, D.E. Hunt, 1971), теория личностной причинности (R. deCharms, 1976), теория самодетерминации (E.L. Deci, R.M. Ryan, 1985). В отечественной психологической науке различные представления о самодетерминации человека можно обнаружить в теоретических построениях А.Г. Асмолова (1996), Д.А. Леонтьева (1999), в идеях зарождающейся антропологии (В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, 1995 и др.).

В теории психологических систем (В.Е. Ключко, 1991) системная детерминация понимается как проявление самодетерминации человека, представляемого в качестве самоорганизующейся психологической системы [2].

В исследованиях совместной мыслительной деятельности в большинстве своем рассматриваются психологические механизмы развития совместной мыслительной деятельности, её саморегуляции в процессуальном и функциональном планах (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, А.К. Маркова, Г.Г. Кравцов, В.В. Андриевская, Т.Г. Хащенко и др.). Рассматривают роль общения и его различных факторов и составляющих на совместную мыслительную деятельность (Б.Ф. Ломов, Я. Яноушек, Н.П. Щербо, В.А. Кольцова, Е.А. Брагина, В.А. Моляко, Т.Г. Хащенко, Н.М. Полуткова, В.В. Тихонов) [3].

Конкретная задача в рамках проблемы, на решение которой направлено исследование, заключается в установлении взаимосвязи между параметрами потенциала самоактуализации (Я-концепция, самоотношение, уровень субъективного контроля) и организации совместной мыслительной деятельности в контексте континуального распределения ролевых функций.

Научная новизна проводимого нами исследования заключается в том, что:

- обосновано понятие «потенциал самоактуализации» и установлены его составляющие в контексте теории психологических систем В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцевой;

- понятие «потенциал самоактуализации» рассматривается в зависимости от особенностей двухвозрастных периодов – старшего подросткового и младшего юношеского возраста;

- соотнесены понятия «самоактуализация», «локус контроля» «самоотношение», «Я-концепция» в континууме «ригидность – гибкость» относительно типа совместной мыслительной деятельности;

- выявлены особенности проявления потенциала самоактуализации в зависимости от типа совместной мыслительной деятельности в континууме «ригидность – гибкость»

Комплексность исследования базируется на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и теории психологических систем В.Е. Ключко и О.М. Краснорядцевой, обеспечивающей многомерность подхода к развитию личности на разных возрастных этапах онтогенеза и формирования потенциала самоактуализации личности через «вращение в культуру»; представлениях о сознательной и активной деятельности человека (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и делении детерминант социального поведения на внешние и внутренние (Е.В. Шорохова), общей теории ригидности (Г.В. Залевский), положений о формировании и развитии социальной ответственности личности (К. Муздыбаев, А.А. Реан и др.), теории творческой деятельности О.К. Тихомирова, с позиции творчества как самоорганизующейся мыслительной деятельности.

Основой исследовательской работы служит принцип системной детерминации, обозначенный в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и развитый в теории психологических систем В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцевой и др. Метод системно-деятельностного подхода обеспечивает комплексное изучение выделенных феноменов на разных этапах возрастного развития [4].

Составленный для решения практических задач исследования комплект методик позволяет достаточно комплексно исследовать потенциал самоактуализации в условиях совместной мыслительной деятельности: ТОРЗ (Томский опросник ригидности Г.В. Залевского); методика изучения самоактуализации (тест САТ Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз); методика изучения уровня субъективного контроля (УСК Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд.); методика изучения самоотношения В.И. Столина; методика изучения Я-концепции Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцева); методика Кемпбелла (методика изучения ясности Я-концепции). Также нами планируется использовать метод статистической обработки данных (корреляционный и факторный анализ).

Библиографический список

1. Бокова О.А. Теоретические основы изучения личностной ригидности как показателя открытости психологической системы. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2014; 4: 40 – 43.
2. Бокова О.А. Особенности субъективного контроля у людей юношеского возраста с различной выраженностью личностной ригидности. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Барнаул, 2002.

В ходе исследования планируется получить теоретические и эмпирические положения, раскрывающие закономерности, факторы и условия развития потенциала самоактуализации личности как показателя открытости или закрытости психологической системы; выявить особенности потенциала самоактуализации личности лиц подросткового и юношеского возраста в условиях открытости (или закрытости) человека как самоорганизующейся психологической системы, которая во многом определяется гибкостью или личностной ригидностью, а также уровнем субъективного контроля в контексте совместной мыслительной деятельности; определить особенности совместной мыслительной деятельности лиц подросткового и юношеского возраста с различным потенциалом самоактуализации;

Предполагаемые результаты, с нашей точки зрения, расширят систему научных представлений о развитии личности лиц подросткового и юношеского возраста на основе комплексного подхода; трансформируют представление о ресурсных возможностях личности подростков и юношей на основе потенциала самоактуализации совместной мыслительной деятельности; позволяют получить новые научные данные о взаимосвязи типа совместной мыслительной деятельности и уровня развития личности в континууме «ригидность – гибкость» и «интернальность – экстернальность».

Научная значимость ожидаемых результатов исследования представляется нами в расширении содержания теории психологических систем за счет трансформации смысловых полей содержания развития личности лиц подросткового и юношеского возраста в континууме «ригидность – гибкость» и «интернальность – экстернальность» в соответствии с типом совместной мыслительной деятельности. Также планируется определить теоретические основания для проведения эмпирического исследования взаимосвязи потенциала самоактуализации лиц подросткового и юношеского возраста в континууме «ригидность – гибкость» как показателей открытости-закрытости психологической системы; установить характер взаимосвязи потенциала самоактуализации в континууме «ригидность – гибкость» в зависимости от типа мыслительной деятельности подростков и юношей и возможную связь потенциала самоактуализации и субъективного контроля с Я-концепцией, самоотношением и самоактуализацией у людей юношеского и подросткового возрастов с различной выраженностью личностной ригидности и различными типами совместной мыслительной деятельности (корреляционный и факторный анализ данных). Результаты теоретического исследования будут способствовать разработке методического обеспечения психологического сопровождения становления личности лиц подросткового и младшего юношеского возраста.

Полученные в результате эмпирического исследования данные об особенностях потенциала самоактуализации, субъективного контроля, Я-концепции, самоотношения и совместной мыслительной деятельности людей с различными проявлениями личностной ригидности в подростковом и юношеском возрасте применимы как в психоконсультативной, так и в образовательной практике. Диагностическая программа может быть использована для диагностики и научно обоснованного прогноза в профориентационной деятельности, а также разработки программы личностного развития и коррекции. На основе эмпирического исследования возможна разработка программ индивидуального развития и саморазвития лиц подросткового и юношеского возраста.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что ожидаемые научные результаты исследования заключаются в разработке: понятия «потенциал самоактуализации»; теоретических и эмпирических положениях, раскрывающих его значения в структуре личности. Значимость результатов обусловлена тем, что самореализация человека чаще всего осуществляется в процессе совместной деятельности, следовательно, актуальным является поиск новых подходов к проблеме потенциала самоактуализации на разных возрастных этапах онтогенеза (подростковый и юношеский возраст).

3. Обласова О.В. *Рольевые функции и условия их принятия участниками совместной мыслительной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Барнаул, 2002.
4. Обласова О.В. Непрерывное профессионально-педагогическое образование с позиции теории систем. *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт*. Барнаул, 2014: 367 – 368.

References

1. Bokova O.A. Teoreticheskie osnovy izucheniya lichnostnoj rigidnosti kak pokazatelya otkrytosti psihologicheskoy sistemy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2014; 4: 40 – 43.
2. Bokova O.A. *Osobennosti sub'ektivnogo kontrolya u lyudej yunosheskogo vozrasta s razlichnoj vyrzhennost'yu lichnostnoj rigidnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Barnaul, 2002.
3. Oblassova O.V. *Rolevyje funkcii i usloviya ih prinyatiya uchastnikami sovmestnoj myslitel'noj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Barnaul, 2002.
4. Oblassova O.V. Nепrерывное профессионал'no-pedagogicheskoe obrazovanie s pozicii teorii sistem. *Modernizaciya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendencii, strategiya, zarubezhnyj opyt*. Barnaul, 2014: 367 – 368.

Статья поступила в редакцию 27.09.15

УДК 159.91

Glebov V.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia),
E-mail: vg44@mail.ru

Suvorova I.Yu., postgraduate, People's Friendship University of Russia, (Moscow, Russia), E-mail: i.suvorova89@gmail.com

Anikina E.V., Cand. of Sciences (Biology), teacher, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia),
E-mail: likanika2008@yandex.ru

THE RELATIONSHIP OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS AND THEIR IDENTITY IN THE PROCESS OF STUDYING IN A UNIVERSITY. In the article questions of the relationship of socio-psychological adaptation of students and their identities in the learning process at a university are studied. On a sample of 188 first year students of different disciplines (ecologists, engineers, philologists, sociologists) PFUR were empirical studies. The study reveals a relationship between the characteristics of the identity of students of different specialties at the initial stage of education and level of socio-psychological adaptation to the educational environment. It is noted that there is a discrepancy between levels of aspiration and self-evaluation according to various indicators of students-sociologists: they are clearly inflated in comparison with the levels of self-esteem in students of other specialties. The study shows that most of the students show maladaptive processes, which were expressed in the violation of the rhythms of everyday processes (consumer, professional, family, social and cultural), high or low self-esteem, inadequate fears and increased aggressiveness. Functional analysis of the heart reveals a psycho-physiological tension of the heart rate in the students. It is expressed in moderate and severe arrhythmia.

Key words: students, adaptation, identity, self-actualization, psycho-physiological assessment, functional system, heart rhythm.

V.V. Glebov, канд. психол. наук, доц. Российского университета дружбы народов, доцент Московского технологического института, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

И.Ю. Суворова, соискатель экологического факультета Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: i.suvorova89@gmail.com

Е.В. Аникина, канд. биологических наук, преподаватель Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: likanika2008@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ И ИХ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассмотрены вопросы взаимосвязи социально-психологической адаптации студентов и их идентичность в процессе обучения в вузе. На выборке 188 студентов первого курса разных специальностей (экологи, инженеры, филологи, социологи) РУДН были проведены эмпирические исследования. Исследование выявило взаимосвязь между особенностями идентичности студентов разных специальностей на начальном этапе обучения и уровнем их социально-психологической адаптации к образовательной среде. Было отмечено, что существует расхождение между уровнями притязаний и самооценки по разным показателям у студентов-социологов: они имеют явно завышенный характер по сравнению с уровнями самооценки у студентов других специальностей. Также у студентов-социологов выявлена несформированность самоактуализации. Исследование показало, что у большинства студентов-социологов наблюдаются дезадаптационные процессы, которые выражались в нарушении ритмов повседневных процессов (бытовых, профессиональных, родственных, социокультурных), завышенная или заниженная самооценка, неадекватные страхи и повышенная агрессивность. Анализ функциональной работы сердца выявил психофизиологическую напряженность сердечного ритма у студентов – социологов. Она выражалась в умеренной и выраженной аритмии.

Ключевые слова: студенты, адаптация, идентичность, самоактуализация, психофизиологическая оценка, функциональные системы, ритм сердца.

Годы социально-экономического и политического кризисов в Российской Федерации привели к размытию ориентиров, необходимых для самоопределения. В настоящее время, всё чаще говорят о кризисе идентичности нашего общества в целом, когда ориентиры смутны и порой противоречивы. Все больше видно, что проблема поиска собственной идентичности необыкновенно остро стоит перед современной молодежью [1].

Понятие «идентичность» в психологической науке традиционно связывают с именем Э. Эриксона, который много внёс в изучение этой проблемы [2]. В психологии понятие «идентичность»

понимается как «один из процессов социальной идентификации, который состоит в том, что по мере того как внутри группы отношения всё более стабилизируются, идентификация её членов становится более деперсонализированной, индивидуальные свойства становятся психологически относительно менее важными, чем общие групповые свойства» [3]. Следовательно, идентичность человека тесным образом связана с адаптацией. Нам представляется, что степень социально-психологической адаптации человека и его идентичность тесно взаимосвязаны между собой [4; 5].

Исходя из этого, целью нашего исследования стало выявление особенностей идентичности студентов разных специальностей на начальном этапе обучения и уровень их социально-психологической адаптации к образовательной среде.

Организация и методы исследования. В исследовании приняли участие 188 студентов первого курса (возрасте 18,3+ 1, 1 года) разных специальностей (экологов, филологов, социологов, инженеров) Российского университета дружбы народов (РУДН).

Нашей гипотезой исследования базировалось на представлении об идентичности как о сложной динамической структуре, тесно-связанной с биологическим и социальным контекстом жизни человека. Важными элементами представленной структуры является самооценка, самоопределение, которые играют важную роль в жизнедеятельности человека.

Для оценки идентичности студентов экологического факультета нами взята методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой [6]. В ней испытуемым предлагается 20 раз ответить на вопрос «Кто я?» в форме самоописания.

Для самооценки студентов использована методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, которая на непосредственное оценивание (шкалирование) ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер учащегося.

Для выявления состояния сердечно-сосудистой системы (ССС) использовали аппаратно-программный комплекс УПФТ «Психофизиолог», предназначенный для регистрации и анализа электрокардиограммы в широкой полосе частот. В ходе анализа ЭКГ-сигнала определялось среднеквадратичное отклонение, которое является наиболее объективным показателем динамики ритмов сердца в оценке вегетативной регуляции сердечного ритма. Снижение данного показателя свидетельствует об усилении симпатических воздействий, увеличение –

парасимпатических. Все вычисление и анализ регистрируемых сигналов проводился в автоматическом режиме встроенной программой прибора аппаратно-программный комплекса УПФТ «Психофизиолог» [7].

Полученные результаты и их обсуждение. Анализ идентификационных характеристик исследуемой выборки студентов разных специальностей встречаемости студентов по типам идентичности у студентов разных специальностей по тесту «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда (n=212) дал следующие результаты (таб.1).

Из таблицы видно, что из исследуемой выборки студентов по тесту «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда нами была выявлена «группа риска» студентов со спутанной идентичностью которыми оказались студенты-социологи.

Для выявления причин особенностей формирования идентичности и самоактуализации у студентов-социологов нами была проведена диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, результаты которой представлена в табл. 2.

Данные таблицы показывают, что расхождение между уровнем притязаний и самооценки по разным показателям отличаются, что согласуются с исследованиями Н.Л. Ивановой [8]. Уровни притязаний имеют явно завышенный характер по сравнению уровнем самооценки, особенно по таким показателям как «умственные способности» (97 и 58 балла), «характер» (92 и 36 баллов), «внешность» (80 и 41 балла) и «уверенность в себе» (95 и 42 балла).

При анализе полученных данных и интерпретации нами учитывался не только количественный показатель, но и качественный (каждый бланк ответов студентов обрабатывался при помощи качественного контент-анализа).

Таблица 1

Встречаемость студентов по типам идентичности у студентов разных специальностей по тесту «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда (n=188)

Специальность	идентичность				
	личностная	социальная	гендерная	этническая	профессиональная
Экологи	10	29	17	13	29
Инженеры	27	30	15	6	22
Филологи	13	37	13	15	22
Социологи	73	15	4	2	5

Таблица 2

Среднегрупповые показатели (балл) по уровням притязаний и самооценки у студентов-социологов по методике самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан (n=47)

Уровни	Показатели					
	Умствен. способности	Характер	Авторитет у ровесников	Умения	Внешность	Уверенность в себе
Уровень притязаний	97	92	71	84	80	95
Уровень самооценки	58	36	54	78	41	42

Таблица 3

Динамика средних показателей variability сердечного ритма студентов первокурсников разных специальностей РУДН (n=188)

Показатели	Специальности			
	Социологи (n=47)	Экологи (n=49)	Инженеры (n=44)	Филологи (n=48)
MO _{RR(мс)}	1013,6±1,22	670,2±1,42	741,4±1,38	764,1±1,31
СКО _{RR(мс)}	15,3±1,01	71,4±1,12	72,2±1,0	45,1±1,29
VSR (отн.ед.)	0,21±0,01	0,62±0,02	0,38±0,01	0,41±0,03
TR _{(мс)²}	811,2±1,28	1144,3±1,27	1112,2±1,18	1043,3±1,29
LF/HF(отн.ед.)	2,84±0,01	1,33±0,02	0,86±0,01	1,34±0,02
ИН (отн.ед.)	421,3±1,24	164,2±1,26	138,2±1,21	192,7±1,27
ПАРС (абс.знач)	6,2±0,21	1,2±0,22	3,3±0,18	4,4±0,21

Примечание: MO_{RR} – математическое ожидание; СКО_{RR} – среднеквадратичное отклонение; VSR – оценка функционального состояния; TR – показатель суммарной мощности спектра; LF/HF – отношение индексов дыхательных волн первого порядка и дыхательных волн; ИН – индекс напряжения; ПАРС – показатель адекватности регуляторных систем.

Диапазон значений показателей вариационной кардиоинтервалометрии

Показатели	Уровни				
	Оптимальное	Близкое к оптимальному	Допустимое	Предельно-недопустимое	Негативное
МО _{RR(мс)}	751...856 нормокардия	858...999 нормокардия (ЧСС-ниже среднего)	668...750 Нормокардия (ЧСС-выше среднего)	1000...1199 брадикардия (синусовая)	500...666 Тахикардия (синусовая)
СКО _{RR(мс)}	19...40 оптимал. ритм	41...63 умерен.аритмия	64...99 выраж.аритмия	13...18 ригид.ритм	6...12 изометрия
VSR (отн.ед.)	>0,80	0,79...0,65	0,64...0,38	0,37...0,10	0,09...0,0009
LSR (ранг)	5	4	3	2	1
TR (м ²)	>2000	1200...1999	1000...1199	700...999	<699
LF/HF(отн.ед.)	1,6...2,5	2,5...3,4	>3,5	1,0...1,5	<0,9
ИН(отн.ед.)	-	71...149	150...299	300...599	>600
ПАРС(абс.знач)	0...2	3	4...5	6...7	8...10

Полученные нами данные свидетельствуют о несформированной самоактуализации личности исследуемой выборки студентов-социологов.

Для выявления взаимосвязи между идентичностью и функциональным состоянием студентов разных специальности были проведены исследования по оценке работы ССС (табл. 3, 4).

Исследование проводилось в конце второго семестра первого курса (середина мая). Было выявлено, что показатели ССС (МО_{RR}, СКО_{RR}, VSR, LSR, TR, LF/HF, ИН, ПАРС) студентов социологов, экологов, инженеры были в зоне значений «допустимое». У студентов-социологов показатели ССС были в зоне значений «предельно-допустимое». Так показатели СКО_{RR} (среднеквадратичное отклонение) у студентов-социологов составило 15,3+1,01(мс), TR (суммарной мощности спектра) – 811,2+1,28 (м²).

Интервью и наблюдения исследуемой выборки студентов показала, что хуже всего в ходе первого года обучения в университете адаптировались студенты-оциологи. Многими авторами исследований отмечается, что начальный период образовательного процесса в высшей школе самый сложный для многих студентов [9-12]. Было выявлено, что у большинства (68,9%) студентов – социологов наблюдалось нарушение ритмов повседневных процессов (бытовых, профессиональных, родственных,

социокультурных), завышенная или заниженная самооценка, неадекватные страхи, повышенная агрессивность. Психофизиологическая напряженность ССС студентов-социологов выражалась в умеренной и выраженной аритмии.

Заключение. Таким образом, нами было показано, что существует:

1) взаимосвязь между особенностями идентичности студентов разных специальностей на начальном этапе обучения и уровнем их социально-психологической адаптации к образовательной среде.

2) расхождение между уровнями притязаний и самооценки по разным показателям у студентов-социологов: они имеют явно завышенный характер по сравнению с уровнями самооценки у студентов других специальностей. Также у студентов-социологов выявлена несформированность самоактуализации.

3) у большинства студентов-социологов дезадаптационные процессы, которые выражались в нарушении ритмов повседневных процессов (бытовых, профессиональных, родственных, социокультурных), завышенная или заниженная самооценка, неадекватные страхи и повышенная агрессивность.

4) психофизиологическая напряженность ССС у студентов-социологов, которая выражалась в умеренной и выраженной аритмии.

Библиографический список

1. Глебов В.В., Аракелов Г.Г. Психофизиологические особенности и процессы адаптации студентов первого курса разных факультетов РУДН. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2014, 2: 89 – 95.
2. Эрикссон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1996.
3. *Большой психологический словарь*. Под редакцией Б.Г. Мещерякова, Зинченко В.П. Москва, 2003.
4. Суворова И.Ю. Особенности восприятия школьниками и студентами образа будущей профессии как части социальной реальности. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2014; № 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Suvorov.phtml>
5. Глебов В.В. Уровень психофизиологической адаптации студентов на начальном этапе обучения в системе высшей школы. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2013; 5: 18 – 22.
6. Кун М., Макпартленд Т. Эмпирические исследования установок личности на себя. *Современная зарубежная социальная психология*. Тексты. Москва, 1984: 180 – 188.
7. Сидельников А.Ю., Глебов В.В. Динамика вариабельности кардиоритма студентов вуза строительного профиля столичного мегаполиса в течение учебного года. *Высшее образование сегодня*. 2012; 7: 29 – 32.
8. Иванова Н.Л. *Социальная идентичность и проблемы образования*: монография. Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2001.
9. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 135 – 136.
10. Кузьмина Я.В., Глебов В.В. Динамика адаптации иногородних студентов к условиям экологии столичного мегаполиса. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6 – 2: 305 – 307.
11. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. *Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции*. Под редакцией Л. Леви, В.Н. Мясцева. Ленинград, 1970: 127 – 208.
12. Maddi, Salvatore R., and Khoshaba, Deborah M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. 1994, Oct; Vol. 63; № 2: 265 – 274.

References

1. Glebov V.V., Arakelov G.G. Psihofiziologicheskie osobennosti i processy adaptacii studentov pervogo kursa raznyh fakul'tetov RUDN. *Vestnik RUDN. Seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedejatel'nosti»*. 2014, 2: 89 – 95.
2. Erikson 'E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Perevod s angljskogo. Moskva: Progress, 1996.
3. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Pod redakciej B.G. Mescheryakova, Zinchenko V.P. Moskva, 2003.
4. Suvorova I.Yu. Osobennosti vospriyatiya shkol'nikami i studentami obraza buduschej professii kak chasti social'noj real'nosti. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. 2014; № 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Suvorov.phtml>
5. Glebov V.V. Uroven' psihofiziologicheskoy adaptacii studentov na nachal'nom 'etape obucheniya v sisteme vysshej shkoly. *Vestnik RUDN. Seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedejatel'nosti»*. 2013; 5: 18 – 22.

6. Kun M., Makpartlend T. `Empiricheskie issledovaniya ustanovok lichnosti na sebya. *Sovremennaya zarubezhnaya social'naya psihologiya*. Teksty. Moskva, 1984: 180 – 188.
7. Sidel'nikov A.Yu., Glebov V.V. Dinamika variabel'nosti kardioritma studentov vuza stroitel'nogo profilya stolichnogo megapolisa v techenie uchebnogo goda. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2012; 7: 29 – 32.
8. Ivanova N.L. *Social'naya identichnost' i problemy obrazovaniya*: monografiya. Yaroslavl': Izdatel'stvo YaGPU, 2001.
9. Glebov V.V., Anikina E.V., Ryazanceva M.A. Razlichnye podhody izucheniya adaptacionnyh mehanizmov cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 135 – 136.
10. Kuz'mina Ya.V., Glebov V.V. Dinamika adaptacii inogorodnih studentov k usloviyam `ekologii stolichnogo megapolisa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6 – 2: 305 – 307.
11. Lazarus R. Teoriya stressa i psihofiziologicheskie issledovaniya. *`Emocional'nyj stress: fiziologicheskie i psihologicheskie reakcii*. Pod redakciej L. Levi, V.N. Myasisheva. Leningrad, 1970: 127 – 208.
12. Maddi, Salvatore R., and Khoshaba, Deborah M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. 1994, Oct; Vol. 63; № 2: 265 – 274.

Статья поступила в редакцию 05.10.15