

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ
БАШКОРТОСТАН**
ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ
**ФГБОУ ВО «БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. М. АКМУЛЛЫ»**
Факультет психологии
Кафедра общей и социальной психологии
Кафедра психологии

ЧЕЛОВЕК В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

**Сборник научных статей очной
Международной научно-практической конференции**

Уфа – 2018

УДК 159.9
ББК 88.492
Ч25

Редакционная коллегия:

Нухова М.В., кандидат психологических наук, доцент
Фатыхова Р.М., доктор педагогических наук, профессор
Шаяхметова Э.Ш., доктор биологических наук, профессор
Ахтамьянова И.И., кандидат психологических наук, доцент
Плеханова Е.А., кандидат психологических наук, доцент

Ответственная за выпуск:

Шаяхметова Э.Ш.

В сборнике представлены научные статьи затрагивающие различные аспекты личностного, профессионального, семейного, соматического функционирования человека в условиях социальных изменений, происходящих в современной обществе.

Человек в условиях социальных изменений: сборник научных статей очной Международной научно-практической конференции. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2018. – 157 с.

ISBN 978-5-87978-851-8

© ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы», 2018
© Кафедра общей и социальной психологии, 2018
© Кафедра психологии, 2018



ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»

125009, г. Москва, ул. Моховая, д.9, корп. «В» тел./ факс: (495) 623-26-63, www.rospsy.ru, rospsy@mail.ru

Участникам
Международной научно-практической конференции
«Человек в условиях социальных изменений»
(г. Уфа, 25 апреля 2018 г.)

Уважаемые коллеги!

От имени Федерации психологов образования России и себя лично приветствую участников Международной научно-практической конференции «Человек в условиях социальных изменений».

В условиях социальных изменений радикальным образом меняются требования к профессиональным компетенциям специалистов системы образования. Поддерживаю актуальность обсуждаемых сегодня проблем профессионального развития специалистов.

Введение профессиональных стандартов ставит задачу повышения качества и эффективности труда специалистов. Хочу подчеркнуть, что с участием педагогов-психологов Республики Башкортостан, членов Федерации психологов образования России в 2015 – 2017 годах проводилась работа по апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», которая показала, что адресная организация командной работы специалистов – это реальный путь эффективного сопровождения образования в условиях рисков и вызовов современного детства.

Выражаю уверенность, что конференция внесет значимый вклад в развитие практической психологии образования.

Желаю Вам плодотворных дискуссий и новых достижений!

РУБЦОВ ВИТАЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
Президент Федерации психологов образования России
г. Москва
24 апреля 2018 года

СОЗДАНИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аболмусова Е. Ю., Космодемьянская С. С.
РТ, г. Казань, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»*

Большая часть современных требований социума к процессу образования отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте. «Портрет выпускника основной школы», определенный ФГОС, включает в себя такие характеристики личности, как умение вести конструктивный диалог и достигать взаимопонимания с окружающими людьми для достижения тех или иных целей и результатов [1]. Одним из важнейших условий успешной социализации личности является способность к активной и осознанной коммуникации, что может быть достигнуто через создание полимодальной среды обучения. Практика показывает, что проблемы в изучении школьных дисциплин могут возникнуть, если учитель ведёт урок относительно своей ведущей модальности, не совпадающей с модальностью учащихся [2]. Создатели методики VARK утверждают, что диалог, построенный на языке разных модальностей восприятия, может доставить дискомфорт собеседникам. Это определяет необходимость развития разных сторон восприятия учащихся педагогом, что успешно реализуется на уроках химии в школе.

В декабре 2017 г. мы провели исследование среди 25 студентов 3-го курса Химического института им. А.М. Бутлерова К(П)ФУ для выявления необходимости учёта психофизиологических особенностей учащихся, в частности, доминирующего канала восприятия, в контексте химического образования по методикам С. Ефремцевой и Рики Линксмана. Результаты диагностики выявили, что для большинства студентов (48%) характерен смешанный тип восприятия, что позволяет использовать коммуникацию с учащимися на уроках химии. Но в ходе педагогической практики студенты с одним доминирующим каналом восприятия рискуют столкнуться с проблемами в преподавании химической дисциплины, недопониманием со стороны учащихся.

В феврале-марте 2018 г. мы продолжили работу для определения значения вариативных психофизиологических характеристик учащихся 8-х классов казанских школ по методике VARK [3]. Методика наиболее адаптирована под уровень учащихся, проста для их понимания, учитывает возрастные особенности и имеет связь с жизненным опытом школьников.

Итак, базами нашего исследования (2016/2017 и 2017/2018 уч.гг.) явились образовательные учреждения двух регионов РФ (МБОУ СОШ №88, г. Тольятти; МАОУ «Лицей № 121 им. Героя Советского Союза С.А. Ахтямова» и МБОУ «Лицей №116 им. М.И. Махмутова» г. Казань), а

также Химический институт им. А.М. Бутлерова К(П)ФУ. Общее количество испытуемых – 136 человек.

С целью подготовки будущих учителей химии к работе с учащимися с разными доминирующими каналами восприятия через внедрение в педагогическую деятельность мультимодальной стратегии обучения для создания полимодальной среды, нами предложен возможный вариант её применения, исходя из педагогического наблюдения за работой учащихся, освоения методических дисциплин, опыта прохождения педагогической практики и с опорой на опыт разработчиков методики VARK. Мы разработали и апробировали на конкретном примере изучения в 8 классе темы «Соли, их классификация и свойства» по программе О.С. Габриеляна. Впервые для учащихся в этой теме встречаются понятия, такие как «Соли», «Средние соли», «Кислые соли», «Основные соли».

Лучшему понимаю, усвоению и закреплению может способствовать система упражнений, разработанная с учётом применения мультимодальной стратегии обучения. Например, каждый учащийся получает от учителя карточку с катионом или анионом с задачей «собрать соль». Учащиеся могут свободно перемещаться по кабинету, взаимодействовать между собой в поисках подходящих катионов или анионов. На формирование групп учащимся даётся 4-5 минут (например, может собраться группа из двух учащихся с карточками Al^{3+} и трёх с карточками SO_4^{2-} , то есть заряды ионов должны быть скомпенсированы). Каждая группа характеризует полученную соль, классифицирует ее по составу (средние, кислые или основные) и т.д. В ходе выполнения данного задания учащиеся активно взаимодействуют между собой с участием всех каналов восприятия, реализуя мультимодальную стратегию обучения.

Учёт индивидуальных психофизиологических особенностей школьников в преподавании химии и создание полимодальной среды обучения через реализацию мультимодального подхода станет хорошей основой для развития наиболее слабо развитых сторон восприятия учащихся и сделает обучение химии наиболее эффективным.

Все это способствует развитию навыков активной коммуникации учащихся с учителем химии и сверстниками, упростит социализацию школьника в современном мире.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования в ред. Приказов Минобрнауки России от 29.12.2014 N 1644, от 31.12.2015 N 1577)

2. Аболмусова Е. Ю. Работа учителя химии с учащимися с различной доминирующей перцептивной модальностью / Е.Ю. Аболмусова, С.С. Космодемьянская // Чтения памяти профессора А. А. Попова: сб. науч. мат. / отв. ред. Т.В. Андреева, В.В. Кузнецов. Вып.7. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2017. – 148 с.

3. VARK. A guide to learning preferences // [Электронный ресурс] URL: <http://vark-learn.com/> (дата обращения: 20.02.2018).

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КУРСАНТОВ, ПРОХОДЯЩИХ ОБУЧЕНИЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 40.05.02 «ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Абдрахманов Э.В., Кошевец Г.В.

РФ, г. Уфа, ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт МВД России»

В психологической литературе понятие «устойчивость» имеет несколько толкований. Так, слово «устойчивый» во многих странах мира означает «стабильный, стойкий, твердый, прочный, крепкий». В «Словаре синонимов русского языка» (1986) дается два синонима этого слова: «стабильность, равновесие». Эта многогранность понятия «устойчивости» обусловлена, прежде всего, тем, что использование данного термина применительно к процессам становления, развития и формирования личности, для описания различных аспектов ее поведения и деятельности. В литературе можно встретить следующие терминологические сочетания: «устойчивость личности», «устойчивость поведения», «устойчивость (профессиональной) деятельности», «устойчивость к нагрузкам», «эмоциональная устойчивость», «волевая устойчивость», «психическая устойчивость», «эмоционально-волевая устойчивость», «нравственная устойчивость», «психологическая устойчивость».

Под психологической устойчивостью понимается целостная характеристика личности, обеспечивающая ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций.

Работник правоохранительных органов (патрульно-постовая служба милиции, группы задержания вневедомственной охраны, оперативные работники и т. д.) как никто другой чаще попадает в сложные и порой опасные психологические ситуации в повседневной служебной деятельности, оказывающие стрессогенное воздействие на психику сотрудника.

Поэтому психологическая подготовка сотрудников в учебном заведении МВД должна быть направлена на формирование устойчивости к:

– негативным факторам оперативно-служебной деятельности: напряженности, ответственности, риску, опасности, дефициту времени, неопределенности, неожиданности и др.;

– факторам, сильно действующим на психику: виду крови, трупа, телесных повреждений и др.;

– ситуациям противоборства: умение вести психологическую борьбу с лицами, противодействующими предупреждению, раскрытию и расследованию преступлений, противостоять психологическому давлению, манипулированию со стороны, как законопослушных граждан, так и правонарушителей; не поддаваться на провокации и др.;

– конфликтным ситуациям в служебной деятельности: умение проанализировать внутренние причины конфликта, разобраться в закономерностях их возникновения, протекания и способах разрешения конфликтных ситуаций: оскорбление и насилие над личностью, хулиганство, грабеж, убийство, сопротивление представителю власти, вербальная и физическая агрессия и т.д.; умение владеть собой в психологически напряженных, конфликтных, провоцирующих ситуациях [1].

Частое пребывание в опасных, а иногда и угрожающих жизни ситуациях требует от этих лиц умения владеть собой, быстро оценивать сложные ситуации и принимать наиболее адекватные решения, что будет способствовать более эффективному выполнению поставленных задач и уменьшению чрезвычайных происшествий и срывов профессиональной деятельности среди личного состава органов внутренних дел.

Неумение сотрудника регулировать психическое состояние и действия приводят к отрицательным, а зачастую и тяжелым последствиям как для него самого, так и для окружающих. Неумение управлять своим поведением снижает способность социально-психологической адаптации личности к данным условиям среды, является серьезной помехой в реализации ее жизненного потенциала.

На сотрудников органов внутренних дел ежедневно оказывают воздействие различные факторы, зачастую имеющие стрессовый характер, что в свою очередь может привести к появлению усталости, переутомления, возникновению различных отрицательных эмоциональных состояний, к расстройствам профессионально-служебной деятельности.

В этой связи овладение сотрудниками приемами и методами психологической саморегуляции является весьма актуальной задачей современного времени. Больших успехов в служебной деятельности добиваются те сотрудники, у кого крепче нервы, кто лучше умеет настроиться на борьбу с противником (преступником), кто умеет более рационально распоряжаться не только своими физическими и умственными ресурсами, но и сохранять на оптимальном уровне нервно-психическую активность, проявлять в сложных ситуациях оперативно-служебной деятельности свою психологическую устойчивость.

Анализ научных публикаций позволяет сделать вывод о том, что основным условием психологической устойчивости является собственно

поисковая активность, в частности, активность сотрудников ОВД, включенных в учебный процесс.

Высокая потребность сотрудников в поиске новых способов и возможностей противодействию негативным факторам, творческое отношение к себе и окружающей действительности, готовность к освоению приемов психологических техник (нейролингвистическое программирование, психосинтез, группотерапия, социально-психологический тренинг и др.) для регуляции психоэмоциональных состояний позволят преодолевать деструктивное воздействие неблагоприятных жизненных обстоятельств и сформировать устойчивость личности работников правопорядка.

В ходе прохождения специального первоначального обучения сотрудниками рядового и младшего начальствующего состава на занятиях по профессионально-психологической подготовке для формирования психологической подготовки могут использоваться:

- психодиагностика (наблюдение, беседа, тестирование);
- тренинги по развитию профессиональной памяти, внимания и наблюдательности;
- психофизические тренинги по преодолению препятствий (усложнения, полоса препятствий, лабиринты);
- идеомоторная тренировка;
- тренинги с использованием элементов неожиданности, дефицита времени, шумовых и огневых эффектов (морально-психологическая полоса);
- тренинги по освоению ситуаций, связанных с восприятием страданий, крови, ранений, травм, убитых;
- обучение основам аутогенной тренировки;
- тренинги самовнушения, самоубеждения, настроения;
- ситуативно-образная психорегулирующая тренировка (СОПТ), мысленное перечисление сотрудником индивидуально-ценностных качеств и ситуаций, в которых ему что-то удалось [2, 3].

Целесообразность практических занятий, тренингов оправдана существованием психологической закономерности: человек, неоднократно попадавший в трудные условия и справившийся с ними, имеет больше шансов выйти с честью из очередной экстремальной ситуации, чем тот, кто никогда не попадал в них.

Проведенный анализ условий работы по выполнению служебных задач сотрудниками правоохранительных органов показал необходимость совершенствования методов формирования психологической устойчивости к фрустрирующему и стрессогенному воздействию экстремальных ситуаций профессиональной деятельности.

Многие исследователи считают психологическую устойчивость результатом тренировок, и это, безусловно, является важным фактором в её формировании. Тем не менее, не следует отрицать и тот факт, что у каждого человека есть определённый, характерный только для него набор личностных черт и физиологических особенностей, которые определяют его устойчивость к стрессу.

К наиболее известным физиологическим особенностям, обеспечивающим повышенную стрессоустойчивость, относят [3]:

1) *тип нервной системы*. Люди со слабым типом нервной системы менее устойчивы к стрессу. У крайних типов (холериков, меланхоликов) адаптация к воздействию стрессоров не является устойчивой. Факторы, воздействующие на психику, приводят к развитию неврозов, которые характеризуются дезорганизацией как психических, так и вегетативных функций. Сильная нервная система сангвиников позволяет им легче всех справляться со стрессом.

2) *гормональные особенности*. Люди с пониженным уровнем кортизола в крови менее подвержены воздействию стресс-факторов. Известно, что высокий уровень кортизола не только предрасполагает к сердечно-сосудистым заболеваниям или раку (в зависимости от генетической предрасположенности и влияния среды), но также повышает вероятность депрессивного, меланхолического настроения.

Также были выделены некоторые личностные черты, обуславливающие повышенную стрессоустойчивость [3]:

1) *уровень самооценки*: чем выше самооценка, тем больше стрессоустойчивость;

2) *уровень субъективного контроля*: характеристика степени независимости, самостоятельности и активности человека в достижении своих целей, его личной ответственности за свои действия и поступки (например, интерналы считают, что способны влиять на ситуацию и берут ответственность за происходящее в свои руки; тем самым они менее подвержены стрессовым влияниям, чем экстерналы, которые воспринимают ситуацию как результат внешних обстоятельств и, соответственно, более уязвимы);

3) *уровень личностной тревожности*: склонность воспринимать большое количество ситуаций как угрожающие и реагировать на них состоянием тревоги (тревожность не является изначально негативной чертой; определённый уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной личности, поддерживающая инстинкт самосохранения; при этом высокая личностная тревожность тесно связана с наличием невротического конфликта, с эмоциональными срывами и психосоматическими заболеваниями; поэтому открытость, интерес к изменениям и отношение к ним не как к угрозе, а как к возможности

развития на фоне адекватного уровня личностной тревожности приводит к повышению стрессоустойчивости).

4) *баланс мотивации достижения и избегания*: люди, мотивированные на достижение чего-либо, легче переносят стрессовую ситуацию, чем люди, мотивированные на избегание неудач.

Выводы:

1. Психологическая подготовка сотрудников в учебном заведении МВД должна быть направлена на формирование устойчивости к:

– негативным факторам оперативно-служебной деятельности: напряженности, ответственности, риску, опасности, дефициту времени, неопределенности, неожиданности и др.;

– факторам, сильно действующим на психику: виду крови, трупа, телесных повреждений и др.;

– ситуациям противоборства: умение вести психологическую борьбу с лицами, противодействующими предупреждению, раскрытию и расследованию преступлений, противостоять психологическому давлению, манипулированию со стороны, как законопослушных граждан, так и правонарушителей; не поддаваться на провокации и др.;

– конфликтным ситуациям в служебной деятельности: умение проанализировать внутренние причины конфликта, разобраться в закономерностях их возникновения, протекания и способах разрешения конфликтных ситуаций: оскорбление и насилие над личностью, хулиганство, грабеж, убийство, сопротивление представителю власти, вербальная и физическая агрессия и т. д.; умение владеть собой в психологически напряженных, конфликтных, провоцирующих ситуациях.

2. К наиболее известным физиологическим особенностям, обеспечивающим повышенную стрессоустойчивость, относят: тип нервной системы, гормональные особенности. Выделяют некоторые личностные черты, обуславливающие повышенную стрессоустойчивость: уровень самооценки, уровень субъективного контроля, уровень личностной тревожности, баланс мотивации достижения и избегания.

Литература

1. Ольшанникова А.Е. Индивидуальные варианты эмоционального реагирования в экстремальных условиях [Текст] / А. Е. Ольшанникова. – М.: Просвещение, 2011. – 122 с.

2. Сысоев В.Н. Концепция психофизиологического сопровождения учебного процесса в Военно-медицинской академии [Текст] / В.Н. Сысоев, А.А. Боченков, А.Г. Маклаков и др. // Актуальные проблемы психофизиологического сопровождения учебного процесса в военно-учебных заведениях: мат. науч. конф. – СПб.: Б.и., 2002. – С. 6-12.

3. Шаяхметова Э.Ш. Основы психорегуляции в спорте: учебное пособие [Текст] / Э.Ш.Шаяхметова, С.С.Матвеев, А.Л.Линтварев, Д.Г.Огуречников. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2016. – 88 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТИПЫ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

*Арпентьев Ю.Е., Арпентьева М.Р.
РМ, г. Кишинев, фирма «CORT»*

Введение. Современные модели мультикультурных отношений становятся все более сложными и запутанными. Во многих «цивилизованных» странах, в том числе странах бывшего СССР, декларируется демократия, свобода и толерантность, но процветают фашизм, ксенофобия, рабство, строятся тюрьмы и концлагеря для «своих» и «чужих». Необходимость упорядочивания огромного количества понятий, теорий и подходов все более очевидна. Применяя модель развития межкультурной чувствительности (Developmental Model of Intercultural Sensitivity; DMIS) к формированию не межличностных, а межнациональных межкультурных компетенций, мы полагаем возможным описать процессы и результаты поступательного и «возвратного» освоения одной культурой ценностей и моделей поведения, языка и представлений, бытующих в рамках другой культуры [9].

Согласно М. Беннетту, освоение чужой культуры проходит ряд стадий. Первоначально существование или значимость культурных различий обычно не осознается индивидуальным или групповым субъектом [9]. Затем начинает увеличиваться межкультурная чувствительность, а культура другого этноса, группы начинает осмысляться как один из возможных взглядов на мир. В ходе роста чувствительности субъект полностью осознает и признает существование культурных отличий. Он начинает рассматривать их как компонент собственной идентичности. В итоге возникает новая личность или новая группа, новая культура, сознательно и избирательно интегрирующая в себе элементы различных культур [9].

Одна из ранних моделей межкультурных отношений – модель культурной диффузии: антропогеографическая школа Ф. Ратцеля, школа «культурной морфологии» Ф.Г. Фробениуса, концепция «культурных кругов» Ф. Гребнера и «культурно-историческая» школа В. Шмидта, диффузионистские идеи У.Х. Риверса, Г. Эллиота-Смита и У. Дж. Перри, стремились описать историю человечества в понятиях контактов и диффузий, столкновений, заимствований и переносов элементов культур, отвергая идеи прогресса и эволюции в целом. По их мнению, культура распространилась из одного центра на весь мир.

Другой подход – эволюционизм (Ф. Клемм, Э. Тейлор, Г. Спенсер, Л. Морган, Дж. Фрейзер, Джон Ф. Мак-Леннан, Дж. Лаббок) полагал тождество национально-исторических путей разных этносов и

народностей, рассматривая историю как сумму независимых эволюций отдельных элементов культуры и социальных отношений.

На индивидуальном и групповом уровнях также описан целый ряд процессов, в том числе инкультурация и энкультурация, аккультурация, ассимиляция (Дж. Берри, Р. Билз, Р. Линтон, Р. Редфилд, Р. Турнвальд и М. Херсковиц), отражающих свободное или направленное взаимодействие культур, в том числе на примере отдельных регионов (Дж. Фостер, Дж. Фелан и др.). Культурные заимствования при этом рассматриваются как отрицательное (ассимиляции и апроприации как заимствования в «колониальной манере», без учета мнения о результате заимствования со стороны культуры-донора) или положительное явление (культурное заимствование как условие повышения качества жизни перенимающей стороны, ее адаптации к изменившимся обстоятельствам жизнедеятельности), в том числе в зависимости от того, насколько «равновесны» обменивающиеся группы и насколько взаимодействующие культуры вовлечены или не вовлечены в исторический, этнический или расовый конфликт, противостояние. Апроприация как «колониальное заимствование» связано с тем, что фрагмент культуры, языка заимствуется, присваивается без учета сакральности и смысла заимствованного компонента культуры для ее носителей, происходит сведение заимствования к «экзотическому тренду», моде, меркантилизация и ненадлежащая культурная интерпретация и т.д.

Однако есть и иной подход – составляющие культуры каких-либо нации или народа, оказавшись в иной этнокультурной или социально-экономической среде, переживают трансформацию в материнскую культуру [10, 11]. То есть «осваивающая культура» повышает ценность фрагмента «материнской культуры» и влияет на культурную самоидентификацию. Й. Боруп отметил наличие «перевёрнутого эффекта пиццы»: «присваивающая» культура трансформирует часть «материнской» культуры и наслаждается результатом трансформаций, полагая, что эти результаты принадлежат «материнской» культуре [12, р. 477].

Часто используется понятие «трансккультурация», которое отражает стремление людей и этносов разрешать конфликты постепенно и по частям, не усугубляя их эскалацией. В эпоху цифровой культуры, а также общей глобализации наблюдается рост проницаемости между культурами и увеличение более или менее массовых миграций, приводящих к «этноконвергенции», а также гомогенизации и культурным компромиссам. По мнению Т.Ф. Кузнецовой и ряда иных исследователей, рассмотревших наиболее известные теории взаимодействия культур (Н.Я. Данилевского, А. Дж. Тойнби, П.А. Сорокина, С. Хантингтона), можно выделить ряд более или менее пересекающихся и более или менее ненасильственных типов межкультурных отношений [1, 2, 3]:

1) по линии культурных «трансгеографических» ориентаций вестернизация или колонизация (европеизация и американизация), овосточивание культур, существование и формирование «третьих культур» и взаимодействие с ними;

2) по линии модернизации и слияния культур и производства – модернизация, глобализация как мондиализация, и креолизация /транскультурализация.

Все эти процессы взаимного влияния культур характеризуются определенным соотношением насилия и ненасилия [4, 5].

Дискуссия. Вестернизация как процесс выражено насильственный, колониалистический, предполагает перенос элементов западной культуры в другую культуру, сопровождающийся подрывом традиционных основ последней («глокализация» как явление, сметающее иные культуры и распространяющее западные институты по всему миру по Э. Гидденсу, «пересадка» – перенесение культур с одного места на другое посредством колонизации и «прививка» развитие новой культуры за счет основной в концепции Н.Я. Данилевского) [6].

Овосточивание культур – влияние культур Востока на культуру Запада, долгое время в XX веке было неагрессивным, в другие века проникновение восточных культуры шло вместе с завоеваниями, по мере успешности или неуспешности таковых. Такое взаимодействие представляется в целом ненасильственным, в силу незначительного масштаба и изменчивости влияния: проявляется в стилях моды, художественной культуры, в интересе к научным, образовательным взглядам и культурным доктринам и искусству незападных ученых, писателей, художников и т.д. Однако, активные действия многих стран востока на мировой арене (Китай, Индия, Корея, Турция) и массовые миграции из стран цветных революций в начале нынешнего века и превратили «третьи» страны в конкурентов «первых», а «беженцев» – в захватчиков: наступил культурный реванш колониализма, в том числе связанный с привнесением ограничений и предписаний восточных культур в жизнь европейских народов.

Интересно также наличие «третьих культур» по М. Фезерстоуну или культурных «мостов», культур-маргиналов, культур-эkleктик (транскультур), «пограничных цивилизаций», которые нельзя отнести ни к западной, ни к восточной (российская, латиноамериканская, африканская культуры). Взаимодействие с ними выступает продуктивным смешением своего и чужого, в большей степени ненасильственно. *Их существование в целом ненасильственно в отношении влияния на соседние и собственные народы и сообщества.*

Модернизация – «вариант развития, совершенствования, накопления позитивных качественных изменений, которые связаны с ростом, накоплением количественных изменений (экономических, социальных,

демографических, культурных и других)» как «благотворное воздействие более развитой цивилизации на менее развитую», при котором сохраняется самобытность последней (тип «почвенные удобрения») в теориях Н.Я. Данилевского; взаимодействие по типу «вызов» – «ответ», при котором одна из цивилизаций создает для другой ситуацию уязвимости, а другая способна превратить это негативное влияние в стимул (тип «столкновение цивилизаций-современниц») у А.Дж. Тойнби; тесное объединение разнородных, но находящихся в одном пространстве, элементов культуры, связанных не только этим пространством (тип «косвенная ассоциация под воздействием общего внешнего фактора») у П.А. Сорокина; преобладающее влияние одной цивилизации на другие, при сохранности исконно национальных ценностей и институтов (тип «взаимодействие и образование мультицивилизационных систем») у С. Хантингтона. Модернизация не насильственна: направлена не на разрушение, а на преобразование культур. Э. Гидденс рассматривает глобализацию как продолжение модернизации: современности (modernity) внутренне присуща глобализация: интенсификацию распространяющихся на весь мир социальных отношений, которые «связывают удаленные места (localities) таким образом, что локальные события формируются событиями, происходящими за много миль от них, и наоборот» [9, p. 64]. Глобализация трактуется двойственно [9, 10, 11]. Например, в духе «захлавленного чердака» П. Сорокина или в духе максимальной смысловой (культурной) интеграции. Она также трактуется как мондиализация – принудительное объединение стран и формирование однополярного мира, в котором бесчинствуют государство с его правоохранительными институтами и мальтузианская, компрадорская буржуазия (ТНК), занимающаяся системным геноцидом и отбором культур и наций, наращиванием систем управления сообществом и человеком, беспрепятственного и неограниченного вторжения в его жизнь (тотальное порабощение и насилие на всех уровнях жизни, формирование людей-слуг и людей-господ, сценарий «матрицы»). Глобализация может выступать как «транслокализация», она обуславливает и де-локализацию, и релокализацию: соотносительность и взаимопроникновение глобального и локального, сочетание тенденций к гомогенности и к гетерогенности. А. Аппадурраи рассматривает глобализацию как детерриториализацию – утрату привязки социальных процессов к физическому пространству, становление транснациональных и диаспорных сфер публичной жизни людей, более или менее связанных с исходными территориально определенными публичными сферами соответствующих наций, но обладающих собственной и достаточно автономной динамикой [7, p. 301]. Креолизация или гибридизация – производство глобальных культур как «культурной смеси» (смешанные формы кооперации и развитие транслокальных культур) описана У. Ханнерцом, Дж. Фридманом и

Я. Питерсом как один из основных процессов в глобализации. Развитие «глокальных» культур в условиях глобализации связано с тем, что они, будучи не привязаны ни к месту, ни ко времени, приходят к релокализации – в глобальных рамках по-новому открывают свои культурные особенности и/или настойчиво транслируют их через фундаменталистские движения и протесты. Это «смешанные времена сосуществования предсовременности, современности и постсовременности. «Креолизация» У. Ханнерца особенно актуальна для мультикультурализма, предполагает культурное многообразие, базирующееся не на автономии культур, а на их связях: при «креолизации» речь идет не просто о «культурном плюрализме», а об «организованном культурном многообразии» [10].

Заключение. Таким образом, в работах самых разных, в том числе величайших представителей культуры и науки, встречается указание на необходимость постоянного ограничения государственной «монополии» принимать жизненно важные для людей решения за них и вместо них, опираясь лишь на собственные интересы и пропагандируя насилие как единственную форму отношений людей. Важно дать возможность сообществам договариваться внутри самих себя и между собой напрямую, не применяя насильственных мер и занимая политику поддержки транскulturализма: приятия и согласования всех возможных и вынужденных вариантов бытия.

Литература

1. Апресян Р.Г. Политическая социология ненасилия Дж. Шарпа [Текст] / Р.Г. Апресян // Социальные конфликты: Экспертиза, прогнозирование, технология разрешения. – 1995. – Вып.8. – С. 234 – 246.
2. Вшивцева Л.Н. Ненасилие в культуре современного российского общества: дисс... канд. философских наук [Текст] / Л.Н. Вшивцева. – Ставрополь: Ставроп. гос. ун-т, 2008. – 158 с.
3. Кузнецова Т.Ф. Социокультурные взаимодействия и межкультурные коммуникации [Текст] / Т.Ф. Кузнецова // Философские науки. – 2003. – № 5. – С. 129-135.
4. Мир / Peace: Альтернативы войне от античности до конца Второй Мировой войны. Антология [Текст] / Отв. ред.: Ч. Лэтфилд, Р.М. Илюхина. – М.: Наука, 1993. – 349 с.
5. Цатурян С.А. Ненасильственная революция. От теории к практике: монография [Текст] / С.А. Цатурян. – М.: РУДН, 2015. – 280 с.
6. Albrow M. The global Age / M.Albrow. Stanford: Stanford University Press, 1997. – 246 p.
7. Appadurai A. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy / A.Appadurai // Global Culture. Ed. by M. Featherstone. London, 1990. – 340 p.
8. Aspects of Intercultural Dialogue. Theory · Research · Applications / Aalto N., Reuter E. (Hrsg.) – Köln: Saxa, 2007. – 380 p.

9. Bennett M.J. A developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity / M.J. Bennett // Intercultural Journal of Intercultural Relations. – 1986. – №10(2). – P. 179-196.

10. Bharati A. The Hindu Renaissance and its Apologetic Patterns / A. Bharati // The Journal of Asian Studies. – 1970. – Vol. 29. – № 2. – P. 267–287. DOI:10.2307/2942625.

11. Bharati A. Indian Expatriates in North America and Neo-Hindu Movements / A. Bharati // The Communication of Ideas / Yadava J.S., Vinayshil G. (Eds.). – New Dehli: Concept Publishing Company, 1980. – P. 245-255.

12. Borup J. Zen and the Art of Inverting Orientalism: Religious Studies and Genealogical Networks / J. Borup // New Approches to the Study of Religion / Eds. P. Antes, A.W. Geertz, and R.R. Warne. – Berlin: Verlag de Gruyter, 2004. – Vol. 1, Regional, Critical, and Historical Approaches. – P. 451-487.

УГРОЗЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СЕМЬИ

Ахмадеева Е.В.

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»

Глобальные трансформации, происходящие с институтом семьи – рост количества разводов на фоне снижения заключаемых официальных браков, появление новых форм брачных союзов вследствие разрушения традиционных ценностей, норм и моралей, увеличение числа одиноких людей при общем падении рождаемости, безусловно, вызывают научный интерес у представителей социогуманитарных наук, в частности, психологов. Как отмечают специалисты в области семейной психологии, современная семья перестает быть тем институтом, где закладываются цели создания семьи, основы семейной морали и принципы социальной ответственности подрастающего поколения.

Проблема психологической безопасности семьи и выделение угроз психологической безопасности семьи, на наш взгляд, крайне редко затрагивается в современных исследованиях.

Семейная жизнь содержит спектр различных чувств, стереотипов поведения, ролевых особенностей, установок, которые определяют психологическую безопасность семьи. И когда происходит нарушение таких функций, как удовлетворение потребности в психологической защищенности, взаимопонимании, эмоциональной поддержке, любви, доверии, то супруги могут столкнуться с угрозами психологического благополучия как отдельных членов семьи, так и психологической безопасности семьи в целом.

Большинство исследователей определяют психологическую безопасность состоянием психологической защищенности человека, а также его способностью отражать и преодолевать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия (И.А. Баева, Л.А. Гаязова, Г.В. Грачев, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова, Т.С. Кабаченко, Т.М. Краснянская, Т.В. Эксакусто).

Мы определяем психологическую безопасность семьи как состояние психологической защищенности членов семьи, их психологического благополучия, способности семьи отражать и преодолевать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия, к которым относится супружеская измена, агрессия со стороны одного из супругов, унижение, насилие, и способность реконструировать отношения после них. Это такое состояние семейной среды, которое свободно от проявлений психологического насилия во взаимодействии всех субъектов отношений и удовлетворяет их потребности в личностно-доверительном общении [2, с. 103].

По мнению Н.Е. Харламенковой, нарушение психологической безопасности чаще всего связывают с физическими угрозами жизни, угрозами психическому благополучию и угрозами социального одиночества [5].

Перечисленные угрозы могут разрушить и психологическую безопасность семьи.

Толковый словарь С.И. Ожегова определяет понятие «угроза» как возможную опасность [4].

Угрозы безопасности личности имеют различные формы проявления, а оценка существующей угрозы всегда субъективна, поскольку отражение людьми воздействий, представляющих угрозу безопасности, во многом зависит от личностных особенностей человека [3]. Так, угрозы психологической безопасности семьи, выражающиеся в различных формах, могут быть как универсальными, так и специфическими для определённой категории мужчин и женщин, в зависимости от степени эмоциональной чувствительности и ранимости.

В данной статье представлены результаты исследования, направленного на выяснение понимания мужчинами и женщинами с разным стажем семейной жизни угроз психологической безопасности семьи. Для этого был использован метод неоконченных предложений.

В исследовании принимали участие мужчины и женщины, состоящие в браке от 4 до 10 лет, средний возраст 32,5 года.

Для того, чтобы определить, как участники опроса представляют себе угрозы психологической безопасности семьи, им предлагалось продолжить предложение: «Для меня угрозы психологической безопасности семьи – это ...» и назвать ассоциации, которые возникали у них в сознании при данном понятии. Названные ассоциации респондентов проранжированы в

соответствии с частотой употребления, исключены случайные ассоциации, которые выявлялись у одного или двух респондентов. Выделенные 18 часто встречающихся ассоциаций предложены испытуемым для оценки их по шкале от 1 до 18.

В результате применения метода неоконченных предложений выяснилось, что наибольшее среднее значение получили такие угрозы как «супружеская измена», «отсутствие материально-бытовых условий», «унижение». Наименьшее среднее значение – «отсутствие любви», «бездетность», «недоверие в отношениях», «сексуальная неудовлетворенность». Встречались и такие ответы как «отсутствие общих интересов», «частые ссоры между супругами», «одиночество вдвоем», «смерть одного из супругов».

Супружеская измена названа участниками опроса одной из основных угроз, представляющих наибольшую опасность для психологической безопасности семьи. Хотелось бы отметить, что наряду с реальной изменой упоминалась измена, осуществляемая в интернет-пространстве с виртуальным партнером, что еще раз подтвердило проведенное нами ранее исследование, направленное на выявление нового вида измены, происходящей в виртуальном пространстве [1]. В списке ассоциаций появились угрозы, связанные с поведением человека в виртуальном пространстве и временем пребывания в нем.

Таким образом, проведенное исследование показало актуальность проблемы и необходимость более детального и тщательного ее изучения. При этом важно отметить тенденцию смещения акцента с реальных «традиционных» угроз на новые – «виртуальные».

В реалиях современного мира стремительное развитие современных ИТ-технологий, призванных облегчить жизнь человека, улучшить возможности коммуникации между людьми, стереть территориальные и временные границы и рамки, на поверку оказывается фактором глобального влияния на развитие общества в целом и человека в частности, неконтролируемое воздействие которого несет угрозу психологической безопасности семьи.

Литература

1. Ахмадеева Е.В. Виртуальное пространство как угроза психологической безопасности семьи [Текст] /Е.В. Ахмадеева // Вестник Башкирского университета. – 2014. – Т. 19. – № 1. – С. 242-247.

2. Галяутдинова С.И. Проблемы понимания ценностей и психологической безопасности семьи: монография [Текст] /С.И. Галяутдинова, Е.В. Ахмадеева, Гумерова Р.Б. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014.

3. Донцов А.И. Психология безопасности: учеб. пособие для академического бакалавриата [Текст] /А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова, Е.Б. Перельгина. – М.: Юрайт, 2015. – С. 22.

4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] /С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов. – М. 1995. – 116 с.

5. Харламенкова Н.Е. Личностная безопасность и стратегии ее достижения [Текст] /Н.Е. Харламенкова // Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 133-159.

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Ахтамьянова И.И.

РФ, г.Уфа, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

Все теории мотивации, используемые в настоящее время в менеджменте, могут быть разделены на две группы: *содержательные и процессуальные*.

Содержательные теории перечисляют потребности, которые заставляют людей действовать так, а не иначе. Американский психолог А. Маслоу в 1940 г. выдвинул теорию, согласно которой *человек работает для того, чтобы удовлетворить свои внутренние потребности*. Человеческие потребности различны по своему характеру и имеют особую иерархию, или порядок актуализации. По мнению Маслоу, человеческие потребности могут быть сгруппированы в пять качественно различных категорий:

1. *Физиологические потребности* – это базисные потребности в пище, воде, тепле, крыше над головой, сексе, сне, здоровье, чистоте, обеспечивающие выживание человека и его потомства.

2. *Потребности в безопасности* отражают стремление человека обеспечить удовлетворение физиологических потребностей на постоянной основе, безопасность. Они означают стабильность, защиту, порядок, свободу от страха, беспокойства и хаоса.

3. *Социальные потребности (потребность в принадлежности)* выражают желание человека иметь семью, друзей, принадлежать к группе, стране, интимность и привязанность.

4. *Потребности в уважении* проявляются в желании людей быть компетентными, сильными, способными, уверенными в себе для того, чтобы другие люди признавали их таковыми и уважали за это.

5. *Потребности самореализации (самовыражения)* актуализируют стремление человека к наиболее полному использованию своих знаний,

способностей, умений и навыков. Человек стремится достичь реализации своих способностей и талантов, стремится стать тем, кем он может быть.

Вот в каком виде подход А. Маслоу настоящее время широко используется в практике менеджмента:

1. Прежде чем потребность следующего уровня станет мощным определяющим фактором в поведении человека, должна быть удовлетворена потребность более низкого уровня (это справедливо для большинства людей).

2. Для того чтобы следующий, более высокий уровень иерархии потребностей начал влиять на поведение человека, не обязательно удовлетворять потребность более низкого уровня полностью.

3. Хотя в данный момент одна из потребностей может доминировать, деятельность человека стимулируется не только ею (поведение людей полимотивационно). Со временем потребности людей меняются.

Еще одна содержательная теория мотивации разработана Мак-Клелландом. Он выделил *три группы потребностей*.

1. *Потребность власти* выражается как желание воздействовать на других людей.

2. *Потребность успеха* удовлетворяется процессом доведения работы до успешного завершения.

3. *Потребность в причастности* – заинтересованность в компании знакомых, налаживании дружеских отношений, оказании помощи другим.

Потребность в успехе или достижении, проявляется в стремлении человека достигать стоящих перед ним целей более эффективно, чем он это делал раньше. Люди с высоким уровнем данной потребности предпочитают самостоятельно ставить себе цели. При этом они обычно выбирают умеренно сложные цели и задачи, потому что для них важно достичь таких целей и получить обратную связь от осуществленных ими действий и принятых решений. Сотрудники организации, имеющие высокую потребность достижения, готовы браться за работу, несущую в себе элементы вызова. При этом им очень трудно заниматься работой, которая не имеет ясного и осязаемого результата, наступающего достаточно быстро. Важно отметить, что качество результата не обязательно будет наивысшим. Люди с данной потребностью не очень охотно делятся работой и тем более ее результатами с другими. Они предпочитают работать в одиночку.

Потребность в причастности (соучастии) проявляется в виде стремления к дружеским отношениям с окружающими. Люди с высокоразвитой потребностью в соучастии стараются устанавливать и поддерживать хорошие отношения, стремятся получить одобрение и поддержку со стороны окружающих, обеспокоены тем, что о них думают другие. Сотрудники с такой ориентацией предпочитают заниматься в

организации работой, которая позволяет им находиться в активном взаимодействии как с коллегами, так и с клиентами.

Потребность власти – третья крупная потребность, влияние которой на поведение человека было изучено и описано Мак-Клелландом. Данная потребность, так же как и две предыдущие, является приобретенной, развивается на основе обучения, жизненного опыта и состоит в том, что человек стремится контролировать ресурсы и процессы, протекающие в его окружении. Основное внимание у человека с развитой потребностью власти направлено на контролирование действий других людей, оказание на них влияния.

Лица с высокой мотивацией властвования могут быть подразделены на *две группы*, в принципе взаимоисключающие друг друга. Первую составляют те, кто стремится к власти ради власти, в первую очередь их привлекает сама возможность командовать другими. При этом интересы организации для них часто отходят на второй план и даже теряют смысл. Ко второй группе относятся те, кто стремится к получению власти ради того, чтобы добиваться решения групповых задач. Эти люди удовлетворяют свою потребность власти тем, что ставят задачи перед коллективом и участвуют в процессе достижения целей. При этом они ищут возможности мотивирования людей на достижение этих целей и работают вместе с группой как над определением целей, так и над их достижением. Потребности власти для этих людей – это не стремление к властному самоутверждению ради удовлетворения своего тщеславия, а стремление к выполнению ответственной работы по управлению другими людьми для решения организационных задач. Мак-Клелланд считает, что из трех рассматриваемых в его концепции потребностей для успеха менеджера наибольшее значение имеет развитая потребность властвования второго типа.

Теория двух факторов, известная также как теория Герцберга, предоставляет организации конкретные рекомендации по стимулированию сотрудников. В основе этого подхода лежит идея о том, что существуют два типа факторов, влияющих на трудовое поведение работников. На стыке 1950-1960-х гг. Ф. Герцберг совместно с коллегами провел исследование, касающееся выяснения того, какие это факторы. Факторы, оказывающие мотивирующее и немотивирующее воздействие на поведение человека, вызывают его удовлетворенность или же неудовлетворенность. Вывод заключался в том, что процесс достижения удовлетворенности и процесс нарастания неудовлетворенности, с точки зрения обуславливающих их факторов, являются двумя различными процессами.

Первая группа – это гигиенические факторы (фрустаторы). К ним относятся зарплата, условия труда (уровень шума, освещенность, комфорт

и т. п.), распорядок и режим работы, качество контроля со стороны руководства, отношения с коллегами и подчиненными.

При отсутствии или недостаточном развитии гигиенических факторов у человека возникает неудовлетворенность работой. В то же время достаточное их развитие не вызывает удовлетворения работой. Они не могут служить источником мотивации.

Вторая группа факторов была названа мотиваторами. К ним относятся достижение, признание, ответственность, возможность роста. Отсутствие или неадекватность «мотиваторов» не приводят к неудовлетворенности работой. Их наличие вызывает удовлетворение и побуждает работников к повышению эффективности деятельности.

На основе концепции двух факторов Ф. Герцберг сделал вывод о том, что при наличии у работников чувства неудовлетворенности менеджер должен обращать внимание на гигиенические факторы и делать все для того, чтобы устранить эту неудовлетворенность. После того как данная задача решена, использование тех же факторов для мотивации работников – неблагоприятное занятие. Менеджер должен сконцентрировать внимание на приведении в действие мотивирующих факторов.

Вторая группа теорий – *процессуальные теории мотивации*. Они не оспаривают существования потребностей, но считают, что поведение людей определяется не только ими. Поведение человека зависит также от его восприятия ожиданий, связанных с данной ситуацией, и возможных последствий выбранного им типа поведения.

Первая из этих теорий, разработанная В. Врумом, – *теория ожиданий*. Теория ожиданий утверждает, что человек прикладывает усилия для осуществления тех действий, которые приведут к удовлетворению его потребностей и которые имеют наивысшую, по его мнению, вероятность успеха.

Другими словами, прежде чем сделать что-либо, человек оценивает привлекательность каждого возможного результата для себя и уровень усилий, которые необходимо затратить для его достижения. Врум определил мотивацию как произведение трех переменных: 1) ожидания того, что усилия дадут желаемые результаты; 2) ожидание того, что за достигнутыми результатами последует вознаграждение; 3) валентность (степень относительной удовлетворенности результатом).

Чем выше значение каждого из множителей, тем выше мотивация. В случае если один из множителей отсутствует (равен нулю), мотивация равна нулю. То есть теория ожиданий основана на взаимосвязях между усилиями, которые предпринимает сотрудник, его уровнем исполнения рабочих заданий и желанием получить за упорный труд определенный результат. Иными словами, сотрудники наиболее мотивированно действуют тогда, когда их ожидания от вознаграждения осуществляются в

максимальной степени. Таким образом, для мотивирования сотрудников необходимо знать их ожидания.

Для практической реализации теории Врума необходимо: сопоставить предлагаемое вознаграждение с потребностями сотрудников и привести их в соответствие; установить соотношение между результатами труда и вознаграждением только за эффективную работу; сформировать высокий, но реалистичный уровень результатов, ожидаемых от сотрудника, и внушить ему, что он может этого добиться, если приложит силы; следить за высоким уровнем самооценки сотрудников, уровнем делегированных им полномочий, их профессиональных знаний и навыков.

Предыдущую теорию дополняет *теория справедливости (равенства)*, разработанная С. Адамс, который на основании исследований, проведенных им в компании «Дженерал Электрик», сформулировал положения этой теории. Речь здесь идет о том, что люди субъективно определяют отношение полученного вознаграждения к затраченным усилиям и затем соотносят его с вознаграждением других людей, выполняющих аналогичную работу. Теория равенства исходит из того, что в процессе сравнения используется объективная информация, например величина заработной платы, но сравнение, тем не менее, осуществляется человеком на основе его личного восприятия своих действий и действий тех людей, с которыми он себя сравнивает.

Наиболее полно идеи процессуальных подходов к описанию мотивации представлены в *модели, разработанной Л. Портером и Э. Лоулером*, которая включает элементы теории ожиданий и теории справедливости. Согласно этой модели, результаты, достигнутые сотрудником, зависят от трех переменных: 1) затраченных усилий; 2) способностей и характера человека; 3) осознания (оценки) своей роли в процессе труда.

Уровень затрачиваемых усилий, в свою очередь, зависит от ценности вознаграждения; и от того, насколько человек верит в существование прочной связи между затратами усилий и возможными вознаграждениями. Достижение результата (выполнение работы) может повлечь за собой внутренние и внешние вознаграждения. При этом люди имеют свою собственную оценку степени справедливости вознаграждения, выдаваемого за те или иные результаты. Удовлетворение – это результат внутренних и внешних вознаграждений с учетом их справедливости. Восприятие ценности вознаграждения влияет на восприятие человеком будущих событий.

Основной вывод этой теории – *результативный труд ведет к удовлетворению* – существенно изменил взгляд на то, что должен делать менеджер по отношению к сотрудникам. Раньше преобладал взгляд, согласно которому надо добиваться того, чтобы сотрудники были удовлетворены, и тогда они будут результативно трудиться. Подход

Портера-Лоулера другой: менеджер должен быть озабочен тем, чтобы труд работника был результативным, и это приведет к удовлетворению.

Как применять теорию справедливости для мотивирования персонала? Теория справедливости – теория, согласно которой сотрудники наиболее мотивированно действуют тогда, когда полагают форму и размер своего вознаграждения справедливым. Согласно данной теории, сотрудники часто сравнивают результаты своего труда с прилагаемыми для их достижения усилиями, а также сопоставляют полученную пропорцию с аналогичными пропорциями других сотрудников, занятых на сходных работах. Это приводит к возникновению психологического дискомфорта у сотрудников, разрешить который можно либо повысив вознаграждение, либо снизив затраченные усилия. До тех пор пока сотрудники не определяют свое вознаграждение как справедливое, они будут снижать эффективность и качество своего труда.

Данную теорию можно представить в виде формулы:

Результаты сотрудника/Вклад сотрудника = Результаты других сотрудников/Вклад других сотрудников

При этом понятие вклада объединяет разнообразные элементы: образование, трудовой стаж, предшествующий опыт работы, преданность и участие, время и усилия, творчество и трудовые достижения. Из теории справедливости следуют два заключения: если сотруднику (по его мнению) не дают ожидаемого вознаграждения, то его мотивация снижается, потому что он не видит смысла (незамотивирован) вкладывать больше усилий в работу за «несправедливое» вознаграждение; когда сотруднику переплачивают за его работу, он работает хуже, чем может. Связано это с тем, что сотрудник уверен, что вознаграждение за его усилия нормальное (ему не переплачивают) и что прикладывать большие усилия не надо. Более того, появляется страх, что если будут расширены рамки его рабочих задач и их сложность, то сотрудник может не справиться и, как результат, потеряет то вознаграждение, которое его устраивает. В связи с этим такой «переплаченный» сотрудник всегда будет противиться нововведениям и дополнительной ответственности.

Ричард К. Хьюсман, Джон Д. Хэтфилд в книге «Фактор справедливости» [3] вывели три аксиомы справедливости:

Аксиома 1: Люди оценивают свои взаимоотношения, сравнивая, что они вкладывают и что получают взамен

Аксиома 2: Неэквивалентность Вклада и Отдачи приводит к возникновению беспокойства, внутренних переживаний: Переоценка влечет за собой Чувство вины, а Недооценка – Чувство обиды.

Аксиома 3: Люди, не удовлетворённые своими взаимоотношениями из-за низкой отдачи, стремятся восстановить справедливость: 1) уменьшая свой вклад; 2) увеличивая отдачу; 3) прекращая взаимоотношения.

Эти Аксиомы говорят нам, что люди хотят справедливости в любых взаимоотношениях: с руководством и подчинёнными, с сотрудниками и предприятием, супругами и детьми и даже с друзьями. Когда они чувствуют несправедливость, то стремятся сделать всё, чтобы восстановить равновесие между тем, что они вкладывают в отношения, и тем, что они получают взамен, даже если для этого необходимо эти отношения прекратить.

Возможные реакции сотрудников на несправедливые действия работодателя приведены в таблице 1.

Таблица 1

Возможные реакции сотрудников на несправедливые действия

<i>Тип реакции на несправедливость</i>	<i>Возможные поведенческие реакции на завышенное вознаграждение</i>	<i>Возможные поведенческие реакции на недостаточное вознаграждение</i>
Внутренняя, физическая	Повышение интенсивности труда	Уменьшение производительности труда
Внутренняя психологическая	Обесценивание поощрения	Завышение ценности поощрения
Внешняя, физическая	Побуждение референтных индивидов к требованию дополнительного вознаграждения	Торг за дополнительные поощрения; увольнение
Внешняя, психологическая	Изменение объекта сравнения	Изменение референтного индивида

Для практической реализации теории справедливости необходимо: объяснить сотрудникам зависимость вознаграждения от результатов труда (его интенсивности, эффективности и качества); разъяснить перспективы роста в терминах усилий и вознаграждения.

Модель справедливости призвана напомнить менеджерам, что сотрудники являются субъектами нескольких социальных систем, а значит, как внутри, так и вне организации они сравнивают соотношение вклад/результаты с несколькими референтными группами.

Обычно сотрудники склонны смещать сравнения к наиболее благоприятному для них стандарту. Так, образованные люди часто завышают ценность проведенного в учебных заведениях времени, в то время как работники, имеющие большой опыт практической деятельности, особо подчеркивают значение трудового стажа по специальности. Некоторые сотрудники ориентируются в своих оценках на референтные группы с существенно более высоким уровнем доходов. Работники,

имеющие сильное эго, обычно завышают оценку своих способностей. Все эти факторы (множественность референтных групп, смещенные стандарты, ориентация на группы с существенно более высоким уровнем доходов, индивидуальное эго) значительно осложняют задачу оценку справедливости действий менеджмента.

Основные положения теории справедливости подтверждаются многочисленными исследованиями. В частности, показано, что недостаточное вознаграждение действительно приводит к возникновению мотивационного напряжения с предсказуемо отрицательными последствиями. В то же время данные о поведении сотрудников при получении завышенного вознаграждения достаточно противоречивы. Различия результатов исследований детерминировали появление концепции чувствительности к справедливости, утверждающей, что предпочтения в отношении справедливости каждого из нас сугубо индивидуальны. Кто-то стремится к завышенному вознаграждению, другие ведут себя в соответствии с традиционной моделью справедливости, третьи проявляют «щедрость», склоняясь скорее к заниженным поощрениям. Определение индивидуальной предрасположенности позволяет менеджерам достаточно точно предсказать реакцию сотрудников на несправедливость и их дальнейшее поведение.

В работе «Управление фактором справедливости» Р. Хаузман и Дж. Хатфилд анализируют проблемы, связанные с использованием мотивационной модели справедливости [2]. В частности, они отмечают:

1. Некоторые индивиды по природе своей стремятся отдавать больше, чем они могут получить взамен, что ставит в тупик менеджеров, ожидающих исключительно рациональных действий работников.

2. Некоторые индивиды, «имеющие особые права», желали бы получать больше, чем они отдают. Такого рода беспочвенные претензии обычно встречают негативное отношение старающихся быть беспристрастными менеджеров.

3. Некоторые предлагаемые организациями виды вознаграждений либо неверно понимаются, либо не в полной мере оцениваются предполагаемыми получателями. Тем более что нередко речь идет о значимых не столько для работников, сколько для менеджеров, поощрениях.

4. Опыт некоторых работников «научил» их с большой осторожностью относиться к предлагаемым менеджерами поощрениям. Такие сотрудники изначально критически воспринимают справедливость любого вознаграждения.

5. Большинство сотрудников имеют скрытые ожидания относительно поощрений. Поэтому менеджменту вряд ли удастся когда-либо «написать» адекватный «портрет» потребностей сотрудников.

Анализ модели справедливости позволяет выделить используемые в ней основные элементы – усилия (трудовой вклад) и вознаграждение (результат). Основная роль здесь принадлежит восприятию, что еще раз подтверждает положение о том, что задача менеджера состоит в получении информации от сотрудника, а не в навязывании ему своих оценок. Основная проблема модели справедливости состоит в идентификации менеджментом оценки работниками их трудового вклада и результатов, определении референтных групп и характеристике восприятия сотрудником затраченных усилий и полученных результатов.

Литература

1. Ньюстром Дж. Мотивация сотрудников: модель справедливости [Текст]/Дж.Ньюстром // URL:<http://hrmaximum.ru:81/articles/motivation/652/> (дата обращения 04.02.2018)
2. Хрящева Я.Ю. Мотивация и стимулирование персонала в организации [Текст] / Я.Ю. Хрящева // Психология менеджмента / Под ред Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2004.
3. Хьюсман Р.К. Фактор справедливости [Текст] / Р.К. Хьюсман, Д.Д. Хэтфилд. – М.: Мир, 1992.

СОЦИАЛЬНЫЙ ФОН ГУМАНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бенин В.Л.

РФ, г.Уфа, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

Наблюдателю социальных изменений, происходящих в современном российском образовании, очевидна явная дихотомия его теории и практики в, казалось бы, давно решенном вопросе гуманизации. С одной стороны, вопрос сей не обделен вниманием исследователей. Только за последние годы ему был посвящен ряд солидных форумов. Спектр подходов обширен и разнообразен – кроме традиционных педагогических диссертаций, статей и монографий он пополнился жанром манифеста [3], и это не считая смежной проблематики!

С другой стороны, пока педагоги-теоретики в своих изысканиях пытались всячески расширить перечень подходов к вопросам гуманизации, всё явственнее стали проявляться тенденции принципиально иной ориентации, ставящие педагогов-практиков в положение известного Балаганова после крылатой фразы Паниковского «Пилите, Шура, пилите...».

Возникшая в середине XX в. и с 90-х годов считающаяся официальной образовательной политикой в России, гуманистическая

педагогика – это педагогика, в центре внимания которой стоит уникальная целостная личность учащегося, стремящегося к максимальной самореализации. Абсолютно значимыми для нее признаются социально ответственная личная свобода и умение индивида прогнозировать и контролировать собственную творческую жизнь.

Идеи эти не новы. Впервые они получают теоретическое обоснование еще в работах К.Н. Вентцеля, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта. В 60-х годах XX века эти идеи развивали А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт. В их традиции энциклопедия «Britannica» определила гуманизм как доктрину, ставящую во главу угла человеческие интересы и человеческую значимость [6].

В контексте сказанного настораживает заявление Патриарха Московского и всея Руси Кирилла о том, что «Сегодня мы говорим о глобальной ереси человекопоклонничества, нового идолопоклонства, исторгающего Бога из человеческой жизни. Ничего подобного в глобальном масштабе никогда не было. Именно на преодоление этой ереси современности, последствия которой могут иметь апокалиптические события, Церковь должна направлять силу своей защиты, своего слова, своей мысли» [4]. Нет надобности доказывать, что озвученная позиция Патриарха непримирима с идеями гуманистической педагогики. И хотя де-юре это всего лишь мнение лидера одной из общественных организаций, де-факто оно претендует на нечто большее, чем мнение «одного из...». Не случайно российские власти оставили это высказывание без комментариев, поскольку оно соответствует идеологии «духовных скреп».

Важным отличием гуманистической педагогики, кроме прочего, является то, что, формируя индивидуальность, она делает человека невосприимчивым к социальной мифологии. Ценность ее, отмечает Т. Иглтон, состоит не в привитии умения приспособляться к доминирующим идеям, а в овладении навыками им противостоять [1]. Функция социальной критики имплицитно присуща гуманистическому мировоззрению. Собственно, наличием социальной критики оно и отличается от политической конъюнктуры и апологетики. Уже в силу этого гуманизм всегда несколько оппозиционен любой государственной идеологии.

Формулируя «закон инакомыслия», М.К. Мамардашвили подчеркивал, что всякая идеология стремится дойти в своем систематическом развитии до такой точки, где ее эффективность измеряется не тем, насколько верят в нее люди и как много таких людей, а тем, что она не дает думать [2, с.93]. Этот обскурантизм «нежелания думать» сегодня демонстрируется многими примерами, ярчайший из которых – вынесенное в Архангельске скандальное судебное решение, касающееся публикации в соцсетях одной из самых знаковых с исторической точки зрения фотографий: склоненных фашистских знамен

во время Парада Победы на Красной площади [5]. Публикатора оштрафовали за изображение свастики. Сделано это было в полном соответствии с буквой закона, хотя и вразрез с элементарным здравым смыслом.

Главная цель гуманистической педагогики – ребенок, творчески созидаящий себя сам, – явно противостоит целям государства, которое заинтересовано в тиражировании граждан, послушных его воле и не слишком задумывающихся над их сущностью. Сказанное характеризует тот (думается, весьма негативный) социальный фон, на котором мы пытаемся развивать наследие гуманистической педагогики.

Литература

1. Иглтон Терри. Медленная смерть университета [Электронный ресурс] // http://scepsis.net/library/print/id_3672.html. (Дата обращения 09.11.2015).

2. Мамардашвили М. Закон инакомыслия [Текст] / М. Мамардашвили // *Здесь и сейчас*. – 1992. – №1. – С.10-14.

3. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век». [Электронный ресурс] <http://s06004.edu35.ru/attachments/article/3401/Manifest.pdf>. (Дата обращения 20.10.2015).

4. Патриарх о правах человека [Электронный ресурс] // <http://christ-civ.livejournal.com/550595.html>. (Дата обращения 12.06.1016).

5. Фото с Парада Победы оказалось запрещено законом [Электронный ресурс] // <https://vz.ru/society/2018/1/29/905695.html>. (Дата обращения 24.03.2018).

6. Britannica CD. Version 97. - Encyclopedia Britannica, Inc., 1997. [Электронный ресурс] www.britannica.com. (Дата обращения 22.03.2018).

СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ КУРСАНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В ГРУППЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПО БОКСУ, НА ФОНЕ ПРИМЕНЕНИЯ КОРРЕГИРУЮЩИХ ПРОГРАММ

Галин М.Р., Сулейманов М.Р.

РФ, г. Уфа ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт МВД России»

Актуальность. Одним из факторов, обеспечивающих эффективность соревновательной деятельности боксеров, является фактор психофизиологической стрессоустойчивости, позволяющий атлету надежно выполнять целевые спортивные задачи за счет оптимального использования нервно-психических резервов. Этим и объясняется наш интерес к изучению субъективной оценки психоэмоционального состояния

курсантов, занимающихся в группе спортивного совершенствования по боксу, на фоне применения корректирующих программ.

Цель исследования – анализ субъективной оценки психоэмоционального состояния курсантов, занимающихся в группе спортивного совершенствования по боксу, на фоне применения корректирующих программ.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось в декабре 2017 года. В исследованиях приняли участие курсанты, занимающиеся в группе спортивного совершенствования по боксу ($n=28$), средний возраст испытуемых составил $19,1 \pm 1,32$ лет. Участие курсантов в эксперименте было добровольным.

В соответствии с первым этапом исследования нами была проведена диагностическая работа с курсантами, занимающимися в группе спортивного совершенствования по боксу, в количестве 28 человек.

На втором этапе методом рандомизации нами были сформированы контрольная (18 чел.) и экспериментальная (10 чел.) группы. Формирующий эксперимент (внедрение в тренировочный процесс сеансов аудиовизуальной стимуляции) проводился в экспериментальной группе. Сеансы аудиовизуальной стимуляции проводились каждый день во время тренировочного занятия спортсменов, кроме воскресенья. Был использован аппарат «PhotoSonix», каждый предполагал работу с четырьмя испытуемыми. Всего было проведено 10 сеансов аудиовизуальной стимуляции со спортсменами экспериментальной группы по программе №13 Альфа/тета расслабление, что помогало научиться переходить из одного состояния в другое. Продолжительность программы Альфа/тета расслабление составляла 24 минуты при частоте 8-28 Гц. Эксперимент был проведен под контролем и непосредственным участием тренеров на базе УЮИ МВД России города Уфы.

В соответствии с экспериментальным планом нами был проведен сравнительный анализ результатов экспериментальной группы до и после аудиовоздействий, контрольной группы по времени совпадающий с диагностикой экспериментальной группы до и после коррекции, контрольной и экспериментальной группы после воздействия.

Для оценки психоэмоционального состояния курсантов, занимающихся в группе спортивного совершенствования по боксу, использовались следующие методики:

Самочувствие, активность и настроение (САН) определялись по методике, разработанной сотрудниками Ленинградской Военно-Медицинской Академии с целью получения сведений о динамике изменений эмоциональных состояний. Оценки, превышающие 40 баллов, свидетельствуют о благоприятном состоянии испытуемого, ниже 40 баллов – о неблагоприятном состоянии. Нормальные оценки состояния располагаются в диапазоне 50 – 55 баллов.

Диагностика психодинамических характеристик боксеров произведена при помощи шкалы Ч.Д. Спилбергера, оценивающей ситуативную (СТ) и личностную (ЛТ) тревожности. Результаты оценивались следующим образом: до 30 баллов – низкая Т; 31 – 45 баллов – умеренная Т; 46 и более баллов – высокая Т.

Результаты были проанализированы с помощью статистического непараметрического критерия Вилкоксона и Манна – Уитни.

Результаты исследования и их интерпретация. Имеющиеся литературные данные свидетельствуют об эффективности применения сеансов аудиовизуальной стимуляции для оптимизации процесса адаптации, повышения эмоциональной устойчивости к стрессу, терапии пограничных нервно-психических расстройств и т.д. [1 – 10]. Это позволило выдвинуть рабочую гипотезу о возможности использования метода аудиовизуальной стимуляции для коррекции психоэмоционального состояния курсантов, занимающихся в группе спортивного совершенствования по боксу.

Исследование психоэмоционального состояния курсантов, занимающихся в группе спортивного совершенствования по боксу, проводилось с помощью методики «Самочувствие, активность, настроение» и теста на тревожность. Результаты тестирования представлены в таблице 1 и на рисунках 1, 2.

Таблица 1

Показатели психоэмоционального состояния курсантов, занимающихся в группе спортивного совершенствования по боксу, до и после курса аудиовизуальной стимуляции ($x \pm m$)

Оцениваемые показатели, единицы измерения		До эксперимента		После эксперимента	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
САН	Самочувствие, баллы	5,0 ±0,4	4,9 ±0,3	6,6 ±0,4*	5,2 ±0,3
	Активность, баллы	5,0 ±0,3	5,1 ±0,4	6,2* ±0,3*	5,0 ±0,3,
	Настроение, баллы	5,2 ±0,3	5,2 ±0,4	6,7 ±0,3**	5,2 ±0,4
Тревожность	Личностная, баллы	36,9±1,8	35,2 ±1,7	31,7 ±1,6*	34,8 ±2,0
	Ситуативная, баллы	43,6 ±1,4	42,3 ±1,6	33,9±1,8***	40,7±2,1

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа. Звездочками выделены достоверные различия (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$;) при сравнении значений показателей до и после АВС в соответствующих группах.

Из данных, представленных в таблице 1, видно, что курсанты обеих групп в начале исследования находились в достаточно хорошей

«психологической форме». Так, курсанты расценивали самочувствие, активность и настроение, как нормальные. Различия между нормативными показателями и показателями курсантов по данному тесту недостоверны. После внедрения сеансов аудиовизуальной стимуляции в тренировочный процесс курсантов, занимающихся в группе спортивного совершенствования по боксу, были выявлены достоверные различия в показателях самочувствия, активности и настроения.

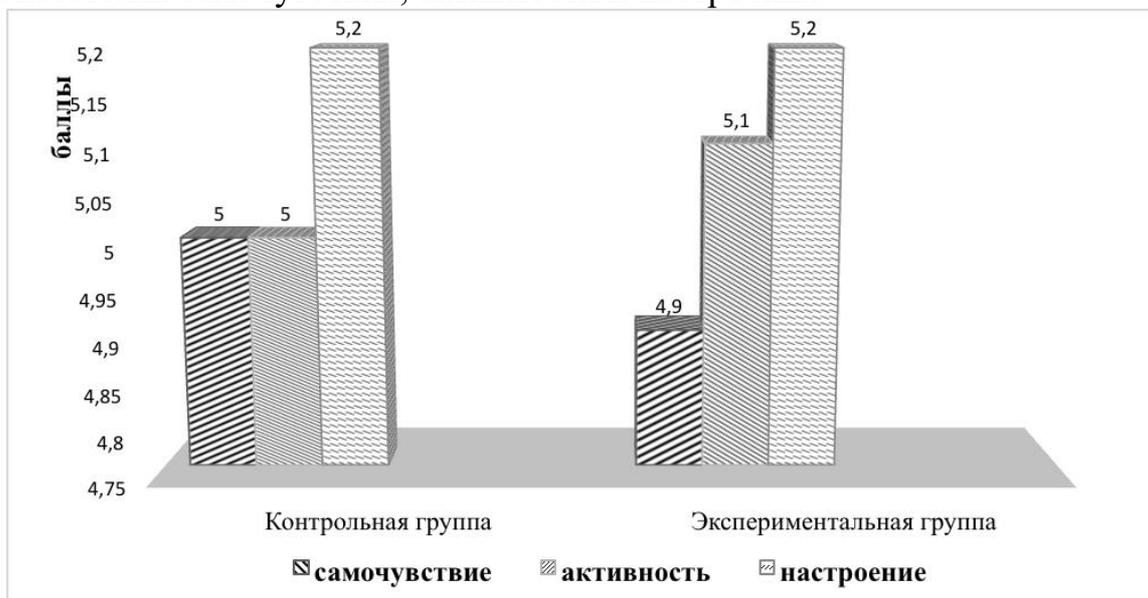


Рис. 1. Показатели САН в контрольной и экспериментальной группах в начале эксперимента

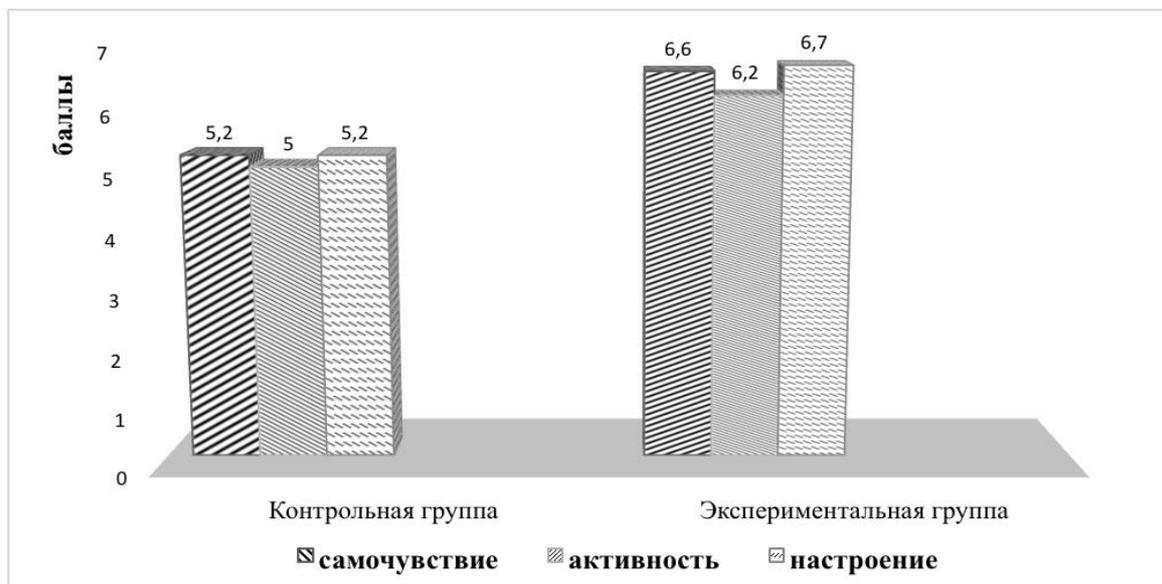


Рис. 2. Показатели САН в контрольной и экспериментальной группах в конце эксперимента

Самочувствие курсантов экспериментальной группы улучшилось на 32%, активность на – 24%, настроение – 29%. Следовательно, можно

предположить, что аудиовизуальная стимуляция влияет на самочувствие курсантов, вызывает ощущение бодрости, жизнерадостности, энергии, наличие интереса к выполняемой работе, спортивной тренировке.

Анализируя данные, представленные в таблице 1, следует отметить, что боксеры обеих групп продемонстрировали умеренный уровень ситуативной тревожности в начале исследования. В конце исследования уровень ситуативной тревожности в экспериментальной группе снизился на 22,4%, различия между парой значений достигают статистической значимости ($p < 0,001$). Согласно интерпретации автора-разработчика шкалы, – Ч.Д. Спилбергера, показатель, равный $33,9 \pm 1,8$ балла, следует рассматривать как проявление низкого уровня ситуативной тревожности (Рис. 3).

Можно предположить, что использование сеансов АВС у курсантов ЭГ снижает уровень тревожности, боксеры начинают воспринимать происходящее или в соответствии с его объективной эмоциогенностью, или как незначительное, или как преодолимое. Боксеры уверены в себе, довольны собой, своим состоянием, положением дел, внутренне расслаблены, настроены на успешное преодоление препятствий и чувствуют в себе достаточно сил для этого.



Рис. 3. Показатели тревожности в контрольной и экспериментальной группах в начале эксперимента

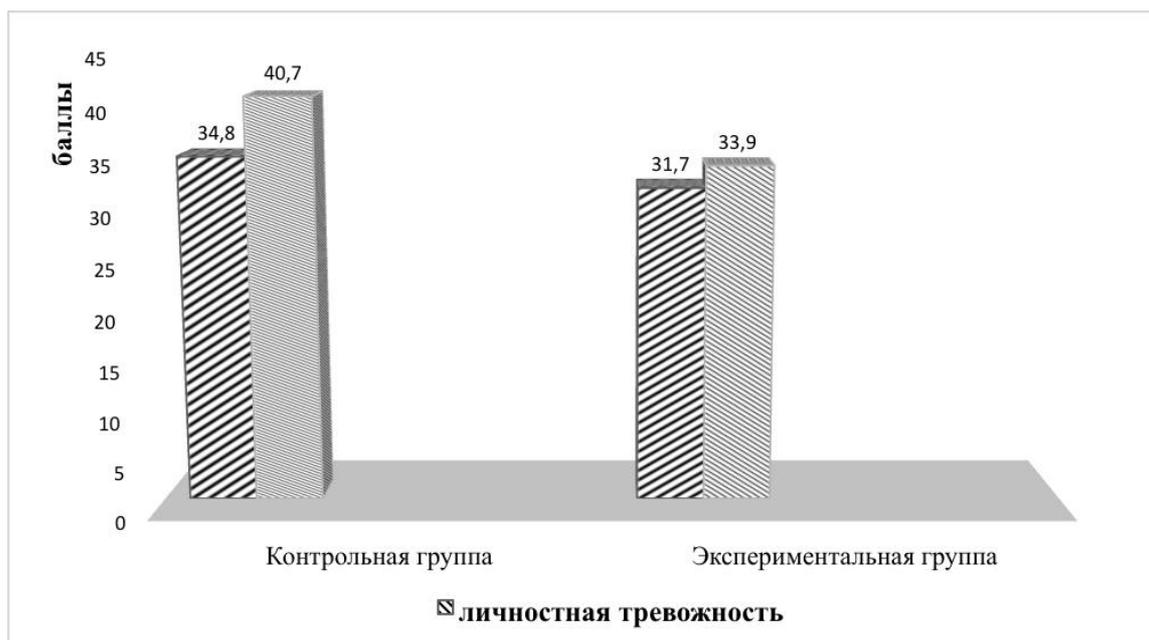


Рис. 4. Показатели тревожности в контрольной и экспериментальной группах в конце эксперимента

Следует отметить, что у боксеров обеих групп в начале эксперимента выявлен умеренный уровень личностной тревожности (ЭГ – $36,9 \pm 1,8$ баллов; КГ – $35,2 \pm 1,7$ баллов). Известно, что при умеренном уровне личностной тревожности человек чувствует себя комфортно, сохраняет эмоциональное равновесие, работоспособность преимущественно в ситуациях, к которым он уже успел успешно адаптироваться, в которых он знает как надо себя вести, знает меру своей ответственности. При осложнении ситуаций возможно появление беспокойства, тревоги. Однако в таких случаях люди с умеренной тревожностью быстро восстанавливают эмоциональное равновесие. Использование АВС в тренировочном процессе курсантов-спортсменов экспериментальной группы ведет к достоверно значимому ($p < 0,05$) снижению личностной тревожности, что может проявляться в том, что курсанты будут воспринимать появившиеся трудности адекватно их объективной эмоциональной насыщенности, а взаимоотношения с окружающими будут регулироваться уверенностью в успехе.

Выводы: После использования аудиовизуальной стимуляции в тренировочном процессе курсантов, занимающихся в группе спортивного совершенствования по боксу, наблюдаются:

- положительные изменения в показателях психоэмоционального состояния. Самочувствие курсантов экспериментальной группы улучшилось на 32%, активность на – 24%, настроение – 29%;
- снижение уровня ситуативной тревожности на 22,4%.

Таким образом, после сеансов аудиовизуальной стимуляции курсанты, занимающиеся в группе спортивного совершенствования по боксу,

начинают воспринимать происходящее или в соответствии с его объективной эмоциогенностью, или как незначашее, или как преодолимое. Курсанты уверены в себе, довольны собой, своим состоянием, положением дел, внутренне расслаблены, настроены на успешное преодоление препятствий и чувствуют в себе достаточно сил для этого.

Литература

1. Бобрищев А.Л. Аудиовизуальная коррекция психического состояния и работоспособности спортсменов высшей квалификации [Текст] / А.Л. Бобрищев // Вестник психотерапии. – 2007. – № 22(27). – С. 61-62.

2. Буторин Г.Г. Преодоление симптомов посттравматического стрессового расстройства у сотрудников органов внутренних дел с применением средств аудиовизуальной стимуляции [Текст] / Г.Г. Буторин, И.И. Щеглова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – № 2 (50). – С. 107-110.

3. Васильев В.Н. Опыт применения аудио-визуальной стимуляции в коррекции стресса: тез. докл. [Текст] / В.Н. Васильев, В.В. Воронков, Е.В. Немеров и др. // Проблемы медико-социальной реабилитации участников «локальных» конфликтов: регион, науч.-практ. конф. – Томск, 1997. – 17 с.

4. Головин М.С. Использование аудиовизуальной стимуляции для повышения психо-функциональных резервов спортсменов [Текст] / М.С. Головин, Р.И. Айзман // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. – 2015. – Т. 6. – № 3. – С. 22-25.

5. Макаров С.В. Оценка уровня здоровья и его коррекция методами аудиовизуальной стимуляции и нейробиоуправления при наркотически зависимых состояниях: дис. ... канд. мед. наук [Текст] / С. В. Макаров. – Томск, 2005. – 118 с.

6. Максимов О.Б. Аудиовизуальная коррекция дезадаптивных нервно-психических состояний у корабельных специалистов: дис. ... канд. мед. наук [Текст] / О.Б. Максимов. – СПб, 2006. – 137 с.

7. Олешко В.А. Аудиовизуальная коррекция психосоматических нарушений у ветеранов подразделений особого риска [Текст] / В.А. Олешко // Воен-мед. журн. – 2006. – № 4. – С. 66.

8. Шакула А.В. Динамика психоэмоционального состояния студентов с явлениями хронической усталости после проведения сеанса аудиовизуальной стимуляции [Текст] / А.В. Шакула, Д.И. Никулин, Р.Р. Бадретдинов // Медицинский вестник Башкортостана. – 2011. – Т. 6. – № 5. – С. 65-66.

9. Шаров Р.А. Использование аудиовизуальной стимуляции для оптимизации военно-профессиональной адаптации курсантов военного вуза [Текст] / Р.А. Шаров: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – 2009. – 23 с.

10. Шаяхметова Э.Ш. Исследование функционального состояния центральной нервной системы юных боксеров на фоне применения аудиовизуальной стимуляции / Гайнуллина А.Ф., Хакимов Э.Р., Шаяхметова Э.Ш., Блеер А.Н. // Спортивный психолог. – 2017. – №2(45). – С.65-70.

ПРОБЛЕМА АСОЦИАЛЬНОСТИ СРЕДИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Гайнутдинов Р.З.¹, Емалетдинов Б.М.²

¹*РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»,*

²*РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»*

Наиболее социально и личностно значимые (негативные) проявления «асоциальности» части молодёжи (18-30 лет) – отказ от реализации таких прав гражданина (по конституции РФ) как право на образование, труд, создание семьи, выбор кандидата в органы государственной власти и местного самоуправления. Часто наблюдается уклонение от военной службы, заботы о детях и нетрудоспособных родителях, получения общего образования. Рассмотрим социальные «корни» молодёжной асоциальности.

Для общества характерны 2 признака (К. Маркс, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Г. Ленски): 1) труд (целенаправленное производство материальных и духовных ценностей) – принцип функционирования и развития общества; 2) человек, ориентированный на трудовые достижения, как главный персонаж общества [5]. В основе процветания общества лежит труд – в нормальных семьях детей учат трудиться, воспитывают трудолюбие. Труд избавляет нас от 3-х великих зол: нужды, скуки и порока (Вольтер).

Экономика любого цивилизованного общества включает 4 сектора: сельское хозяйство, промышленность, услуги и науку. Но к концу XX в. труд как основа общества уступил место капиталу, информации и знанию, а социальные классы – информационно-профессиональным сообществам. Рост доходов и свободного времени повысили уровень потребления – возникло «общество потребления». Оно стало одномерным – существует за счет «гипноза» средств массовой информации, внедряющих в сознание индивидов образ полярного мира и культ потребления. Неприятие его ценностей – истоки субкультур и контркультур. Часть молодёжи включается в субкультуры, ведущие асоциальный образ жизни (кришнаиты, панки, рокеры, мажоры, эмо, готы, рэперы и др.).

Россия с 1990-х гг. трансформируется в постиндустриальное общество и в ней доминируют уже другие ценности – деньги и информация. Труд теперь – не обязанность, а право гражданина. Большинство трудоспособных (по состоянию здоровья и возрасту) людей включено в трудовую деятельность. Ведущая деятельность зрелых людей – профессиональный и домашний труд – формы обеспечения удовлетворения потребностей. И молодёжь испытывает социальное давление – осваивать профессию и работать по этой профессии. Некоторые

люди получают даже удовольствие от работы – становятся трудоголиками, т. е. часто предпочитают работу общению и отдыху. Противоположное отношение к труду связано с «ленью» (отсутствие или недостаток трудолюбия, предпочтение свободного времени труду) и тунеядством (социальный «паразитизм» – жизнь за счёт ближних, попрошайничества и др.). Потребность в труде и способность к труду (к просоциальному поведению) – один из признаков зрелости личности, а их отсутствие – её незрелости (личностного инфантилизма). Депривация латентных функций работы (при потере работы) сильно снижает благополучие и уровень удовлетворённостью жизнью [10].

Незанятость молодежи (более 50% безработных – молодежь) нарушает смену поколений в экономике, снижает её эффективность. Она ведёт также к утрате или отказу от приобретения трудовых навыков, формированию иждивенческой философии, риску перехода в асоциальную или криминальную сферу деятельности. Глубинная причина этого – «личностный инфантилизм»: незрелость эмоционально-волевой сферы, задержка нравственного и социального созревания, низкая мотивация учения, труда и достижений, несамостоятельность решений и действий, зависимость от других, позиция иждивенчества, гедонизм, слабо развитая способность к рефлексии при доминирующей потребности в удовольствии и развлечении [7]. Инфантилизм, как проявление гетерохронности развития личности, присущ каждому человеку. Его девиация – следствие фиксации личности на нарциссизме или регрессии. Во многом он обусловлен особенностями социума. «Личностный инфантилизм» выражается в непринятии молодыми людьми обязанностей взрослых. Это – следствие мирового экономического кризиса и менталитета. На индивидуальном уровне он обусловлен неправильным воспитанием (детоцентризм, гиперопека, созависимость). Нередко это приводит к формированию зависимой и нарциссической личности. Родители проявляют много заботы о них, что часто перетекает в гиперопеку. Молодые люди привыкают, что все их проблемы решаются без них и относятся к этому как к норме их жизни. Родители, сами не подозревая, формируют у них инфантильное самосознание.

Особенно ярко проявляется личностный инфантилизм у 2-х групп современной молодежи: 1) «Ни-Ни» (англ. NEET: Not in Employment, Education or Training) и 2) «ЯЯЯ» (миллениалы). «Ни-Ни» – люди 16-34 лет, которые в силу экономических, социальных и политических факторов не работают и не учатся [6]. Они наблюдаются во многих странах. Им всё досталось легко – работать не особо хочется, да и учиться не тянет, часто имитируют учёбу и работу. Деньги можно взять у родителей. Но негде взять смысл жизни. Живя с родителями до 30 и более лет, они отвыкают самостоятельно принимать решения, отвечать за себя, легко вовлекаются в криминал, политические и религиозные секты. Поколение «ЯЯЯ» –

родившиеся в период информационной революции (1980-2000), внедрения микропроцессоров и персональных компьютеров. Эти технологии позволили создать им виртуальный мир без границ, ограничений и запретов. И ныне блогеры ведут борьбу с газетами, интернет отвоевал часть аудитории у телевидения. Но поколение «ЯЯЯ» имеет черты нарциссизма, лени, одержимости славой, аполитичности, откладывания взросления и др.

Для асоциальной части современной молодёжи РФ (поколений Y и Z, согласно «теории поколений» W. Strauss, N. Howe, 1991/97) характерны повышенная агрессивность, инфантилизм, гиперактивность, «аутизм», в целом, – интровертированный индивидуализм. У них низко выражены 2-я и 4-я группы ценностей: 1) здоровье, 2) семья, 3) социальный статус (карьера и благосостояние), 4) духовность (образование, культура) [8].

«Асоциальность» понимается противоречиво, так как общество воспринимается как единое целое. В социологии и праве часто отождествляют понятия «асоциальность» и «антисоциальность».

Мы придерживаемся классификации надорганических потребностей человека на группы согласно типу поведения по отношению к другим людям: 1) *к другим* – потребности в подчинении, любви, защите, 2) *от других* – потребности в независимости, свободе, уходе, изоляции от людей, 3) *против других* – потребности во власти над людьми, славе, признании, успехе [9]. Невротическая потребность в безопасности удовлетворяется путём преувеличения одного из 3-х свойств «базисной тревоги»: беспомощности, отстранённости и агрессивности. «Асоциальность» (социальное безразличие) – это *направленность личности* (деятельности, общения и самосознания человека) не «против» и не «к другим», а «от» других (общества).

Антисоциальность, в отличие от асоциальности, подразумевает открытую неприязнь к другим людям и/или к обществу в целом. Если преступление – это антисоциальное поведение, направленное на причинение вреда обществу ради своих потребностей, то асоциальность – это, например, нелюдимость, затворничество. Такое поведение не приносит прямого вреда обществу, не направлено против него, это – поведение, *не соответствующее* нормам и правилам поведения людей в обществе [1]. Асоциальность – это низкая мотивация к социальному взаимодействию и/или наличие мотивации лишь для индивидуальной деятельности. К ней мы относим такие *социальные отклонения* как алкоголизм, наркомания, самоубийства, аморализм, бюрократизм и социальный «паразитизм» (бродяжничество, попрошайничество, проституция, иждивенчество при трудоспособности и др.) [3]. Это поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, угрожающее благополучию межличностных отношений, и нередко приводящее к антисоциальному – делинкветному (моральные и

юридические проступки) или криминальному поведению. Оно может проявляться как агрессивное поведение, сексуальные девиации (беспорядочные половые связи, проституция, соращение и др.), вовлечённость в азартные игры на деньги, бродяжничество, иждивенчество и т.д. [4]. «Асоциальные» люди – это люди, неспособные или нежелающие влиться в социальное сообщество, в большинстве имеющие интровертированный тип характера. У детей чаще встречаются побеги из дома, бродяжничество, ложь, воровство, драчливость, попрошайничество и др. В подростковом возрасте распространены уходы из дома, бродяжничество, злословие, школьные прогулы или отказ от обучения, граффити, сленг, татуировки и др. Границы асоциального поведения изменчивы, так как оно более других девиаций поведения находится под влиянием культуры и общества. Асоциальность часто выступает как часть и следствие психических расстройств (шизофрения, гебоидность, алкоголизм, синдром дефицита внимания и гиперактивности) и аномалий личности [3]. Мы предполагаем, что асоциальность части молодёжи – следствие отсутствия чувства долга, преобладания внешнего локуса контроля, нежелания брать на себя обязанности (в труде, семье, межличностных отношениях и т. д.) и выполнять их, а в целом, – неразвитости её общественного самосознания. «Живут» они по настроению, здесь и сейчас, как «свободные личности – никому ничего не должны». Они не реализуют те права человека и гражданина (кроме личных прав), которые требуют исполнения обязанностей. Для эмпирического исследования феномена молодёжной асоциальности, на наш взгляд, оптимально использовать «клиническую» стратегию, методы наблюдения, свободной беседы и психобиографии.

Литература

1. Арутюнова А.Ю. Асоциальное поведение личности: определение понятия, сущность /А.Ю. Арутюнова, Ю.С. Еремина // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2013. – № 5. – С. 5-12.
2. Емалетдинов Б.М. Личность и её аномалии: учеб. пос. 2-е изд., перераб. [Текст] / Б.М. Емалетдинов. – Уфа: БашГУ, 2018. – 202 с.
3. Емалетдинов Б.М. Психология отклоняющегося поведения: учеб. пос. 3-е изд., испр. и доп. [Текст] / Б.М. Емалетдинов. – Уфа: БашГУ, 2018. – 102 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) [Текст] / Е.В. Змановская. – 4-е изд., испр. – М: Академия, 2007. – 288 с.
5. Масионис Дж. Социология [Текст]: учебник / Дж. Масионис. – 9-е изд. Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2004. – 752 с.
6. Поколение ни-ни - каскад / Режим доступа: <http://kaskad.com/kaskad/>

7. Серёгина А.А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у без-работной молодежи [Текст] / А.А. Серёгина: автореф. дисс...канд. психол. наук. – М.: РГСУ, 2006. – 25 с.

8. Социальная психология в действии! Марк Сандомирский: Поколение Z: те, кто будет после / Режим доступа: <http://www.felicidad.ru/2011/07/z.html>

9. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза [Текст] / К.Хорни // Пер. с англ. – М.: Академический проект, 2007. – 224 с.

10. Чуйкова Т.С. Психологическая помощь безработным: теория и технологии практической работы: монография [Текст] / Т.С. Чуйкова, В.В. Курунов, Л.А. Куликова. – Уфа: БГПУ, 2012. – 134 с.

ПРЕПОДАВАНИЕ СПОРТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ДВУМЯ ПРОФИЛЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Гайнутдинов Р.З., Зайнуллин А.М.

РФ, г.Уфа, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

Традиционно спортивная психология изучается в высших физкультурных учебных заведениях, на факультетах физического воспитания педагогических вузов, факультетах повышения квалификации преподавателей, тренеров-инструкторов по видам спорта. До недавнего времени эта дисциплина преподавалась также на факультетах психологии некоторых классических государственных университетов. Вопросы саморегуляции и гетерорегуляции психических состояний и способы достижения мобилизационной готовности к деятельности, специально рассматриваемые в спортивной психологии, занимают значительное место в профессиональной подготовке, например, сотрудников органов внутренних дел, службы исполнения наказаний, спасателей. Из вышесказанного следует, что знания из области практической спортивной психологии широко проникают в сферу подготовки специалистов различного профиля [1].

В нашей работе, была поставлена цель рассмотреть специфику преподавания дисциплины «психология физического воспитания и спорта» в процессе обучения бакалавров направления «Педагогическое образование» с дополнительным профилем подготовки «Физическая культура».

Студенты с основным профилем профессиональной подготовки «Физическая культура» имеют, как известно, к моменту окончания вуза знания в области теории и методики физического воспитания и базовых видов спорта, психопедагогики спорта, физиологии спорта, других специальных дисциплин, а также определенные спортивные достижения. В отличие от них, студенты, для которых профиль подготовки «физическая культура» является дополнительным, начинают изучение дисциплин предметной подготовки с третьего курса. К тому же они характеризуются различным уровнем знаний о спорте и, естественно, различным уровнем спортивной квалификации – от новичков до разрядников.

Анализ учебно-методических материалов показал, что преподавание психологии физического воспитания и спорта для бакалавров с дополнительным профилем подготовки «физическая культура» имеет свою специфику, которая, определяется, в первую очередь, содержанием предшествующей подготовки. Все студенты, за первые два года обучения в бакалавриате по направлению «Педагогическое образование» получают стандартные базовые знания по общей, возрастной, социальной и педагогической психологии. Осваивают относительно новую дисциплину «Социально-психологический тренинг» и, изучают основы психологической безопасности образовательной среды. На четвертом курсе предусмотрено изучение психологии физического воспитания и спорта. Таким образом, этих студентов, не имеющих достаточного представления о спорте, его сущности, функциях, и разновидностях, о различиях тренировочной и соревновательной деятельности и т.д., необходимо, как минимум, ознакомить с вышеперечисленными характеристиками спорта. Необходимо отметить, что и другие дисциплины предметной подготовки – теория и методика физического воспитания, теория и методика легкой атлетики, правовые основы физической культуры и спорта, оздоровительная физическая культура, биомеханика спорта развивают необходимые компетенции.

Преподавателю психологии необходимо вооружить студентов знанием таких специфических характеристик спорта, как – состязательность, стремление к максимальным достижениям, колоссальные физические и психические нагрузки, многоуровневость и сложность межличностных отношений, широкое применение психофармакологических средств, коммерциализация и проникновение в сферу спорта финансово-экономических средств стимулирования, возросшая конкуренция, изменение возрастных оптимумов занятий различными видами спорта и т.д. [3,4].

На лекционных и практических занятиях традиционно рассматриваются вопросы: мотивация в спорте; психомоторика; психологические особенности личности спортсмена; психология спортивного коллектива; психические состояния спортсмена и их

регуляция; психологические особенности личности и деятельности тренера; психологические особенности спортивных соревнований; психологические особенности личности и деятельности спортивных судей; психологическая систематика видов спорта и их характеристика; психологическая характеристика болельщиков; психологические особенности спортивного комментирования. К сожалению, отмечает Е.П. Ильин, эти вопросы изучены, и соответственно, освещены в специальной литературе, неодинаково полно. Например, изучение психологических особенностей болельщиков началось совсем недавно, а психология спортивного судейства до сих пор остается практически неисследованной [4].

Из вышеперечисленных тем углубленного рассмотрения требуют, в первую очередь, связанные с изучением: личности и деятельности учителя физической культуры; психологии обучения и воспитания учащихся в процессе занятий физическими упражнениями; психологии школьника различного возраста как субъекта деятельности на уроках физической культуры, т.е. наиболее востребованные в предстоящей педагогической деятельности. Не менее значима в разносторонней деятельности учителя организация и проведение учебно-тренировочных занятий по видам спорта. Невозможно обойтись без знания: психологических основ физической, технической и тактической подготовки; психомоторики в спорте; мотивации; психических состояний спортсменов и их психорегуляции; психологических особенностей тренировочной и соревновательной деятельности. Подготовка школьников к районным и городским соревнованиям, обеспечение их участия в них невозможны без знания социально психологических феноменов в группе и их учета в повседневной деятельности.

Студенческий спорт сегодня вновь оказался в центре общественного внимания, и уровень его развития, как и в прежние времена, отражается на рейтинге конкретного вуза. Опять практикуется привлечение в ряды студентов перспективных спортсменов. Сегодня почти в каждом вузе есть спортсмены – члены сборных команд республики/страны по определенному виду спорта. К тому же, на специализированных телеканалах широко освещаются новости и достижения спортивной науки и современных технологий. Тем не менее, преподаватель спортивной психологии всегда имеет возможность расширить представление студентов о психологических аспектах даже хорошо известных им видов спорта [2].

Даже опытные тренеры и высококвалифицированные спортсмены, порой демонстрируют психологическую некомпетентность. Так, тренеры признают, что часто оказываются беспомощными, когда возникает необходимость преодоления психологических проблем в коллективе.

Известно, что тренеры применяют в разминке спортсменов-единоборцев спортивные игры. Но, не все тренеры знают о том, что спортивные игры не только «разогревающее» и разминочное средство, но и эффективное средство повышения социального статуса и самооценки «слабого» в избранном виде спорта и, естественно, в данном коллективе, атлета [3].

Уже упоминавшийся нами Е.П. Ильин, указывает, что у большинства тренеров до сих пор бытует ошибочное мнение, что для спортивных успехов почти во всех видах спорта, всегда выгодно иметь сильную, подвижную и уравновешенную нервную систему. Хотя известно, что прямой связи между свойствами нервной системы человека и особенностями его поведения и психического склада не существует [4].

Отечественный психолог Б.М. Теплов в связи с этим писал: «Взаимоотношение между свойствами нервной системы человека и особенностями поведения и психического склада очень сложно. В понимании этого взаимоотношения особенно опасно руководствоваться легко напрашивающимся словесным параллелизмом. Дело в том, что свойства нервной системы обозначаются словами, которые применяются и к характеристике психических особенностей. Легко напрашиваются такого рода параллели: сильная нервная система – значит сильный характер, сильная воля; подвижные нервные процессы – значит подвижный человек, быстрый в движениях, в решениях, в работе. На самом деле параллелизма такого рода между свойствами нервной системы и психическим складом человека нет... Сильный характер складывается у разных людей на различной почве, при разных свойствах нервной системы» [6].

В последнее время специалисты отмечают возросшую потребность усиления научно-исследовательской компетентности учителя физической культуры, а для этого необходимо вооружение его навыками проведения исследования психофизиологических функций, индивидуально-типологических особенностей, личностных свойств и психических состояний спортсменов.

В лабораторных условиях измерение времени реакции проводится с помощью время измерительных устройств (ВИУ), но не каждая кафедра вуза имеет возможность их приобрести [1]. Поэтому мы обязательно знакомим будущих специалистов с компьютерными версиями известных методов измерения некоторых психофизиологических показателей. Студенты, таким образом, овладевают навыками аппаратного исследования индивидуально-типологических особенностей представителей различных видов спорта [1, 2].

Настоящим открытием для большинства студентов становится факт апробации в нашей стране большинства зарубежных психологических методик исследования спортсменов и спортивных команд. В учебниках по психологии не освещается деятельность известных современных

российских психологов Б.А. Вяткина, Е.П. Ильина, И.П. Волкова, А.В. Родионова и др., которые в начале своей научной карьеры исследовали психофизиологические, психологические и социально-психологические феномены в сфере физической культуры и спорта [4].

Таким образом, в настоящее время психология физического воспитания и спорта становится одной из опорных дисциплин в процессе профессиональной подготовки студентов с дополнительным профилем «Физическая культура».

Литература

1. Гайнутдинов Р.З. Один из подходов модификации цифровых методик диагностики индивидуально-типологических особенностей спортсменов [Текст] /Р.З. Гайнутдинов, М.А. Володченко // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма: материалы международной н/пр. конференции 19-21 марта 2015. – Уфа: УГАТУ. – С. 337-340.

2. Гайнутдинов Р.З. Преподавание спортивной психологии в процессе профессиональной подготовки в условиях двухуровневого образования [Текст] /Р.З. Гайнутдинов, А.М. Зайнуллин // В кн.: Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма. Материалы международной н/пр. конференции 19-21 марта 2017. – Уфа: УГАТУ. – С. 225-230

3. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта [Текст] /Г.Д. Горбунов. – М.: Физкультура и спорт, 1986.

4. Ильин Е.П. Психология спорта [Текст] /Е.П. Ильин. – СПб.: ПИТЕР, 2008. – 352 с.

5. Марищук В.Л. Психодиагностика в спорте [Текст] /В.Л. Марищук. – М.: Физкультура и спорт, 2005. – 491 с.

6. Теплов Б.М. Новые данные по изучению свойств нервной системы человека [Текст] /Б.М. Теплов // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М.: Наука, 1963. – С. 5.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЗЮДОИСТОВ 14-16 ЛЕТ

Досымбекова Л.М.¹, Кислицын М.Н.², Ручьев С.Н.²

¹ Республика Казахстан, г. Актобе, КГУ «Центр подготовки олимпийского резерва»

² РФ, г. Уфа, ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт МВД России»

Актуальность. Известно, что знание личностных и индивидуальных особенностей спортсменов позволяет успешно выявлять пути достижения целей и намеченных результатов, экономно, без последствий, не

затрачивая лишних усилий, подводить спортсменов к оптимальному состоянию, соответствующему положительным ожиданиям, которое в дальнейшем будет составлять основу уверенности в своих возможностях и высокой мотивированности атлетов. Такие знания также позволят «выделять» будущих высококвалифицированных спортсменов, умеющих успешно «работать» в таком виде спорта, как дзюдо.

Цель исследования – выявить психологические и психофизиологические детерминанты успешности спортивной деятельности дзюдоистов 14-16 лет.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе Центра подготовки олимпийского резерва г. Актобе. В исследовании приняли участие 42 спортсмена-дзюдоиста в возрасте от 14 до 16 лет, средний стаж занятий дзюдо – 6 лет.

Эмпирическое исследование было проведено с помощью комплекса методик: Опросник А.А. Реан «Боязнь неудач и мотивация успеха» (2000); Личностный опросник Г. Айзенка (1963); Шкала «Ситуативная тревожность», разработанная Ч.Д.Спилбергером и адаптированная Ю.Л.Ханиным (1964); Восьмицветовой тест М.Люшера (1948); Простая зрительно-моторная реакция (ПЗМР); Сложная зрительно-моторная реакция, реакция выбора (СЗМР, РВ); Сложная зрительно-моторная реакция, реакция различения (СЗМР, РР); Реакция на движущийся объект (РДО).

Исследование проводилось с помощью устройства психофизиологического тестирования «НС-Психотест» (ООО «Нейрософт» г. Иваново).

Математико-статистическая обработка полученного материала проводилась при помощи программного обеспечения Microsoft Excel 2007 и программного пакета Attestat с использованием общепринятых методов вариационной статистики.

Результаты исследования и их интерпретация. С целью выявления психологических и психофизиологических детерминант успешности спортивной деятельности дзюдоистов 14-16 лет был проведен факторный анализ. В таблице 1 представлены расчетные нагрузки общих факторов, полученных при помощи метода вращения факторных осей Варимакс. Использование метода Варимакс позволило упростить столбцы факторной матрицы, приближая все значения к 1 и 0.

Для выявления детерминант спортивной успешности дзюдоистов 14-16 лет были сопоставлены 12 психологических и психофизиологических качеств. Так, *первый фактор* представлен фактором «функционального состояния центральной нервной системы и работоспособности». Предсоревновательное состояние характеризуется психологической неустойчивостью, нервозностью и волнением. Спортсмен плохо адаптируется на татами, долго «привыкает» к оппоненту. В таком виде

единоборств как «дзюдо» такой неспешности места быть не может. Это может послужить основой для предупреждений, а впоследствии и проигрыша. Поэтому критерий медленной/быстрой «вработываемости», который мы обнаружили при анализе психофизиологического обследования ПЗМР, служит одним из критериев успешности спортсменов-дзюдоистов.

Таблица 1

Расчетные нагрузки общих факторов (психофизиологические и индивидуально-личностные характеристики)

Психофизиологический или психологический показатель	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
X1	0,10	0,05	0,00	0,01
X2	0,06	0,20	0,08	0,32
X3	-0,34	-0,15	0,32	0,28
X4	-0,01	-0,12	0,10	-0,15
X5	0,12	0,17	0,00	-0,64*
X6	0,54	-0,10	-0,12	0,10
X7	0,00	-0,18	-0,51	0,01
X8	0,14	-0,29	0,13	-0,07
X9	-0,15	0,27*	0,12	0,02
X10	-0,14	0,34*	0,56*	-0,03
X11	-0,15	0,97*	0,11	0,02
X12	0,90*	-0,12	-0,10	0,28

Примечания: * - $p \leq 0,05$.

Второй фактор представлен фактором «подвижность нервных процессов в ЦНС». При анализе количества ошибок и точности реагирования по Уипплу (РР) можно предположить, что у спортсменов наблюдается быстрая адаптация к работе при высоких помехах. Об этом говорит низкий уровень ошибочности при реагировании на сложные реакции. Отсюда можно сделать выводы, что спортсмены-дзюдоисты наделены таким качеством, как подвижность нервных процессов в ЦНС. Высокий процент достоверности точности реакций свидетельствуют о полной концентрации внимания во время возникновения внешних помех, о высоком уровне помехоустойчивости. Это качество немаловажно для спортсменов 14-16 лет, потому что в силу своих возрастных особенностей, легкая отвлекаемость служит отрицательным примером в деятельности. Спортсмены с таким уровнем помехоустойчивости лучше сконцентрированы и быстрее осваивают необходимый материал. Вклад нюансов технического мастерства и развития тактического мышления начинается именно в этом возрастном диапазоне.

Третий фактор представлен фактором «баланс процессов возбуждения и торможения». Скоростные показатели тестирования «Реакции на движущийся объект» в предстартовом состоянии спортсменов выходит на возбудительный уровень, близкий к балансу (показатели РДО по М.П. Мороз, 2010). Эти критерии для спортсмена считаются пиком формы и показывают готовность выступить в полной мере возможностей и навыков.

Четвертый фактор представлен фактором «реактивной тревожности». Уровень тревожности и психологическая неустойчивость, выявленные по методике Спилбергера-Ханина, объясняются наступающим соревновательным периодом и считаются абсолютной нормой при вхождении в оптимальное боевое состояние (ОБС), т.к. активизируют и «будят» работу деятельности всего организма, начиная с зрительно-моторных реакций, заканчивая идеомоторными движениями. Оптимальное боевое состояние в данный момент характеризуется как «соревновательная готовность» к выступлениям.

Выводы: Основываясь на результатах факторного анализа, можно сделать вывод, что детерминантами спортивной успешности дзюдоистов 14-16 лет в большей мере являются психофизиологические качества, которые плохо поддаются коррекции. Следовательно, тренерам по дзюдо необходимо особое внимание уделять спортивному отбору.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРЕДСТАРТОВОГО СОСТОЯНИЯ ДЗЮДОИСТОВ 14-16 ЛЕТ

Досымбекова Л.М.¹, Туков Д.Д.², Лебедев В.Н.²

¹ Республика Казахстан, г. Актобе, КГУ «Центр подготовки олимпийского резерва»

² РФ, г. Уфа, ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт МВД России»

Актуальность. Высокие постоянные результаты дзюдоистов соединены с высокой трудоспособностью спортсмена, которая основывается на прекрасном самочувствии, высоком тоне нервной системы. Суть психологической помощи в том, чтобы обеспечить необходимый баланс в критериях эмоциональной напряженности в столь важный для спортсменов период.

Одной из целей психологической подготовки дзюдоиста считается воспитание устойчивого психоэмоционального состояния, т.е. не

допущение эмоциональной вспышки в критической ситуации и мобилизация спортсмена на лучшее решение задач при неблагоприятных ситуациях. Эмоции несут непосредственное влияние на технико-тактические навыки. Они могут вызвать состояние внутреннего подъема, мобилизацию организма, уверенности в своих движениях. Есть и другая сторона: проявление робости, упадок сил, проявление неуверенности и боязливости.

Цель исследования – определить индивидуально-личностные особенности в условиях предстартового состояния дзюдоистов 14-16 лет.

Организация и методы исследования. В исследовании приняли участие 42 спортсмена-дзюдоиста в возрасте от 14 до 16 лет, средний стаж занятий дзюдо – 6 лет.

Эмпирическое исследование было проведено с помощью комплекса методик: опросник А.А. Реан «Мотивация успеха и боязнь неудач» (2000); личностный опросник Г. Айзенка (1963); шкала «Ситуативная тревожность», разработанная Ч.Д.Спилбергером и адаптированная Ю.Л.Ханиным (1964); методика «Восьмицветовой тест» М.Люшера (1948).

Индивидуально-личностные особенности дзюдоистов 14-16 лет оценивались на устройстве психофизиологического тестирования «НС-Психотест» (ООО «Нейрософт» г. Иваново).

Математико-статистическая обработка полученного материала проводилась при помощи программного обеспечения Microsoft Exsel 2007 и программного пакета Attestat с использованием общепринятых методов вариационной статистики. В ходе математической обработки вычислялись средняя арифметическая величина результатов тестирования (M), факторный анализ.

Результаты исследования и их интерпретация. Ниже приведенные методики помогут дать оценку психическому состоянию спортсменов-дзюдоистов в период подготовки к соревнованиям.

Таблица 1

Результаты исследования уровня мотивации в предсоревновательный период (методика А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи»), (n=42), % соотношение

Показатели выбора	Показатели дзюдоистов 14-16 лет, (n=42)	
	Кол-во	%
Низкий уровень мотивации	9	21,4
Средний уровень мотивации	24	57,1
Высокий уровень мотивации	9	21,4

Как показывают результаты, большую часть испытуемых составляют спортсмены-дзюдоисты с определенной тенденцией мотивации на

успешное выполнение работы. Спортсмены в деятельности обычно активны и инициативны, при встрече с препятствиями, ищут пути их преодоления.

Как видно из результатов личностного опросника Г.Айзенка (табл.2), большее количество обследуемых набрали высокие баллы по параметру «экстравертированные», т.е. склонны к общению и обращению вовне.

Экстраверсированность спортсменов способствуют быстрой адаптации к «чужому полю», быстрому включению в процесс социального взаимодействия.

Таблица 2

Результаты исследования уровня экстраверсии-интроверсии как одной из темпераментальных характеристик

(личностный опросник Г.Айзенка), (n=42), % соотношение

Показатели выбора	Показатели дзюдоистов 14-16 лет, (n=42)	
	Кол-во	%
Яркая экстраверсия	-	-
Экстраверсия	24	57,1
Склонность к экстраверсии	15	35,7
Среднее значение	3	2,3
Склонность к интроверсии	-	-
Интроверсия	-	-
Глубокая интроверсия	-	-

Нейротизм, по некоторым данным, связан с показателями лабильности нервной системы. По показателям большая часть обследуемых спортсменов характеризуются эмоциональной устойчивостью, отсутствием большой напряженности, отлично адаптируются в непривычных ситуациях, склонны к лидерству (табл.3).

Таблица 3

Результаты исследования уровня нейротизма как одной из темпераментальных характеристик

(личностный опросник Г.Айзенка), (n=42), % соотношение

Показатели выбора	Показатели дзюдоистов 14-16 лет, (n=42)	
	Кол-во	%
Очень высокий уровень	-	-
Высокий уровень	-	-
Среднее значение	15	35,7
Низкий уровень	27	64,2

Методика диагностики самооценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина – одна из методик, позволяющая дифференцированно измерять тревожность и как личное свойство, и как состояние (табл. 4).

Данные говорят о том, что большая часть обследуемых имеет тревожность среднего и повышенного уровня. Если у испытуемого высокий показатель, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Таблица 4

Результаты исследования уровня тревожности (методика Спилбергера-Ханина) (n=42), % соотношение

Уровни	Показатели дзюдоистов 14-16 лет, (n=42)	
	Кол-во	%
Высокий	15	35,7
Умеренный	15	35,7
Низкий	12	28,5

Анализ психологического состояния спортсменов-дзюдоистов, проводился с помощью методики «Восьмицветовой тест» М. Люшера (табл. 5).

Таблица 5

Результаты исследования психоэмоционального состояния (методика «Восьмицветовой тест» М. Люшера), (n=42), % соотношение

Показатели выбора	Показатели дзюдоистов 14-16 лет, (n=42)	
	Кол-во	%
Нарастание тревоги	12	28,5
Одинаковый	18	42,8
Уменьшение тревоги	12	28,5

По результатам мы можем проследить, что психологическое состояние у спортсменов нестабильное, нарастание тревоги составляют 28,5%, уменьшение – 28,5%. Общая сумма отрицательного выбора составляет 57%, что говорит о неустойчивости психологической составляющей спортсменов.

Нарастание тревоги говорит о неуверенности в своих силах, «заторможенности» моторных реакций, уменьшении осознания происходящего. Уменьшение тревожности проявляется в излишней апатичности, вялости, отсутствии скоростного реагирования на происходящее вокруг.

Выводы: Спортсмены-дзюдоисты 14-16 лет обладают такими характеристиками, как общительность, упорство, хорошей мотивацией в достижении успеха, наступательностью действий и быстрой адаптацией к непривычным ситуациям. Основной задачей тренера перед ответственными соревнованиями является выведение спортсмена на пик своей спортивной формы. Это означает, что все необходимые физические качества должны быть в 100% боевой готовности в день выступления. Именно поэтому перед каждым ответственными соревнованиями проводятся долговременные усиленные тренировочные сборы (УТС), после которых нормой считается состояние утомления и усталости. На данный момент, в период предсоревновательной подготовки состояние спортсменов характеризуется повышенной тревожностью и нервозностью (35,7%). Атлеты начинают «накручивать» себя негативным мышлением и отрицательными воспоминаниями из прошлого опыта, по окончании продолжительных усиленно-тренировочных сборов чувствуют себя уставшими и на исходе сил. Каждый работает на сбережение энергии, стараясь выйти к моменту выступления на татами на пике своих психологических и технико-тактических возможностей.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Дроздикова-Заринова А.Р., Мингазиева С.Р.

РТ, г. Казань, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет

В настоящее время проблема коммуникативной толерантности (интолерантности), прежде всего среди подростков и молодежи, является, на наш взгляд, особенно значимой и актуальной, что обусловлено необходимостью в современном обществе владеть навыками ведения общения с конкретным человеком или группой людей. Знание о том, как необходимо вести беседу, терпимость и уважение к личности своего собеседника являются одним из условий гармонии взаимоотношений в современном мире. Такое качество необходимо формировать с детства. И сензитивным периодом для этого является подростковый возраст, когда складывается мировоззрение, отношение ребенка к миру, и он наиболее нуждается в коммуникации.

В рамках данного исследования мы будем придерживаться следующего определения: Коммуникативная толерантность – это наличие знаний о принимаемых и недопустимых обществом способах общения; характеристика отношения личности к людям, показывающая степень

переносимости ею неприятных и неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков по взаимодействию, перерастающая в умение строить умеренные взаимосвязи с людьми отличными от самой личности.

Коммуникативная толерантность подростков целесообразно рассматривать в ключе таких компонентов, как:

– Когнитивный – это знания о допустимых и недопустимых моралью и обществом способах, стилях общения, о равноправии всех людей, независимо от врожденных или приобретенных особенностей;

– Эмоционально-отношенческий понимается как безоценочные отношения к окружающим, терпимые и уважительные эмоциональные проявления по отношению к разным категориям людей, уважение к инаковости;

– Поведенческий рассматривается как действия, согласованные с моральными и общественными нормами; умение устанавливать контакт с разными категориями людей, готовность и умение строить взаимосвязи с отличными от самой личности людьми.

В данной статье коммуникативная толерантность нас интересует именно в гендерном аспекте: есть ли различия между коммуникативными знаниями и поведением девочек и юношей подросткового возраста.

Наблюдения показывают, что юноши общительнее девочек, они легче вступают в контакты с другими детьми, затевают совместные игры и т.п. А девочки в общении более пассивные, часто не могут начать беседу с другими детьми.

В декабре 2017 года нами была проведена экспериментальная работа, в которой приняли участие подростки в возрасте 12-13 лет. Выборка составила 43 человека, из них 23 мальчика и 20 девочек.

В ходе эксперимента проводилась диагностика когнитивного компонента (авторская анкета), эмоционально-отношенческого компонента (методика В.В. Бойко), поведенческого компонента (методика Доменика де Сент Марс).

Результаты исследования уровня коммуникативной толерантности подростков позволили выделить ряд гендерных особенностей (рис. 1).

На рисунке 1 очевидно, что в обеих гендерных группах преобладает высокий уровень когнитивного компонента. Это значит, что все испытуемые, и мальчики, и девочки, хорошо владеют информацией, знаниями о коммуникативной толерантности, о том, как принято вести общение с друзьями, в семье, в обществе, каким должен быть толерантный человек.

По эмоционально-отношенческому компоненту результаты девочек более удовлетворительны, чем у юношей. У девочек преобладает средний уровень по данному компоненту, следовательно, они терпеливее,

снисходительнее, устойчивее в определенных ситуациях. У юношей преобладает показатель низкого уровня, из чего следует, что юноши более категоричны по отношению к другим людям, более нетерпеливы к дискомфорту и к характерам, привычкам других людей.

Диагностика поведенческого компонента показала, что, как и в эмоционально-отношенческом плане, юноши менее толерантны при общении, чем девочки. Это значит, что они могут высказать свою неприязнь или негативное мнение по отношению к чему-либо прямо, либо в момент, когда необходима их помощь – проявить пассивность при взаимодействии с другими людьми. Девочки, по результатам диагностики, склонны проявлять внимание, интерес к чужому вопросу, сами более открыты при взаимодействии с другими людьми.

По полученным результатам можно сделать вывод о том, что имеются гендерные различия в проявлении коммуникативной толерантности подростков, с преобладанием у женской половины. Скорее всего, различия между полами в уровне общительности не столько количественные, столько качественные. Хотя совместная деятельность юношей обычно и приносит им огромное эмоциональное удовлетворение, в большинстве случаев эта деятельность носит соревновательный характер, и дети в ней не проявляют индивидуальную симпатию к другим участникам.

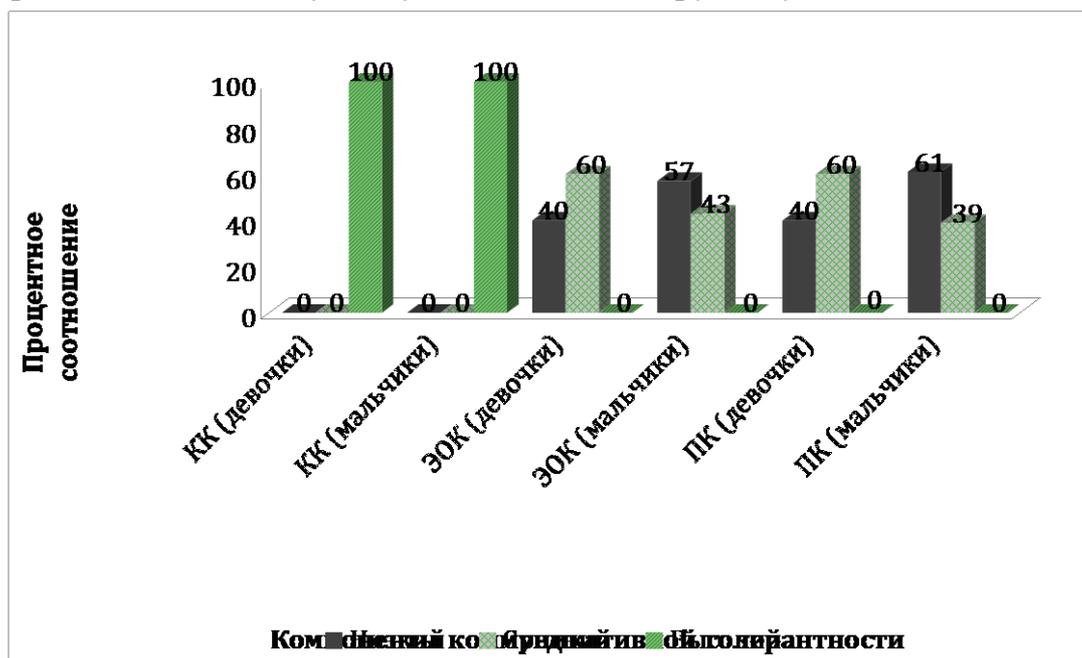


Рис. 1. Распределение испытуемых в гендерных группах по уровням проявления компонентов коммуникативной толерантности, % (КК – когнитивный компонент, ЭОК – эмоционально-отношенческий компонент, ПК – поведенческий компонент)

Коммуникация девочек, хотя и выглядит пассивной, но носит более избирательный, дружественный характер. Они главным образом вступают

в контакт с теми людьми, кто им нравится, с кем они имеют общий интерес, а содержание самой деятельности для них сравнительно второстепенно.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа, обладает не только теоретической, но и практической значимостью. Полученные результаты не просто систематизируют информацию по проблеме толерантности и расширяют представления о гендерных особенностях толерантных установок подростков, они также могут быть использованы учителями общеобразовательных школ в педагогической практике при осуществлении обучения и воспитания, а также могут стать основой для создания программ, направленных на формирование коммуникативной толерантности у подростков. Одна из таких программ на данный момент находится на этапе реализации.

Нами была разработана программа «Весь необъятный мир», целью которого является формирование коммуникативной толерантности младших подростков средствами информационно-коммуникационных технологий. В основе программы лежат 9 направлений развития коммуникативной толерантности современной личности:

- социальная (терпимое, уважительное отношение к представителям близкого окружения: семье, родственникам, друзьям, учителям);
- личностная – принятие себя как индивида, личности;
- возрастная - уважительное и терпимое отношения к людям разных возрастов: дети, сверстники, взрослые, пожилые люди;
- гендерная – равное непредвзятое отношение к представителям разных полов, отсутствие чувства превосходства одного пола над другим;
- расовая и национальная – уважительное отношение к представителям разных нации и рас;
- религиозная – распространение принципов толерантности на сферу межрелигиозных, межконфессиональных и внутриконфессиональных отношений;
- физиологическая – терпимое и непредвзятое отношение к людям с врожденными или приобретенными индивидуальными особенностями, недостатками;
- маргинальная – терпимость по отношению к людям, относящихся к маргинальному слою населения (нищие, заключенные, люди без определенного места жительства и т.п.);
- экологическая – культура общения с животными.

Одной из особенностей программы является то, что занятия проводятся в онлайн формате с помощью сервиса «Онлайн класс» в системе Google. Испытуемым предлагаются задания в виде видеороликов, кроссвордов, творческих заданий, опросов и других заданий, которые они должны самостоятельно выполнять в системе. Данная форма также ценна

тем, что у каждого ребенка, будь то мальчик или девочка, формирование коммуникативной толерантности будет происходить индивидуально. Для более эффективной работы и развития поведенческого компонента онлайн-занятия будут совмещаться с интерактивными аудиторными занятиями с использованием ИКТ. Кроме того, у каждого испытуемого в системе Google будет личная папка, куда он каждые две недели сможет добавлять самый значимый для него, либо для окружающих толерантный поступок, совершенный за этот период. Значимым для испытуемого по итогам этих недель могут стать и отношения к чему-либо или кому-либо, которые отражают коммуникативную толерантность подростка. Изложенные истории могут отражать любую тематику, как социального, так и личного характера.

Таким образом, проблема развития коммуникативной толерантности у подростков является насущной социальной проблемой, так как каждая сфера деятельности современного общества требует от личности умения строить эффективные и адекватные взаимоотношения. Решение данной проблемы путем использования средств информационно-коммуникационных технологий станет существенным фактором для сохранения и укрепления социального здоровья подрастающего поколения.

Литература

1. Агеева З.А. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности личности [Текст] /З.А. Агеева // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. – 2012. – № 1. – С. 49–53.

2. Гасумова С.Е. Информационные технологии в социальной сфере: учебное пособие [Текст] / С.Е. Гасумова. – М.: Дашков и К, 2015. – 312 с.

3. Иванова Л.М. Толерантность как системообразующий компонент современного менталитета: Педагогические условия и пути формирования средствами обществоведческого образования школьников [Текст] / отв. ред. В.Д.Михайлов. – Якутск, 2013. – 144 с.

ЦЕНТР ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ И РАСКРЫТИЯ ПОТЕНЦИАЛА СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Жаркова Е.И.

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

Современная конкурентная среда требует от организаций серьезно подходить к вопросу прогнозирования изменений, непрерывного

осваивания новых технологий, организации проектной деятельности, вывода на рынок новых продуктов. Приоритетную роль в достижении целей организации играют ее сотрудники. В связи с этим постоянное развитие персонала становится базовой потребностью предприятий, можно сказать, законом выживания.

В данной работе мы рассмотрим как при помощи центра оценки (ЦО) персонала или ассесмент-центра, можно решать не только задачи отбора персонала, соответствия его должностному профилю, но и оценивать его с позиции трудового потенциала и направлений профессионального развития.

Вначале коротко рассмотрим, что из себя представляет ЦО. Существуют различные определения ассесмент-центра, описывающие его как место, где собираются сотрудники организации для оценивания; как процедуру, которая использует несколько различных диагностических методик с целью оценки работников; а также как имитацию реальных профессиональных ситуаций [3]. Мы в своей работе будем отталкиваться от определения ЦО как метода комплексной оценки персонала, основанного на использовании взаимодополняющих методик, ориентированных на оценку реальных качеств сотрудников, их психологических и профессиональных особенностей, соответствия требованиям должностных позиций, а также выявления потенциальных возможностей специалистов [4].

На данное понимание ЦО мы опираемся в связи с тем, что именно такой подход позволяет рассматривать ассесмент-центр как инструмент построения траектории индивидуального развития сотрудника организации, а также, сталкиваясь в процессе выполнения оценочных процедур с нестандартными для него заданиями раскрыть новые потенциальные возможности личности оцениваемого.

Принципы развития закладываются на всех этапах подготовки и реализации ЦО. На этапе выявления потребностей организации рассматривается вопрос необходимости развития персонала организации и его направленность [2]. При формулировании целей ЦО цели развития, в совокупности с другими целями, конкретизируются и оформляются в техническом задании в том числе в виде итогового продукта, который хочет получить заказчик. Это могут быть программы развития персонала организации в целом, или индивидуальные с учетом сильных и слабых сторон сотрудника.

Исполнители, внешние или внутренние консультанты и эксперты, опираясь на техническое задание, разрабатывают оценочный инструментарий и закладывают критерии оценки.

На следующем этапе необходимо подготовить персонал к тому, что его будут оценивать. HR-службы в организациях часто сталкиваются с

негативным отношением сотрудников к оценочным процедурам, а это существенно влияет на результаты ЦО.

Сама по себе оценка неприятна, так как проявляются бессознательные страхи поражения, легитимно провоцируются отрицательные оценки, тогда как в обычной жизни они сдерживаются общепринятыми нормами поведения [1]. Это далеко не весь перечень причин. Поэтому очень важно правильно мотивировать сотрудников. Для этого проводится подготовительная встреча руководства и команды ассессоров с работниками, на которой решаются следующие задачи:

- обозначить цели организации на данном этапе ее развития и необходимость в связи с ними обучения персонала;
- рассказать о процедуре ЦО и таким образом снизить тревожность;
- создать положительную мотивацию у сотрудников на прохождение ассессмент-центра через реализацию с его помощью персональных потребностей: принадлежности к ядру кадрового потенциала организации, повышению профессионального статуса, достижения профессионального признания, а также потребностей в познании и самоактуализации.

На каждом этапе непосредственно оценки (тестировании, интервью и проведении активных индивидуальных и групповых методов) команде экспертов необходимо уделять время для установления контакта с участниками, прояснения целей и задач, настраивании на качественную работу.

Хотелось бы отметить, что процедура оценки сама по себе несет развивающий потенциал. Этому способствуют задания всех этапов ЦО, возможность получения обратной связи от коллег, ассессоров и руководства, последующее повторное интеллектуальное проживание испытаний и их анализ, наблюдение за коллегами и присвоение их успешного опыта, расширение своего поведенческого репертуара, возможный пересмотр целей и ценностей.

На заключительном этапе ЦО важно, несмотря на дополнительные затраты, обсудить персонально с каждым участником результаты оценки, помочь выстроить индивидуальную программу развития, согласованную с его карьерными целями.

Литература

1. Егидес А.А. Лабиринты общения или Как научиться ладить с людьми [Текст] /А.А. Егидес. – М.: Аст-Пресс, 2011. – 368 с.

2. Мотовилин О.Г. Оценка персонала в современных организациях. Ассесмент-технологии. Профессиография. Организационная диагностика [Текст] /О.Г. Мотовилин, И.А. Мотовилина. – М.: Издательство: Высшая школа психологии, 2009. – 392 с.

3. Сергиенко С.А. Центр оценки: групповая деятельность, управленческая технология, исследовательская лаборатория: монография [Текст] /С.А. Сергиенко. – М.: Издательский центр ГУУ, 1999. – 184 с.

4. Хермелин И., Лайвенс Э., Робертсон А. Прогностическая валидность центра оценки: метаанализ. [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2011/08/18/1267982193/OrgPsy_2011-1_Hermelin et al. 39-49.pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2011/08/18/1267982193/OrgPsy_2011-1_Hermelin_et_al_39-49.pdf)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КАДЕТСКИХ КЛАССАХ

Кириков А.А., Сибеева Г.М.

РФ, г. Сибай, Сибайский институт (филиал) БашГУ

Социальная направленность является одним из основных личностных компонентов. Сознательное отношение обучающихся к социальной действительности выражается через социальную направленность. Следовательно, социальная направленность определяет широкую мотивацию поведения обучающихся и оказывает существенное влияние на учебную деятельность.

Рассмотрим ряд подходов к понятию «социальная направленность».

Ю.А. Афонькина рассматривала социальную направленность личности как «систему устойчивых свойств человека, определяющих его психологический склад, обеспечивающих его активность по конструированию собственной потенциальной деятельности» [1, с.12]. На наш взгляд, социальная направленность становится качеством обучающегося в процессе его активного взаимодействия и общения.

Л.И. Божович использовала понятие «социальной направленности» личности для характеристики отношения личности к окружающим людям в форме «активного стремления к обществу и подчинения своих интересов интересам коллектива» [2, с.52]. Мы полагаем, что социальная направленность обучающихся раскрывается через повышенную внимательность к внешнему миру, людям, т.е. социальному окружению.

Л.В. Зубова утверждала, что «в основе проявлений социальной направленности личности лежит достаточно высокий уровень освоения ценностей и норм общества» [3, с.14]. Можно предположить, что проявление социальной направленности обучающихся влияет на усвоение социального опыта, ценностей и норм.

Вышерассмотренные подходы позволяют нам сделать вывод о том, что социальная направленность обучающегося представляет собой качество, характеризующей его социальную активность и отношение к социальной действительности, социально значимым ценностным ориентирам.

Как известно, охарактеризовать социальную направленность личности можно через социально значимую деятельность. В связи с этим учебную

деятельность мы рассматриваем как один из факторов развития социальной направленности обучающихся. Развитие социальной направленности личности представляет собой целенаправленный и систематический процесс. Рассмотрим некоторые особенности развития социальной направленности обучающихся на основе анализа опыта работы в кадетских классах МОБУ СОШ №7 г. Сибай.

Система образования в кадетских классах требует от всего коллектива школы многоплановой и скоординированной деятельности во взаимодействии с социальными партнерами, государственными органами, общественными объединениями и организациями. Такое взаимодействие направлено на воспитание образованной, гармоничной, нравственно и физически здоровой, патриотически направленной личности, способной проявить себя на государственной и военной службе с максимальной эффективностью и высокой степенью карьерной успешности.

Отдавая детей на обучение в кадетский класс, родители руководствуются социальной направленностью ребенка. Мы полагаем, что социальная направленность должна быть доминирующим фактором при выборе профиля обучения.

Целью воспитательной работы в кадетских классах является создание условий для формирования личности достойного гражданина и патриота своей страны, интеллектуально развитой, физически, психически, нравственно здоровой, способной адаптироваться в современном мире и подготовить себя к служению Отечеству на военном и гражданском поприще.

Гражданско-патриотическое воспитание в кадетских классах направлено на формирование гражданско-патриотического сознания и правовой культуры. С целью воспитания чувства патриотизма, ответственности и уважения к национальной культуре, традициям и обычаям своей страны для юных кадетов нами были организованы поездки на родину Героя России Александра Прохоренко, «уроки мужества» с участием сотрудников Росгвардии Республики Башкортостан.

Кружки хора и бальных танцев способствуют развитию художественно-эстетического вкуса обучающихся в кадетских классах.

С целью развития навыков здорового образа жизни, формирования экологической культуры и развития перспективных форм организации физической культуры, спорта и военной подготовки в школе организованы кружки по туризму, строевой и огневой подготовке. На наш взгляд, такие городские спортивные мероприятия как «Зарница», «А ну-ка, парни!» закаляют дух соперничества и настойчивости в достижении поставленных целей.

В рамках посещения кружка по личной технике безопасности юные кадеты осваивают навыки рукопашного боя, сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и

безопасности окружающих. С целью воспитания навыков безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, пожарной и дорожной безопасности проводятся занятия с участием специалистов.

Таким образом, развитие социальной направленности реализуются в процессе повседневной жизни кадетов, совместной учебной и социально значимой деятельности. Эффективность воспитательного процесса достигается поддержанием внутреннего порядка, созданием педагогических условий для успешной самореализации и самоутверждения обучающихся, а также сочетанием высокой требовательности к кадетам и уважением их личного достоинства.

Литература

1. Афонькина Ю.А. Генезис профессиональной направленности : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук / Ю.А. Афонькина. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 33 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] /Под редакцией Д.И. Фельдштейна / 2-е изд. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
3. Зубова Л.В. Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности: монография [Текст] /Л.В. Зубова. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2002. – 125 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СКЛОННОСТИ К АСОЦИАЛЬНОЙ И ПРОТИВОПРАВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПУТЕМ АНАЛИЗА ПРОФИЛЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Максимов С.В.¹, Чепурко Д.С.²

¹*РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»*

²*РФ, г. Уфа, «Уфимский авиационно-технический университет»*

Современные технологии информатизации открывают поистине безграничные возможности для работы, науки и творчества: от взаимодействия между людьми через огромные расстояния и до поиска любой информации, когда-либо оцифрованной человеком. К сожалению, не всегда у людей, использующий столь мощный инструмент, благие цели.

Сейчас участники организаций противоправной направленности (политические и религиозные экстремистские группировки, а также группы, пропагандирующие криминальную идеологию) производят пропаганду и вовлечение новых участников непосредственно через

социальные сети [3]. Помимо этого, активно развивается такое направление как «кибербуллинг» (интернет-травля), воспринимаемое представителями некоторых социальных групп как «оружие справедливого возмездия» [1]. Начиная с 2014 года появился опасный тренд на распространение контента суицидальной тематики в социальных сетях, что в значительной мере дестабилизировало общественность и открыло глаза на новые проблемы [2]. Всё вышеуказанное оказывает криминогенное влияние на общество, вызывая эффект «обратной волны» (когда жертвы криминального отношения решают возникшую проблему силовым путем).

Наиболее часто жертвами вышеупомянутых агентов влияния становятся подростки и юноши в возрасте 13-20 лет, что обусловлено как психологическими особенностями данного возраста (дуальность мышления, стремление к самореализации, стремление к принятию референтной группой), так и социальными (смена среды, поступление в университет/переезд).

Данная ситуация усугубляется двумя значимыми факторами: невозможностью своевременно выявить данные случаи на ранних этапах и провести профилактику и/или убрать объекта влияния [5], а также попустительским отношением родителей потенциальных жертв психологического влияния [6].

Таким образом, существует проблема определения склонности человека к совершению противоправных/асоциальных поступков, а также выявления того, оказывается ли на него психологическое воздействие.

В качестве основного инструмента исследования, мы использовали пакет SOCIAL программного комплекса PSYCHOREADER, позволяющего определить средства психологического воздействия в социальной сети. В рамках настоящего исследования мы проанализировали 37 страниц-профилей в социальных сетях, которые по возрастным характеристикам (13-20) представляют собой группу риска. Исследование проводилось в режиме «Экспресс-анализ», то есть, использовалась информация, потребленная/сгенерированная пользователем за последние 3 месяца. Показатели по основным критериям, приводим ниже:

Таблица 1

Потребленная пользователем информация			
	Низкий	Средний	Высокий
Экстремизм политический	33	4	0
Экстремизм религиозный (ислам)	25	11	1
Экстремизм религиозный (христианство)	30	7	0
Наркотики (культура)	26	9	2
Наркотики (компоненты)	34	3	0
Суицид	31	5	1

Созданная пользователем информация			
	Низкий	Средний	Высокий
Экстремизм политический	36	1	0
Экстремизм религиозный (ислам)	35	2	0
Экстремизм религиозный (христианство)	37	0	0
Наркотики (культура)	33	4	0
Наркотики (компоненты)	37	0	0
Суицид	34	3	0

Таблица 2

Наличие средств психологического воздействия

	Значение, %	Уровень
Экстремизм политический	14,7	Низкий
Экстремизм религиозный (ислам)	26,2	Средний
Экстремизм религиозный (христианство)	12,8	Низкий
Наркотики (культура)	29,1	Средний
Наркотики (компоненты)	7,2	Низкий
Суицид	11,4	Низкий/средний

Давая качественную оценку количественным данным, мы видим, что наибольший уровень риска обнаружен в блоках «Экстремизм религиозный (ислам)», «Наркотики (культура)», «Суицид» (Таб. 1). При этом, мы наблюдаем сохранение критического отношения к всем идеям группы риска, выражающееся в отсутствии ретрансляции данной информации (Таб. 1, Таб. 2). Так же мы можем сделать вывод о преобладании средств психологического воздействия в текстах, относящихся к тематикам «Экстремизм религиозный (ислам)», «Наркотики (культура)», «Суицид».

Объём материала, подвергнутого исследованию, составил 583 943 страницы текстового материала. В тексте обнаружено 377 249 случаев использования средств психологического воздействия на личность. В среднем, на личность каждого участника ежедневно воздействуют 104,3 средства психологического воздействия. Данное количество средств психологического воздействия способно оказать деструктивное влияние на личность обладателя профиля в социальной сети.

В заключение считаем нужным сказать, что жить в цифровом мире и использовать только человеческие ресурсы – нерационально. Инструменты должны соответствовать задаче. И сейчас на защите психологической безопасности человеческой личности могут и должны стоять высокие технологии.

Литература

1. Бочавер А.А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий [Текст] /А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. – 2014. – №3. – С. 177.
2. Демдоуми Н.Ю. Распространение «Суицидального контента» в киберпространстве русскоязычного интернета как проблема мультидисциплинарных исследований [Текст] /Н.Ю. Демдоуми, Ю.П. Денисов // Суицидология. – 2014. – №2 (15). – С. 47
3. Медов М.У. Тенденции современного терроризма [Текст] /М.У. Медов // Пробелы в российском законодательстве. – 2014. – №5. – С. 154.
4. Сашенков С.А. Криминогенное влияние социальных сетей на несовершеннолетних [Текст] /С.А. Сашенков // Вестник ВИ МВД России. – 2015. – №3. – С. 215.
5. Троегубов Ю.Н. Проблемы противодействия экстремизму в сети Интернет [Текст] /Ю.Н. Троегубов // Гуманитарный вектор. Серия: История, политология. – 2014. – №3 (39). – С. 142.
6. Храмова М.В. Отношение родителей к потенциальным опасностям при увлечении школьников соцсетями [Текст] /М.В. Храмова, Е.Н. Пицик // ОТО. – 2017. – №3. – С. 386.

МОТИВАЦИОННАЯ СТРУКТУРА И ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН-УСЫНОВИТЕЛЕЙ

Маркина О.А.

РФ, г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

В современной России активно проводится политика укрепления сферы семейного устройства детей, оставшихся без родительской заботы. При длительном пребывании в детских домах такие дети сложнее проходят адекватную социализацию в обществе [5]. Поэтому особенно важно ребенку, разлученному с его кровной семьей, пребывание в замещающей семье, которая сможет заботиться о нем.

Однако исследование успешности функционирования принимающей семьи и воспитания детей-сирот, принятых в некровнородственную семью, остается малоизученным. Но именно усыновление всегда являлось наиболее предпочтительной формой семейного устройства детей-сирот, поскольку данная форма устройства детей является постоянной. Она позволяет закрепить родственным связям между ребенком и его усыновителями [4, с. 3] и формироваться такому феномену как родительство.

Как психологический феномен, родительство представляет собой проявление психической жизни человека, которое включает в себя родительскую деятельность и личные образования, которые обеспечивают характер ее существования [2, с. 127].

Было выявлено, что на формирование родительства влияют различные факторы: направленность и индивидуальные особенности личности; согласование моделей родительства супругов; конкретные условия жизни супружеской семьи. Потребность в детях может быть обусловлена конкретными социальными, экономическими и психологическими условиями жизни семьи. Данные условия отражаются в сознании, «социальной психике» супругов в соответствии с личностными особенностями каждого человека и детерминируют его репродуктивную мотивацию и мотивацию принятия ребенка в замещающую семью [1].

Но исследования замещающих семей немногочисленны, проводятся под конкретную задачу учреждениями социальной защиты населения и преимущественно направлены на принятие социально-юридического решения о возможности быть конкретным гражданам замещающими родителями. Например, сравнивались и анализировались различия в развитии родных и усыновленных детей и моделях воспитания родных и замещающих родителей [9], выявлялась необходимость удовлетворения замещающими родителями изменяющихся потребностей своего ребёнка в отношении контактов и информации [10] и т.д.

Однако изучению замещающей семьи важно уделять большее внимание, поскольку именно семья может стать местом постоянной опасности, где дети подвергаются психологическому или физическому насилию, где нет ни защиты, ни поддержки.

Известны случаи недостойного обращения с приемными детьми в разных странах, и нередко замещающие родители отказываются от ребенка, что приводит к нанесению ему дополнительной травмы, поскольку он вынужден многократно адаптироваться к принципиально различным условиям проживания в его родном доме, детском доме, замещающей семье и вновь в детском доме.

Во избежание возврата усыновленных детей в детский дом необходима работа по диагностике и подготовке потенциальных родителей к усыновлению ребенка. Семья должна быть подготовлена к приему и воспитанию ребенка-сироты [6].

А это ставит перед психологической наукой и практикой необходимость в разработке технологий по психодиагностике кандидатов в усыновители, создании программ отбора семей, которые способны принять ребенка, оставшегося без родителей [8], выявляет проблему анализа мотивации, которой руководствуются кандидаты в замещающие родители.

Психологические аспекты в изучении мотивации усыновления интерпретируют мотивацию принятия ребенка в качестве комплекса ожиданий, смыслов и значений для семьи, которые связаны с появлением детей. Однако практически отсутствуют исследования, подтверждающие дисфункциональное влияние определенных мотивов на внутрисемейные отношения. Хотя именно «неправильные» мотивы становятся гласным или негласным поводом для отказа семье в возможности быть принимающей.

Изучение мотивационного комплекса необходимо проводить на этапе отбора кандидатов в принимающие родители, поскольку мотивационные комплексы играют ключевую роль в принятии ребенка в замещающую семью. Именно вид мотивации оказывает побуждающее действие у родителя к ребенку и у ребенка к вхождению в семью. Учет мотивации усыновления может позволить прогнозировать успешность родительской роли взрослого и взаимной адаптации родителей и детей, а в случае необходимости корректировать психологическую готовность супругов к усыновлению и детско-родительское взаимодействие [3].

Таким образом, основная цель нашего исследования – изучение связи мотивации личности женщины-матери с усыновленным ребенком с ее родительскими установками.

Методики исследования: 1) опросник родительского отношения (Варга А.Я. и Столин В.В.); 2) опросник «Взаимодействие “родитель-ребенок”» (Марковская И.); 3) диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (Потемкина О.Ф.); 4) диагностика мотивационной структуры личности (Мильман В.Э.); 5) «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» (Фанталова Е.Б.); 6) авторская анкета, позволяющая изучить особенности мотивации усыновления [7].

Выборка состояла из 150 человек, из которых: 1) 50 матерей в возрасте от 29 до 39 лет, проживающих с усыновленными детьми дольше 1,5 лет (возраст детей – не более 14 лет); 2) 50 матерей в возрасте от 24 до 41 лет, имеющих двоих родных детей в возрасте от 3 до 14 лет; 3) 50 девушек-студенток в возрасте 18-19 лет.

Надежность и достоверность полученных благодаря проведенному исследованию данных подтверждается: сопоставлением результатов различных методик и методов, использованием методов описательной статистики; согласованием результатов количественного и качественного анализа; подтверждением эмпирической частью теоретических положений работы.

Использование указанных методов диагностики позволяет выявить различные аспекты мотивационной структуры личности.

1. Благодаря методике диагностики родительского отношения (Варга А.Я. и Столин В.В.) были выявлены особенности родительского отношения к детям.

Для опрашиваемых студенток характерны: средний уровень симбиоза – 72%, низкий уровень кооперации – 58%, высокий уровень принятия – 54%, контроля – 50%, отношения к неудачам ребенка – 50%.

Опрашиваемым женщинам-родным матерям характерны: низкий уровень контроля – 74%, кооперации – 64%, симбиоза – 60%, высокий уровень отношения к неудачам ребенка – 58%, средний уровень принятия – 54%.

Для опрашиваемых женщин-усыновителей характерны: средний уровень симбиоза – 88%, кооперации – 70%, высокий уровень контроля – 64%, принятия – 60%, низкий уровень отношения к неудачам ребенка – 54%.

2. Методика изучения взаимодействия родителей с детьми (Марковская И.) позволила выявить процент исследуемых, у которых показатель по шкалам оказывался выше среднего.

Студентки представляют себя требовательными, строгими родителями, но благодаря эмоциональной близости с ребенком одновременно с этим они удовлетворены отношениями с ним. Несмотря на контроль за своим ребенком, такие матери в будущем будут тревожиться за него, стремиться к сотрудничеству с ним. Также у будущих матерей выявлена возможная воспитательная конфронтация в семье, непоследовательность, отвержение.

Родные матери очень требовательны к своим детям, проявляют высокий уровень строгости, тревожности за них, сохраняя при этом эмоциональную близость и сотрудничая с ними. Такие матери не проявляют конфронтацию, а соблюдают последовательность с невысоким уровнем контроля.

Усыновители, сохраняя строгость и эмоциональную близость со своими детьми, проявляют высокий уровень требовательности к ним. Такие матери принимают усыновленного ребенка, при этом проявляя последовательность в своих воспитательных действиях, что все же может спровоцировать определенную конфронтацию в семье.

3. Анализ результатов по методике диагностики Потемкиной О.Ф. позволила выявить степень выраженности социально-психологических установок.

Студентки максимально ориентированы на результат (36%), в меньшей степени – на альтруизм (26%), процесс (14%) и эгоизм (10%) и в равной степени – на процесс и результат (10%), процесс и альтруизм (4%).

Родные матери в своей деятельности в максимальной степени ориентированы на результат (48%) и в меньшей степени – на альтруизм (26%), результат и процесс (14%), процесс (12%).

Матери с усыновленными детьми преимущественно ориентированы на альтруизм (42%) и процесс (32%), а в меньшей степени – на результат

(18%), процесс и результат (4%); а в равной меньшей степени на процесс и альтруизм (2%) и альтруизм и результат (2%).

Таким образом, в своей деятельности студентки и родные матери максимально ориентированы на результат, в то время как усыновители – на альтруизм.

4. Благодаря методике диагностики мотивационной структуры личности (Мильман В.Э.) была выявлена рабочая и общежитейская направленность личности диагностируемых.

У студенток и родных матерей выявлена рабочая направленность личности как доминирующая, а второстепенной является общежитейская. В меньшей степени было выявлено отсутствие доминирующей направленности личности.

А у усыновителей лидирующей является общежитейская направленность личности, когда рабочая выявлена менее значимой. И так же в меньшей степени отсутствует наличие доминирующей направленности личности.

5. Благодаря методике «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» (Фанталова Е.Б.) были выявлены основные внутренние конфликты в системе ценностей личности, вызванные расхождением значимости и достижимости определенной ценности.

У студенток малодоступными оказались интересная работа и уверенность в себе, любовь и творчество, активная и материально обеспеченная жизнь. При этом «избыточность присутствия» была определена по таким пунктам, как: свобода и интересная работа, счастливая семейная жизнь и любовь, познание и наличие верных друзей. Таким образом, у студенток выявлена одновременно и значительная нехватка интересной работы, и ее избыток в жизни. А также отсутствует уверенность в себе и преобладает свобода, счастливая семейная жизнь.

У родных матерей наблюдается факт малодоступности интересной работы и уверенности в себе, свободы как независимости в поступках и действиях, активной жизни и любви. «Избыточность присутствия» выявлена по таким пунктам, как счастливая семейная жизнь и любовь, материально обеспеченная жизнь и интересная работа. Следовательно, у родных матерей наблюдается значительная нехватка интересной работы и уверенности в себе, когда счастливая семейная жизнь присутствует в избытке.

У усыновителей был выявлен факт малодоступности любви и творчества, познания и верных друзей, уверенности в себе. А «избыточность присутствия» отмечена по таким пунктам, как интересная работа, свобода как независимость в поступках и действиях, творчество. Таким образом, у матерей с усыновленными детьми обнаружена

значительная нехватка любви одновременно с наличием избытка интересной работы и свободы в действиях.

6. Исследование мотивации по авторской анкете позволило выявить доминирующую мотивацию в вопросе усыновления у представителей каждой из исследуемых групп.

У студентов доминирует альтруистическая мотивация – 38%, в меньшей степени – нормативная (28%), прагматическая (16%), в равной степени альтруистическая и нормативная (12%), кризисная (6%).

У родных матерей доминирует прагматическая мотивация (46%) и кризисная (26%); в меньшей степени – альтруистическая (12%), нормативная (6%). В равной меньшей степени – прагматическая и кризисная (6%), альтруистическая и нормативная (4%).

У усыновителей доминирует альтруистическая мотивация (60%); в равной меньшей степени альтруистическая и нормативная (22%), нормативная (18%).

Следовательно, в вопросе усыновления у родных матерей доминирует прагматическая мотивация, когда у студенток и усыновителей – альтруистическая.

7. А по итогам корреляционного анализа было выявлено, что:

У студенток ориентация на свободу снижает наличие интересной работы и уверенности в себе, а увлеченность активной жизнью снижает внимание к здоровью; увлеченность искусством и интересная работа повышает самоуверенность, стремление к красоте, а влюбленность усиливает стремление к творчеству. Чем больше девушки планируют контролировать ребенка, тем негативнее будет становиться их отношение к неудачам ребенка. Связь мотивации и родительского отношения у девушек, не имеющих детей, не выявлена.

У женщин-матерей с родными детьми повышение активной деятельности усиливает взаимодействие с друзьями и появляется чувство свободы, интересная работа позволяет чувствовать уверенность в себе, однако увлеченность чувством любви снижает стремление к познанию, а увлечение творчеством снижает общение с друзьями, активная жизнь снижает внимание к здоровью. При повышении альтруистической мотивации снижается прагматическая, а повышение прагматической снижает кризисную мотивацию. В родительском отношении большая заинтересованность в делах и планах ребенка повышает ориентацию на помощь ребенку, но при вовлеченности в дела ребенка усиливается контроль за ним. Связь мотивации и родительского отношения у женщин-матерей с родными детьми не выявлена.

У усыновителей в мотивационной структуре личности повышение общежитической направленности способствует развитию познания, а усиление альтруистической мотивация ведет к укреплению здоровья, но увеличение рабочей направленности снижает общежитическую мотивацию,

а тесное общение с друзьями понижает внимание к красоте природы, искусства. В мотивации к усыновлению выявлено противостояние мотивов: чем выше альтруистический мотив, тем ниже нормативный и наоборот. Связь мотивации и родительского отношения заключается в том, что повышение активной деятельности женщины-матери снижает контроль за ребенком, а повышение ориентации на любовь снижает удовлетворение отношениями с ребенком, повышение нормативной мотивации снижает принятие ребенка, но при наличии альтруистической мотивации и ориентации на здоровье женщина-мать стремится полностью принять усыновленного ребенка.

Литература

1. Антонов А.И. Особенности эволюции демографических процессов, социально-нормативной регуляции репродуктивного поведения и планирования семьи [Текст] /А.И. Антонов // Материалы Всесоюз. научно-практич. конф. «Планирование семьи и национальные традиции». – М., 1988.

2. Захарова Е.И. Родительство как возрастно-психологический феномен: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.13 / Елена Игоревна Захарова.– М.: Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. 2017. – 367 с.

3. Институт приемной семьи: опыт комплексного исследования [Текст] / Под ред. Н.М. Байкова и Ю.В. Березутского. – Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2008. – 93 с.

4. Коваленко Т.Н. Социальная поддержка семьи, усыновившей (удочерившей) ребенка, в регионе современной России: по материалам социологических исследований в Алтайском крае : автореф. дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.04 / Коваленко Татьяна Николаевна. – Барнаул: Алт. гос. ун-т. –2009. – 18 с.

5. Кондратьев М.Ю. Подросток в системе межличностных отношений закрытого воспитательного учреждения [Текст] / М.Ю. Кондратьев. – М.: ФИСО, 1994. – 97 с.

6. Кудрявцев А.А. Проблемы развития института приемной семьи в современном Российском обществе // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 4-4. – С. 604-605.

7. Маркина О. А. Мотивация личности родителя приемного ребенка // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8. – № 2/2. – С. 106-111.

8. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен [Текст] : уч. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

9. Lawler J. M., Koss K. J., & Gunnar, M. R. (2017). Bidirectional effects of parenting and child behavior in internationally adopting families. *Journal of Family Psychology*, 31(5), S. 563-573.

10. MacDonald M. and McSherry, D., Adoption and Fostering, BAAF, 3/11, Volume 35, autumn 2011, S. 4.

ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Мешкова И.В.

*РФ, г. Уфа, ГБУ Детский дом №2 для детей с ограниченными
возможностями здоровья*

В последние десятилетия в зарубежной и отечественной психологической науке четко прослеживается тенденция повышения исследовательского и эмпирического интереса к проблеме механизмов защиты и совладания со стрессом в профессиональной деятельности (Г.С. Кобытов, А.И. Анисимов, Н.Н. Киреева, А.А. Погребная, А.А. Баранов, Ю.М. Болонева, А.К. Зиньковский, А.В. Антоносский и др.). Такое положение вызвано в первую очередь действием неблагоприятных социально-экономических факторов, резко меняющимися условиями жизни, спецификой профессиональной деятельности человека.

Основная цель профессиональной деятельности педагогических работников заключается в воспитании и развитии целостной личности, обращенной в будущее и желающей изменять это будущее в конструктивном направлении. Одним из важнейших условий достижения данной цели является личность самого воспитателя, его профессионализм, стремление к развитию. В то же время эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности педагога требует от него наличия навыков саморегуляции, больших резервов самообладания, выбора гибких способов преодоления проблемной ситуации. Поддержание равновесия происходит за счет выстраивания педагогом необходимой защиты. Гораздо большей эмоциональностью отличается педагогическая деятельность в рамках инклюзивного образования. В этой связи приобретает особую актуальность исследование копинг-стратегий и механизмов защиты у педагогических работников, воспитывающих детей с особенностями здоровья.

В работах С.А. Которой, А.А. Погребной, А.И. Анисимова, Н.Н. Киреевой, Г.С. Кобытовой, А.А. Баранова, Ю.М. Болоневой и др. описывается важность изучения копинг-стратегий и механизмов защиты у педагогических работников, в том числе в структуре инклюзивного образования (Н.О. Садовникова, Т.Б. Сергеева, А.А. Толстых).

В зарубежной психологии вопросы механизмов психологической защиты разрабатывались в соответствии с приверженностью автора к той или иной концепции: психоаналитической, поведенческой, гуманистической, гештальтской. Отдельно заслуживает внимание точка зрения Р. Плутчика. Большинство исследователей согласны, что защитные

механизмы это реакция человека на проблемную ситуацию, однако самой задачи они решают и проходят на бессознательном уровне.

В отечественной психологии вопросы поведения и переживания взрослых людей в трудных ситуациях изучались в основном в рамках психологии труда, психологии экстремальных ситуаций, например военных действий и медицинской психологии.

В данной статье представлены результаты исследования по выявлению особенностей защитных механизмов и копинг-стратегий педагогических работников детского дома для детей с ограниченными возможностями здоровья и для педагогов, работающих со здоровыми детьми.

Были использованы следующие валидные психодиагностические методики:

– «Диагностика типологии психологической защиты» (Р. Плутчик, адаптация Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубова),

– «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Н. Эндлер, Д. Паркер, адаптация Т.Л. Крючкова),

– «Копинг-стратегии» (Р. Лазарус, адаптация Т.Л. Крючкова, Е.В. Куфтяк).

В качестве испытуемых выступили 30 педагогических работников детского дома для детей с ограниченными возможностями развития, все женщины. Средний возраст 37 лет. Вторую выборку составили педагоги детского дома со здоровыми детьми в количестве 30 человек, все женщины. Средний возраст 38 лет.

На первом этапе исследования выявлена выраженность механизмов психологической защиты у педагогических работников, трудящихся в детских домах и детских домах для детей с ограниченными возможностями развития по методике «Диагностика типологии психологической защиты» (Р. Плутчик, адаптация Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубова).

Из результатов, представленных в таблице 1, мы видим, что в проявлении таких защитных механизмов личности педагогических работников обычных детских домов и детских домов с детьми с ограниченными возможностями здоровья как *отрицание, вытеснение, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация* нет различий. Особенности выявлены в проявлении таких механизмов защиты как *регрессия и реактивное образование*. Так, педагогические работники детских домов для детей с ограниченными возможностями здоровья в своих поведенческих реакциях стремятся избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо, а также чаще предпринимаются попытки найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта нестерпимого чувства другим качеством, чаще всего с

помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности.

Таблица 1

Средние арифметические значения механизмов защиты у педагогических работников детских домов (N=60)

№	Шкала	Балл		U-критерий	Уровень значимости (p)
		Работники д/д обычного профиля (n=30)	Работники д/д для детей с ОВЗ (n=30)		
1	отрицание	7,5	7,5	412,0	0,56
2	вытеснение	2,9	3,9	331,0	0,07
3	регрессия	3,1	4,5	294,0	0,02*
4	компенсация	3,6	3,9	404,0	0,49
5	проекция	6,1	6,6	415,0	0,60
6	замещение	3,4	2,5	342,0	0,10
7	интеллектуализация	6,3	6,5	376,0	0,26
8	реактивное образование	3,7	5,2	280,5	0,01*

Примечание: * – статистически значимые различия на уровне не ниже $p < 0,05$.

На следующем этапе исследования с целью диагностики доминирующей копинг-стрессовой поведенческой реакции, направленной на устранение стресса, у педагогических работников детских домов проведено тестирование по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Н. Эндлер, Д. Паркер, адаптация Т.Л. Крючкова).

Таблица 2

Средние арифметические значения копинг-стрессовой реакции у педагогических работников детских домов (N=60)

№	Шкала	Балл		U-критерий	Уровень значимости (p)
		Работники д/д обычного профиля (n=30)	Работники д/д для детей с ОВЗ (n=30)		
1	решение задачи	54,9	53,4	436,0	0,83
2	эмоции	39,8	45,4	271,0	0,00*
3	избегание	44,8	43,9	397,5	0,43
4	отвлечение	19,9	20,5	444,5	0,93
5	социальное отвлечение	15,5	15,7	444,5	0,93

Примечание: * – статистически значимые различия на уровне не ниже $p < 0,05$.

Из результатов, представленных в таблице 2, мы видим, что в таких проявлениях копинг-стрессовых реакций как *решение задачи, избегание, отвлечение и социальное отвлечение* педагогические работники обычных детских домов и педагогические работники детских домов для детей с ограниченными возможностями здоровья различия не выявлены. Большинство переменных имеют средний уровень выраженности, а значит используются совместно. Однако, педагоги детского дома для детей с ограниченными возможностями здоровья имеют высокий показатель по копинг-стратегии *эмоция*. Так, они в условиях преодоления стресса включают когнитивные, поведенческие усилия, с помощью которых пытаются уменьшить эмоциональное напряжение и поддержать аффективное равновесие.

На следующем этапе исследования с целью диагностики механизмов и способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности у педагогических работников проведено тестирование по методике «Копинг-стратегии» (Р. Лазарус, адаптация Т.Л. Крючкова, Е.В. Куфтяк).

Таблица 3

Средние арифметические значения механизмов преодоления стресса у педагогических работников детских домов (N=60)

№	Шкала	Балл		U-критерий	Уровень значимости (p)
		Работники д/д обычного профиля (n=30)	Работники д/д для детей с ОВЗ (n=30)		
1	конфронтационный копинг	8,2	8,4	418,5	0,63
2	дистанцирование	9,3	9,7	401,0	0,46
3	самоконтроль	12,9	13,1	420,0	0,65
4	поиск социальной поддержки	11,2	10,2	400,5	0,46
5	принятие ответственности	7,5	7,8	355,5	0,15
6	бегство-избегание	11,0	10,3	424,0	0,69
7	планирование решения проблемы	12,3	12,7	420,5	0,66
8	положительная переоценка	13,4	13,1	429,5	0,76

Примечание: * – статистически значимые различия на уровне не ниже $p < 0,05$.

Из результатов, представленных в таблице 3, мы видим что, выборки педагогических работников детских домов обычного профиля и детских

домов для детей с ограниченными возможностями здоровья не имеют различий в проявлении таких механизмов преодоления стресса как *конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблем, положительная переоценка*. Планирование решения проблемы и положительная переоценка имеют высокую степень выраженности и используется работниками чаще всего.

Гипотеза исследования о существовании специфики проявления механизмов защиты и копинг-стратегий у педагогических работников детского дома для детей с ограниченными возможностями здоровья и педагогов, работающих со здоровыми детьми нашла свое подтверждение.

В ходе исследования разработана программа развития копинг-стратегий у педагогических работников, которая может быть использована психологической службой организации с целью повышения эффективности преодоления стрессовых и затруднительных ситуаций возникающих в профессиональной деятельности.

Программа может решить следующие задачи:

1. Формирование высокофункциональных стратегий поведения и личностных ресурсов.
2. Создание условий для открытого доверительного общения, восприятия информации, творческой атмосферы работы.
3. Направленное осознание имеющихся личностных ресурсов.
4. Развитие личностных ресурсов, способствующих формированию здорового жизненного стиля и высокоэффективного поведения:

Литература

1. Анисимов А.И. Социальное здоровье и напряженность психологических защит учителя [Текст] / А.И. Анисимов // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2014. – №1. – С. 103-109.

2. Артемьева Т.В. Исследование копинг-стратегий педагогов в профессиональной деятельности [Текст] / Т.В. Артемьева // Образование и саморазвитие. – 2014. – №4 (42). – С. 79-82.

3. Гунзунова Б.А. Защитно-совладающее поведение как механизм системы саморегуляции в профессиональной деятельности педагогов [Текст] / Б.А. Гунзунова // Современные проблемы клинической психологии и психологии личности. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2017. – С. 173-178.

4. Корицова Г.С. Структура защитного и совладающего поведения в профессиональной деятельности педагогических работников [Текст] / Г.С. Корицова // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 112-117.

5. Портнова А.Г. Психологическая защита в контексте социально-психологической адаптации [Текст] / А.Г. Портнова, А.М. Богомолов. – Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2008. – 188

6. Садовникова Н.О. Исследование защитно-совладающего поведения педагогов инклюзивного профессионального образования [Текст] / Н.О. Садовникова, Т.Б. Сергеева, А.А. Толстых // Научный диалог. – 2017. – № 8. – С. 385-397.

7. Цепков А.Ю. Копинг-поведение учителя: специфика и динамика стратегий реагирования в конфликтах в зависимости от стажа профессиональной деятельности [Текст] / А.Ю. Цепков // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №1. – С. 153-156.

ЭФФЕКТИВНОЕ ЛИДЕРСТВО В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Мирфатихова Л.М.

РФ, г. Уфа, «Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы»

Россия на протяжении многих лет подвергается процессам, имеющим определяющее влияние на социальное развитие человека. Масштабы общественной динамики, затрагивающие все сферы жизнедеятельности человека, особенно начали проявляться в последние десятилетия, и они привели к повсеместному возрастанию социальной вариативности, в том числе возникновения новых видов деятельности, социальных ролей, групповых норм и ценностей и кардинальное изменение старых. В подобной изменяющейся социальной системе трансформировался процесс социализации: новое время требует постоянного развития личности, личностного самоопределения.

Особую актуальность на сегодня приобретает не только изучение закономерности изменения человека в нынешних условиях в нашей стране, но и ситуация развития лидерства, которое является действительно важным аспектом социального общества, так как именно формирование эффективных лидеров будет показателем благополучия в дальнейшем. Отличительной чертой современной российской лидерологии является ориентация на практическую направленность проводимых исследований, среди которых доминируют такие области психологии лидерства, как формирование детского, подросткового и юношеского лидерства, политическое и организационное лидерство, а также личностные качества

лидеров [1]. Другой важной тенденцией выступает активное внедрение в отечественную психологию лидерства теоретических концепций и схем из зарубежной психологии.

Понятие лидерства изучалось с древнейших времен и в разное время ставились разные акценты. Политологи, философы, историки, социологи и психологи – все внесли свой вклад в изучение данного феномена. Разрабатывались, изучались разные подходы: теория черт, ситуационное лидерство и т.д. Но с учетом постоянного обновления знаний и изменений в мире необходимо принять тот факт, что теперь в понятие «лидерство», «эффективный лидер» вкладывается другое понимание.

Прежде всего, важно определить, что эффективный лидер – это, в первую очередь, набор качеств: уверенность, способность убеждать, высокий уровень эмоционального интеллекта, харизматичность. Но важно понимать, что эффективный лидер – это личность, которая обладает проектным мышлением и умеет успешно использовать все типы коммуникаций: словесные, информационно-технологические и т.д. Это не просто личностный, а уже межличностный феномен. В-третьих, в нынешних условиях глобализации и стандартизации многих аспектов современной жизни, при исследовании проблем эффективного лидерства необходимо одновременное использование сразу двух подходов к их анализу: общего и специфического.

Общий подход к исследованию проблем предполагает учет достижений зарубежной психологии и глобализационные процессы в обществе и в мировой экономике, специфический подход подразумевает изучение лидерства в рамках национально-исторических особенностей, представляющих собой основу формирования лидера. Оба подхода, несомненно, являются продуктивными, поскольку позволяют провести более точную оценку лидера.

Необходимо учитывать, что «вращивание» лидеров нового времени возможно лишь при постоянном обновлении качеств эффективного лидерства. К примеру, еще несколько десятилетий назад, чтобы быть эффективным лидером не требовались знания в области ЭВМ, а сегодня в эпоху информационных технологий, когда вся работа ведется в мобильных, компьютерных оборудованных, а все ресурсы хранятся на облачных решениях, руководитель/менеджер/лидер должен разбираться во всем этом и даже знать больше, чем те, кто следует за ним.

Кроме смены основных качеств эффективного лидерства меняется и мышление. Системное мышление, которое характеризуется целостным восприятием предметов и явлений, учитывая их связи между собой, устареваает и на замену приходит другой тип мышления – проектный. Если еще недавно были популярны методические материалы с готовыми решениями, блок-схемы и учет особенностей связи, то сейчас больше ценятся нестандартные, творческие решения. Проектное мышление стало

полноправной частью не только производственной сферы, но и уверенно занимает образовательную, социальную, финансовую, политическую и другие стороны человеческого бытия. Как следствие – сама проектная деятельность выходит за рамки чисто инженерного понятия в более обобщенное понятие и расширяет круг влияния на общество.

И проектное мышление, и совсем недавно появившееся понятие «soft skill» уже внедряются в систему образования, в инновационную систему, но все-таки с каждым днем увеличиваются требования к эффективному лидеру. В условиях глобализации лидер должен быть конкурентоспособным и в отношении лидеров других стран, в частности стран, которые задают вектор мирового развития. Основные промышленные, экономические процессы по всему миру стандартизируются, а в некоторых сферах, например информационные технологии, стандарты и правила диктуются зарубежными компаниями. Таким образом, отечественный лидер не должен отставать от зарубежных и возникает необходимость кросс-культурного изучения понятия «лидерство». Важно интегрировать положительный зарубежный опыт в данной проблематике, но с учетом специфики российской действительности.

В условиях современной политической и экономической обстановки в стране есть потребность в воспитании нового типа личности – человека, уверенного в себе, умеющего брать ответственность на себя, принимать решения, плодотворно взаимодействовать с другими членами общества, конкурентоспособного лидера. Развитие лидерского потенциала молодежи, понимание и «вращивание» эффективного лидера поможет качественно обновить страну. Несмотря на то, что значительное количество вопросов в рамках указанной проблематики многократно проработано и детально изучено, вызовы современного мира диктуют необходимость постоянного изучения вопросов, касающихся лидерства, как в прикладном, так и в теоретическом планах. Конечно, на сегодняшний день разработаны программы для подготовки потенциальных лидеров с ранних лет, но есть высокая необходимость во внедрении мировых стандартов с учетом российской специфики.

Литература

1. Лонгвинов И.Н. Основные тенденции в изучении феномена лидерства в современной отечественной психологии [Текст] //И.Н. Лонгвинов //Научный журнал КубГАУ. – 2014. – №97(03). – С.1-15.
2. Понятие лидерства и основные подходы к его изучению [Электронный ресурс]// [URL: studall.org/all-202572.html](http://studall.org/all-202572.html). Проектное мышление [Электронный ресурс]//URL: www.psychologos.ru/articles/view/proektное-myshlenie.
3. Тайкова Л.В. Лидерство как инструмент эффективного управления [Текст] //Л.В. Тайкова, С.М. Тайков // //Вестник Новгородского государственного университета. – 2016. – №5(96). – С.107-109.

4. Чеснова Е.Н. Феномен лидерства в современном мире [Текст] /Е.Н. Чеснова, Т.И. Денисова // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2015. – № 1(13). – С. 66–72.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Нуриханова Н.К.

РФ, г. Уфа, «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

Внедрение ФГОС предъявляют новые требования к современному школьнику и, в частности к формированию его универсальных учебных действий. Отличительная особенность нового стандарта – деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности обучающихся. В школе закладываются основы проектной и учебно-исследовательской деятельности школьников и формируется устойчивая учебно-познавательная мотивация учения – умение учиться и способность к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе. Поэтому педагогу, совместно с педагогом-психологом, необходимо сформировать у обучающихся ценностное отношение к исследовательской деятельности и заложить основы исследовательской компетентности. Одним из показателей высокой квалификации учителя, педагога-психолога является умение организовывать учебно-исследовательскую деятельность обучающихся, также способности развития личности каждого ученика в соответствии с его индивидуальной траекторией.

Учебно-исследовательская деятельность – это познавательная деятельность обучающихся, связанная с решением ими творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, которые характерны для исследования в научной сфере: постановка проблемы; изучение теории, посвященной данной проблематике; подбор методик исследования и практическое овладение ими; сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий и собственные выводы [1].

Главная цель учебно-исследовательской деятельности – образовательный результат, направленный на обучение школьников, т.е.

на развитие у них исследовательского типа мышления, приобретение ими функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, и активизацию личностной позиции. Выделим основные функции учебно-исследовательской деятельности обучающихся: мотивационную, познавательную (развивающую), ориентационную, рефлексивную [1]. Эти функции характерны и для проектной деятельности обучающихся, представляющей собой совместную учебно-познавательную, творческую (или игровую) деятельность, которая имеет общую цель, согласованные методы, и способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности. Основными условиями проектной деятельности являются не только наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции; определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности; создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта), но и реализация проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности [2]. Только во взаимосвязи учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся создаются эффективные условия для становления индивидуальной образовательной траектории учащихся основной школы.

Следует подробнее остановиться на основных направлениях в организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся:

- 1) предметной учебно-исследовательской деятельности и
- 2) проектировании учебно-исследовательской деятельности.

1. Предметная учебно-исследовательская деятельность включает алгоритм организации цикла учебного исследования, т.е. это последовательность этапов деятельности учеников. В процессе учебно-исследовательской деятельности реализуются этапы, характерные для исследований в научной сфере: постановка проблемы; изучение теории, связанной с выбранной темой; выдвижение гипотезы исследования; подбор методик и практическое овладение ими; сбор собственного материала; его анализ и обобщение; собственные выводы. Такая логическая цепочка, являясь неотъемлемой принадлежностью учебно-исследовательской деятельности, определяет ее структурную модель.

2. Проектирование учебно-исследовательской деятельности обучающихся определяет значимые элементы учебно-исследовательской деятельности, воспроизводство которых позволяет фиксировать их наличие в реальной практике. Элементы должны учитываться при проектировании исследовательской деятельности в образовательных организациях различного типа.

Выделяют следующие ключевые этапы проектирования учебно-исследовательской деятельности обучающихся:

I. Теоретические основания – научные концепции, на которых выстраиваются представления об учебно-исследовательской деятельности и возможностях ее применения в образовательном процессе (культурно-историческая теория Л.С.Выготского, концепция проблемного обучения И.Я.Лернера, концепция развивающего обучения В.В.Давыдова, теория рефлексивного мышления Н.Г.Алексеева, идеи о развитии субъектности в онтогенезе В.И.Слободчикова и др.).

II. Основные понятия – это основные категории и термины, в которых может быть описана учебно-исследовательская деятельность обучающихся и которые затем становятся «рабочим языком» при практической работе. Подобный «рабочий язык» позволяет учителям переходить от языка эффективности усвоения учебной информации по каждому из предметов к языку развития обучающихся средствами исследовательской деятельности на материале учебных предметов (напр., исследовательский проект, исследовательские способности, исследовательское поведение, авторская позиция и др.).

III. Содержание учебно-исследовательской деятельности. Оно передается от старшего поколения к младшему и при этом является ценным и значимым для обеих сторон.

IV. Средства, методы и формы реализации учебно-исследовательской деятельности определяют применение интерактивных форм образовательной деятельности (напр., дискуссии, круглые столы, вебинары, экскурсии, экспедиции и др.) и продуктивных методов обучения (напр., проблемное изложение, эвристическая беседа, исследовательский метод, кейс-методы и др.).

V. Образовательный результат и критерии оценки его качества. Качество образовательного результата есть соответствие результата учебно-исследовательской работы обучающегося нормам проведения исследования и структуре модели исследовательской деятельности. Качество образовательного процесса – это способности и характеристики личности, которые были у него развиты в процессе реализации исследовательского обучения. Такими характеристиками могут быть: способность видеть и выделять проблему, способность к рефлексивному мышлению, уровень познавательной мотивации, наличие и выраженность авторской позиции [3].

Реализация этапов проектирования учебно-исследовательской деятельности предполагает наличие следующих условий: психологических, социально-образовательных, дидактических [4].

В современных условиях основой успешного проектирования учебно-исследовательской деятельности обучающихся является научно-исследовательская компетентность учителя, и в соответствии с логикой нашего исследования мы определяем следующие этапы по формированию научно-исследовательской компетентности учителя:

I. Стартовый (предварительный, подготовительный) этап – диагностика уровня профессиональной компетентности учителя.

II. Ориентировочно-мотивационный этап – учитель проявляет готовность к овладению исследовательской компетентностью, понимает и принимает цель процесса организации учебно-исследовательской деятельности, создает условия для повышения мотивации собственной и обучающихся к деятельности, формирует их активную позицию школьников.

III. На этапе проектирования и планирования учитель оптимально распределяет свою и ученическую деятельность для постановки целей и задач, учебно-исследовательской деятельности: планирует интеллектуальную деятельность обучающихся, подбирая при этом адекватные содержание, методы и средства обучения; определяет последовательность этапов процесса организации учебно-исследовательской деятельности; разрабатывает индивидуальную траекторию развития личности обучающегося; прогнозирует предполагаемые результаты собственной деятельности и деятельности обучающихся.

IV. Конструктивно-исполнительский этап – учитель реализует поставленные цели и задачи процесса организации учебно-исследовательской деятельности, применяя интерактивные формы и методы обучения, направленные на развитие навыков исследования, формирования исследовательской культуры и авторской позиции.

V. Рефлексивно-оценочный этап – учитель анализирует результаты своей деятельности и деятельности обучающихся, оценивает полноту и степень достижения цели, оптимальность выбора средств и методов, принимает решения для дальнейшего исследования проблемы в других направлениях [4].

Таким образом, проектирование учебно-исследовательской деятельности обучающихся современной школы предполагает соблюдение основных условий и реализацию его этапов. При этом особенно важно психологическое сопровождение участников данного процесса. Учебно-исследовательская деятельность особенно ценна тем, что она создает надежный фундамент для постепенного преобразования процессов обучения и развития в процессы более высокого порядка – самообучения и саморазвития. Вовлечение учителей, педагогов-психологов и обучающихся в исследовательскую деятельность позволит подготовить новое поколение исследователей в современных условиях социальных изменений и инноваций.

Литература

1. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений

/Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. – М.: Издат. центр «Академия», 2009. – 320 с.

2. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.И. Загвязинский. – М.: Мир, 2011.– 176 с.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.И.Моисеева, А.Е Петров. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 272 с.

4. Реализация ФГОС школьного образования: научно-исследовательская компетентность учителя современной школы [Текст] / Н.К. Нуриханова, Л.Ф. Султанова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – №2. – С.86-92.

5. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению [Текст] / А. И. Савенков. – М.: Мир, 2006.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИНЫ-УЧИТЕЛЯ

Нухова М.В.

*РФ, г. Уфа, «Башкирский государственный педагогический
университет им. М.Акумулы»*

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы профессионального здоровья женщины-учителя. Представлены предпосылки и условия формирования профессиональной деформации личности женщины-учителя, характеристика симптомов деформации. Рассмотрены основные направления профилактики профессиональной деформации женщины-учителя.

Современное российское образование претерпевает серьезные трансформации, связанные со сменой целевой установки в обществе, образовательных парадигм, законодательной базы. Одним из базовых условий реализации реформы образования является переосмысление стратегии подготовки и профессиональной деятельности учителя. Наряду с высоким уровнем профессиональных знаний эффективная деятельность современного учителя определяется его умением изменять направление своей профессиональной деятельности в соответствии с запросами общества, критически анализировать происходящие события и явления, принимать нетривиальные решения.

Особое место в реализации образовательных реформ принадлежит учителям-женщинам, составляющим подавляющее большинство учителей.

Данная категория специалистов, в отличие от учителей-мужчин, обладает иными морфофизиологическими, физическими и психическими особенностями, накладывающими существенный отпечаток на мотивы профессиональной деятельности, её стиль, особенности переживания трудностей профессии, способность противостоять негативным последствиям профессиональной деятельности.

Несмотря на большое количество работ, посвященных деятельности учителя, проблемы физического и психологического здоровья современной женщины-учителя на разных этапах её карьеры, динамики психических состояний в процессе профессиональной деятельности, личностных изменений в профессии и частной жизни по-прежнему остаются недостаточно изученными и, как следствие, мало учитываются в процессе профессиональной подготовки педагогов.

Профессию учителя принято считать «истинно женской» в силу её массовости и сходства с материнской функцией (помогать, обучать, предупреждать ошибки, заботиться о слабых и т.п.), но требования, предъявляемые к её носителю на деле, достаточно жесткие:

1) необходимость профессионального самосовершенствования на протяжении всей карьеры,

2) «поглощенность деятельностью» (ненормированная затрата времени на выполнение профессиональных обязанностей без четких границ начала и конца),

3) недостаточная ясность конечного результата труда учителя,

4) ролевая спутанность и полифункциональность (предметник, воспитатель, практический психолог, исследователь, массовик-затейник, делопроизводитель, социальный работник и пр.),

5) экономическая непрестижность профессии,

6) дефицит личного времени и ресурсов на восстановление физического и психического здоровья,

7) зависимость успешной самореализации от наличия мужских черт характера (способности к лидерству, инициативности, целеустремленности, напористости, конкурентоспособности и т.п.).

К серьезным проблемам женщин-учителей относится и сложность нахождения динамического равновесия между требованиями профессии и семьи, в то время как мужчинами-учителями такая проблема никогда не указывается. Ролевая перегруженность женщины-учителя на работе дополняется множеством семейных ролей (мать, жена, повар, уборщица, финансист и пр.), которые исполняет любая, даже не работающая женщина.

Реализация требований педагогической профессии на современном этапе развития российского общества отягощается эрозией традиционных ценностей, приводящей к деформации личностных убеждений и ценностей субъектов образования, хаотичностью и противоречивостью проводимых в

образовании реформ, отсутствием продуманной системы повышения квалификации и пр.

Объективные и субъективные сложности педагогической профессии приводят к формированию профессиональной деформации личности учителя. Исследователи данной проблемы (С.П. Безносков, Г.А. Виноградова, Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, Е.П. Ильин, А.К. Маркова, Е.А. Климов и др.) сходятся в определении профессиональной деформации как комплекса качественных изменений личности в результате длительного и интенсивного влияния на нее негативных факторов профессиональной деятельности.

С.П. Безносков рассматривает профессиональную деформацию личности как «процесс и результат влияния субъектных качеств человека, сформированных в соответствии со спецификой определенного профессионального труда, на личностные свойства целостной индивидуальности работника-профессионала» [1, с.9]. В качестве механизма её возникновения рассматривается неадекватный «...перенос сугубо деятельностных норм как регуляторов активности профессионала в подпространство «жизни его личности» – сферу личностного общения, поведения, быта, делового общения с представителями других профессиональных цехов и мировоззрений» [там же, с.10].

Трудности, заложенные в учительской профессии, предопределяют характер профессиональной деформации личности педагога, среди которых большое место занимают формирование жестких стереотипов педагогической деятельности, стагнация профессионального развития («карьерный кризис»), устойчивый комплекс механизмов психологической защиты, синдром эмоционального выгорания.

Г.А. Виноградова отмечает, что для большинства учителей характерна поучающая, дидактическая манера речи, которая проявляется как внутри профессиональной деятельности, так и за ее пределами, стремление научить людей жить «правильно», излишняя авторитарность и категоричность, мнительность, педантичность, слабо выраженные самоирония и чувство юмора [2].

В исследованиях А.В. Осницкого выявлено, что с увеличением стажа у некоторых учителей формируется обобщенность в восприятии учащихся, которые начинают рассматриваться как «типичные представители» [4].

Исследования Е.Н. Панченко показали, что психическое состояние учителей с каждым годом меняется не в лучшую сторону. «...Обилие «учитель должен», «учитель обязан» и желание соответствовать идеалу учителя, лицемерие официальной педагогики в отношении истинного положения учителя, приводят бывшую примерную ученицу, привыкшую все понимать буквально, с детства мечтавшую стать учительницей, к нервному истощению, перегоранию, эмоциональной холодности как способу защиты, или к агрессивности, духовному одиночеству, сухости в

отношениях, отчужденности. Следствие этого иногда – бурная инновационная деятельность, истинная причина которой очень часто – уход от решения собственных проблем» [5, с.11-12].

В ряде случаев предпосылками профессиональной деформации женщины-учителя является травматический опыт начала карьеры: длительная «пытка» боязнью ошибиться, метание между избыточной строгостью и вседозволенностью, бессилие из-за проблем дисциплины учащихся, страх перед общением с отдельными учениками или родителями, «строгий суд» со стороны старших коллег или администрации. По данным исследований, меньшие затруднения испытывают молодые учителя, выросшие в больших семьях, а так же те, кто случайно оказался в школе, и не считает профессию учителя своим призванием, не стремился к ней с детства [5].

Е.И. Рогов и Р.М. Грановская указывают на то, что с увеличением стажа работы у учителей наблюдается упрощенный подход к проблемам, что в свою очередь ведет к ригидности и прямолинейности мышления как в профессиональной деятельности, так и вне ее [6].

Учителя со стажем нередко становятся несамостоятельными, эмоционально несдержанными, неуверенными, тревожными, внутренне конфликтными, неспособными реализовать один из основных мотивов выбора профессии – желание оказывать помощь другим, и сами нуждаются в систематической психологической помощи и поддержке. Однако свойственные женщине вообще, и учительнице в частности, чувство долга, ответственности, порядочности, альтруизма, самопожертвования, служения не позволяют отказаться от дела, выбранного сознательно и на всю жизнь.

В работе «Педагогическая психология», вышедшей в 1926 году, Л.С. Выготский очень остро поставил вопрос социально-экономических и психологических предпосылках выбора профессии учителя: «... благодаря экономическому соотношению сил учительская профессия сделалась местом, куда стекается все неприспособленное, неудачливое, потерпевшее крушение на всех жизненных поприщах. Школа – та пристань, в которую жизнь отводит поломанные корабли. Поэтому для учительской профессии создаётся естественный отбор слабого, негодного и калечного человеческого материала. Это символично, что в учителя когда-то шли отставные солдаты. Отставные солдаты жизни и теперь еще заполняют на $\frac{3}{4}$ учительские ряды. ... Ведь надо прямо сказать, что в учителя может идти далеко не всякий, а только наиболее годный» [3, с.388].

Многочисленными исследованиями показано, что женщины, выбирающие профессию учителя, как правило, уже обладают определенной констелляцией личностных черт, предрасполагающих к последующим деформациям. Заложенные в процессе их воспитания эмпатийность, отзывчивость, альтруизм, жертвенность согласуются с

повышенным чувством ответственности, справедливости, идеализмом, перфекционизмом. В сочетании с психастеническими чертами (неуверенность в себе, тревожность, эмоциональная нестабильность), истерическим реагированием (избыточная впечатлительность, ранимость, склонность к переоценке трудностей) и хроническим эмоциональным напряжением это может способствовать возникновению истерических неврозов.

Массовость и социальная значимость профессии учителя, занимающегося обучением и воспитанием всех без исключения детей в самый сензитивный период их развития и формирования личности, делает проблему профилактики профессиональной деформации личности женщины-учителя практически государственной задачей. Решение этой проблемы должно начинаться на этапе отбора абитуриентов, поступающих на педагогические специальности, особой профессиональной подготовки, включающей не только получение знаний по предмету, психологии, педагогике и методике преподавания, но и формирование личностных качеств, позволяющих противостоять трудностям педагогического труда, сохраняя творческое отношение к профессии, собственное физическое и психическое здоровье и здоровье своих воспитанников. Но и это не гарантирует успеха без повышения социальной и экономической престижности профессии учителя.

Важное место должно занимать психологическое сопровождение деятельности женщины-учителя на всех этапах учительской карьеры. Уже на этапе вузовского обучения необходимо готовить будущего учителя к распознаванию появляющихся синдромов неблагополучия, выработке умения оказывать *себе* необходимую и адекватную психологическую помощь и поддержку. Обращение к психологу за профессиональной помощью должно стать нормой педагогического труда, а не признанием «фиаско» в профессии. В процессе работы с психологом не могут быть изменены особенности учительской профессии, но отношение к факторам, вызывающим стресс, и способность преодолевать напряжение могут быть развиты.

Традиционно к средствам, позволяющим справляться с избыточным напряжением, относят навыки концентрированной релаксации, занятия физическими практиками и отдых. Являясь важными составляющими психогигиены представителя любой профессии, они не могут, на наш взгляд, полностью устранить последствия внутренних противоречий, возникающих у женщины-учителя, а лишь «полируют их острые углы», и поддерживают способность выдерживать напряжение еще некоторое время.

Значительно более важным является развитие у женщины-учителя чувствительности к *собственным подлинным* потребностям (о которых в первую очередь сигнализируют телесные ощущения), наделение их не

только «правом на существование», но и признание их главенствующей роли в сохранении и поддержании физического и психического здоровья, формирование навыков их удовлетворения без чувства стыда и вины.

Сложность и противоречивость профессиональных задач требует специальной работы с когнитивной сферой учителя: развитие критического взгляда на педагогический труд, позволяющего поддерживать сбалансированные личностные границы (избегание как конфлюэнции с профессией, так и отчужденности от неё), коррекция склонности к тревожности, перфекционизму и катастрофизации последствий, формирование высокой степени настороженности по отношению к профессиональным ситуациям, угрожающим личностному благополучию женщины-учителя и человека.

Возрастание адаптивных способностей учителя снижает выраженность защитных форм поведения, вызванных избыточным напряжением (тревожность, авторитарность, агрессивность, склонность к соперничеству), угрозу психосоматических нарушений, синдрома профессионального выгорания, повышает субъективную удовлетворенность профессией, эффективность профессиональной деятельности.

Успешность выполнения профессиональных обязанностей учителя в значительной степени определяется такими характеристиками личности как позитивная Я-концепция, обстоятельность, зрелость (как состояние полного раскрытия способностей), креативность, эмоциональная стабильность, уверенность в себе и своих учениках, умение отстоять свою точку зрения, работать коллегиально и автономно.

Таким образом, в процессе подготовки учителя и на всех этапах его профессиональной деятельности наряду с индивидуальными, возрастными и личностными характеристиками, должен учитываться психический половой диморфизм. Информирование женщин-учителей о трудностях педагогической деятельности, обучение навыкам самосохранения в профессии, а также систематическое профессиональное психологическое сопровождение являются важнейшими условиями профилактики профессиональной деформации личности женщины-учителя.

Литература

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности [Текст] / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272с.
2. Виноградова Г.А. О деформации личности педагога профессией [Текст] / Г.А. Виноградова // Тезисы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2001») / Под общ. ред. А.А. Крылова, В.А. Якунина. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. – С. 248-249.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671с.

4. Осницкий А.В. Особенности профессиональной деформации личности педагога [Текст] / А.В. Осницкий // Тезисы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2001») / Под общ. ред. А.А. Крылова, В.А. Якунина. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. – С.539-541.

5. Панченко Е.Н. Личностная подготовка женщин к трудностям профессии учителя: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 / Панченко Елена Николаевна. – Майкоп, 1999. – 194с.

6. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом [Текст] /Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496с.

КОРРЕКЦИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ МЕТОДОМ АРТ-ТЕРАПИИ

Парамошина А.В.

РФ, г.Уфа, МБОУ Школа №8

В наше время главной задачей образования является качество образования и каждое образовательное учреждение стремится повысить уровень успеваемости. Каждый год разрабатываются всё новые методы и подходы диагностики и коррекции. Актуальность коррекции неуспеваемости арт-терапевтическим методом глинолечения объясняется тем, что в подростковом возрасте происходит множество перемен. Подростковый возраст традиционно принято оценивать как кризисный, переходный от детства к взрослости и связанный, прежде всего, с гормональной перестройкой организма. По предположению авторов, это связано с тем, что с началом полового созревания в организме ребенка происходят изменения, которые накладывают отпечаток и на характер общения с окружающими и изменения в познавательной сфере, в частности замедляется темп деятельности. Замечено, что подростки бывают раздражены, неадекватно реагируют на замечания, отвлекаются, иногда ведут себя вызывающе, капризны, их настроение часто меняется. Такое поведение является частой причиной наказаний, замечаний, приводит к снижению успеваемости и конфликтам во взаимоотношениях [1, с.197].

Подросток, по мнению Х. Ремшмидт, требует нового отношения к себе, удовлетворению его интуитивного чувства взрослости. Исследования, проведённые современными учёными в рамках возрастной и педагогической психологии, показывают, какое огромное влияние имеет

самоотношение на процессы формирования активной жизненной позиции, направленности личности на самовыражение и самореализацию (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Р. Пантелеев, В.В. Столин, Д.И. Фельдштейн, И.И. Чеснокова и др.). В этот период развития личности впервые становятся необходимыми такие потребности, как саморегулирование деятельности и поведения, самоотношение, самонаблюдение, самопознание, появляется стремление к самовоспитанию, к целенаправленному изменению себя. Возникновение этих феноменов провоцируется осознанием некоторых собственных психологических несоответствий с внешними требованиями, идеалами, нравственными образцами [2, с. 52].

Основные причины неуспеваемости подростков видятся учеными в несоответствии и подаче им обучающего материала (Л.И. Максименкова и др.), несформированности отношения к учению и труду (Е.В. Тараканова и др.), отсутствии положительных эмоций (Е.В. Тараканова и др.), отсутствии мотивации (Л.И. Тимонина, И.С. Алферова, О.Н. Столповская, В. Ледовская, О.Б. Ерохина, Т.А. Кобзарь, А.А. Кузнецова и др.), высокой тревожности (И.С. Алферова, Т.В. Сорокина и др.), особенностях положение в семье (Т.В. Сорокина, К.Б. Долгова, О.М. Штерц и др.), статусном положении (С.А. Краснобаева и др.), нарушении в познавательной сфере (О.Н. Столповская и др.) и т.д. В данной работе особый акцент сделан на таких причинах неуспеваемости школьников-подростков как несформированность внимания и памяти, а также мотивации учения.

Проработка всех этих вопросов является первостепенной на пути к повышению школьной успеваемости. Глинотерапия даёт возможность проработать глубинные аспекты психики, гармонизировать и структурировать личность подростка. При такой проработке, на языке глины, можно «вылепить» из запутавшегося в своих целях подростка в деятельного, нацеленного на результат, развивающуюся личность.

Глина по истине универсальное психотерапевтическое средство. С её помощью можно решать самые разные проблемы. Глина – это натуральный, природный материал, она не имеет каких искусственных примесей. Дети разных возрастов пытаются попробовать её на вкус. Часто подолгу перекатывают в пальцах, прощупывают текстуру. Такая тактильная стимуляция даёт положительные результаты в развитие [3, с.337]. Из глины можно творить и экспериментировать, создавать разные формы и размеры, даже можно покидать в стену, при определённой консистенции глина прилипает к поверхности. Это дает детям выйти за шаблонные рамки поведения, расслабиться, выпустить агрессию, гнев. Для детей с заниженной самооценкой, при работе с глиной, позволяет им раскрыться, поверить в себя, в свои творческие возможности. Очень

говорливые дети, неусидчивые, беспокойные – работая с глиной погружаются в свои чувства [6, с.67].

Известно влияние лепки, в частности глинотерапии, в развитии мелкой моторики рук человека. Мелкая моторика – основа развития психических процессов в обучении: внимания, памяти, восприятия, мышления и речи, пространственного представления. При недостатках развития мелкой моторики появляется неспособность провести прямую линию, трудности формирования правильной траектории движений при выполнении графического элемента.

Глинотерапия основана на том, что на кистях рук расположено большое количество точек, массируя которые можно воздействовать на внутренние органы. При работе с глиной комплексно массируются все точки кистей рук. Глинотерапия – это проективная методика, способствует снижению агрессивности, страхов, тревожности у детей; оказывает психотерапевтическую помощь детям с гиперактивностью, замкнутостью, развивает творческое воображение, фантазию, помогает детям достичь взаимопонимания и сотворчества через совместную творческую деятельность, развивает мелкую моторику, сенсорные ощущения; способствует осознанию своих чувств, переживаний, побуждает детей к размышлениям, самоисследованию, личностному росту [4, с.293].

Арт-терапия предоставляет ребенку возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую либо проблему наиболее удобным для психики ребенка способом. Арт-терапевтические методики позволяют погружаться в проблему настолько, насколько человек готов к ее переживанию. Сам ребенок даже не осознает то, что с ним происходит [5, с.197].

В данной статье представлены результаты исследования того, как специально разработанная программа с применением метода арт-терапии будет способствовать коррекции неуспеваемости подростков.

В качестве испытуемых выступили школьники подросткового возраста в количестве 40 человек, из них 10 девочек и 30 мальчиков. Возраст испытуемых от 12 до 14 лет.

Были использованы следующие валидные психодиагностические методики:

- 1) методика изучения мотивации учения подростков (М. Лукьянова),
- 2) тест на память (А.Р. Лурия),
- 3) «Опосредованное запоминание» (А.Н. Леонтьев),
- 4) на избирательность внимания (Г. Мюнстерберг),
- 5) исследование устойчивости внимания (методика Рисса).

Так же была разработана коррекционно-развивающая программа для учащихся подросткового возраста направленная на развитие школьной успеваемости.

**Сравнительный анализ уровня параметров
в КГ и ЭГ на контрольном этапе, (n = 60)**

Исследуемые параметры	Экспериментальная группа		U _{Эмп}	U _{Кр}	Контрольная группа		U _{Эмп}	p
	до	после			до	после		
<i>Методика изучения мотивации учения подростков (М. Лукьянова)</i>								
Личностный смысл учения	12,5	19,3	83,0	0,00*	12,0	12,3	178,5	0,68
Способность к целеполаганию	11,7	19,7	54,5	0,00*	13,8	14,9	186,5	0,92
Итоговый уровень мотивации	11,1	17,0	92,5	0,00*	9,6	9,4	171,5	0,60
Внутренний / внутренний мотив	2,6	18,5	74,5	0,00*	0,5	0	188,5	0,96
<i>Тест на память (А.Р. Лурия)</i>								
Память	16,2	14,5	131,5	0,10	13,4	13,5	183,0	0,85
<i>«Опосредованное запоминание» (А.Н. Леонтьев)</i>								
Опосредованное запоминание	1,9	3,0	74,5	0,00*	2,1	2,0	183,0	0,85
<i>Методика на избирательность внимания (Г. Мюнстерберг)</i>								
Избирательность внимания	13,0	9,6	125,5	0,07	10,2	10,3	178,0	0,74
<i>Исследование устойчивости внимания (методика Рисса)</i>								
Устойчивость внимания	4,8	7,8	58,5	0,00*	5,3	5,4	168,5	0,55

Примечание: * – различия значимы при $p \leq 0,05$.

Задачи программы:

1. Концентрация на своих ощущениях, умение выражать свои чувства. Осознание и проработка эмоций.
2. Проработка глубинных переживаний. Умение управлять агрессией. Развитие самоконтроля, снижения уровня тревожности.
3. Развитие творческих способностей, повышение самооценки, раскрытие своих внутренних ресурсов.

4. Развитие мотивационной сферы подростка. Умение анализировать. Развития навыков запоминания, внимания, пространственных представлений. Умение работать в команде.

Материал: глина, емкости для работы с глиной, вода, влажные салфетки, клиёнка, сопутствующие инструменты для лепки (скалка, ножик, декоративные фактурные предметы: ткань, пуговицы, гранённые палочки и тд), проволока для создания каркаса, две коробки – одна с серыми камнями, другая с цветными, карта сокровищ (нарисованная схематично и поделена на 10 равных кусочков).

Режим работы: 8 дней по 80 минут. Занятия проходят в 4 этапа. По два дня подряд раз в неделю.

Проведенное эмпирическое исследование неуспеваемости подростков показало, что:

– подростки не заинтересованы в учении, у них преобладание мотива получения оценки, они не обладают достаточным уровнем целеполагания, присутствует стремление к успеху, так и недопущение неудач в учебной деятельности; учебные мотивы реализуются в поведении довольно редко;

– подростки обладают низким уровнем памяти, тем не менее большинство из них могут вывить смысл текста и основную мысль, однако не могут вспомнить основные даты и номера телефонов; подростки имеют уровень опосредованного запоминания ниже среднего, т.е. они не могут воспроизвести все предложенные слова, а уровень ассоциаций тоже низок;

– подростки обладают высоким уровнем избирательности внимания, могут вычленить частное из общего;

– подростки имеют низкий уровень устойчивости внимания;

– в результате проведенной экспериментальной работы с применением глино-терапии произошло изменение показателей неуспешности в обучении подростков экспериментальной группы (личностный смысл учения, способность к целеполаганию, уровень мотивации учения, опосредованное запоминание, устойчивость внимания), в контрольной группе, которая не участвовала в реализации программы тренинга, значимых изменений не произошло.

Гипотеза исследования о том, что специально разработанная программа с применением метода арт-терапии (глинотерапии) будет способствовать коррекции неуспеваемости подростков получила свое подтверждение.

Литература

1. Глазырина Л.Г. К вопросу о причинах хронической неуспешности современных подростков [Текст] / Л.Г. Глазырина, В.С. Шеркевич // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 297-301.

2. Долгова К.Б. Влияние взаимоотношений в семье на неуспеваемость подростков [Текст] / К.Б. Долгова, О.М. Штерц // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 8. – С. 52.

3. Иванцова Н.В. Использование пальчиковой гимнастики на занятии детского объединения для психологического развития [Текст] / Н.В. Иванцова, Е.Н. Хорольская // Научный альманах. – 2015. – № 7 (9). – С. 337-339.

4. Коваленко Н.М. Глины латненской группы месторождений – перспективный теплоноситель бальнеологического применения [Текст] / Н.М. Коваленко, А.Н. Пашков // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Геология. – 2010. – № 1. – С. 293-295.

5. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков [Текст] / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. – М.: Когито-центр, 2007. – 197 с.

6. Пастухова С.Ю. Использование возможностей художественной керамики как средства арт-педагогики и арт-терапии на занятиях с младшими школьниками [Текст] / С.Ю. Пастухова // Арт-терапия и арт-педагогика: новые возможности для развития и социализации личности сборник материалов первой всероссийской научно-практической конференции. – 2016. – С. 66-71.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ САМОРАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Плеханова Е.А.

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акмиллы»

Понятие «саморазвитие» является одним из ключевых в понимании процесса личностного развития человека. Проблема саморазвития разрабатывались в психологии в трудах В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, которые первыми обратили внимание на этот психологический феномен. В их понимании саморазвитие является фундаментальной способностью человека, позволяющей ему быть субъектом своей жизни, преобразовать ее по своему усмотрению с целью максимальной самореализации. Г.А. Цукерман рассматривает возрастные аспекты саморазвития, считая, что только к подростковому возрасту в самосознании ребенка происходят изменения, позволяющие ему самостоятельно ставить цели по самосовершенствованию, самореализации и определять перспективы своей

жизни. К.А. Абульханова-Славская процесс саморазвития личности связывает с самостоятельным выбором своей стратегии жизни, которая характеризуется рядом признаков: во-первых, это выбор направления своей жизни через определение ее главных целей и этапов, которые могут варьироваться в течении жизни; во-вторых, преодоление противоречий, препятствующих достижению жизненных целей и планов; в-третьих, творческое созидание своих жизненных ценностей.

Исходя из вышесказанного, саморазвитие можно рассматривать, как центральную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, ставить определенные жизненные цели, планировать свою деятельность и поведение. Эта способность начинает проявлять себя, начиная с подросткового возраста, когда ребенок может самостоятельно ставить себе цель, планировать собственную деятельность, подчинять свои желания жизненным обстоятельствам и требованиям общества. Иначе говоря, субъектом саморазвития человек становится тогда, когда происходят кардинальные изменения в самосознании, формируется чувство взрослости, идет процесс актуализации в сознании и поведении нравственных, социальных норм, происходит постановка перспективных жизненных целей.

Введение в Российской Федерации ФГОС нового поколения переориентирует работу учителя на изучение, обучение и воспитание детей с высокими интеллектуальными и творческими возможностями, на создание условий для развития их способностей и самореализации. Система психолого-педагогической поддержки школьников призвана обеспечить формирование готовности к саморазвитию обучающихся, их активную учебно-познавательную деятельность, а также построение образовательного процесса с учётом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

В связи с этим остро встает вопрос профессиональной подготовки будущих педагогов к работе с одаренными школьниками. Приоритет в этой работе принадлежит педагогическому вузу. Так на занятиях по «Педагогической психологии» в БГПУ им. М. Акмуллы такая работа проводится очень активно. Лекционные занятия позволяют выделить теоретические аспекты проблемы саморазвития одаренных школьников. Например, одним из необходимых условий психолого-педагогической поддержки саморазвития одаренных детей является организация психолого-педагогического сопровождения, что может способствовать вовлечению одаренных детей в многоплановую внеурочную деятельность на основе их интересов и потребностей; обучению на основе личностно-развивающих технологий; развитию интеллектуально-творческого потенциала, путем приобщения их к основам научно-исследовательской деятельности; участию одаренных школьников в конференциях и олимпиадах различных уровней; выработке определенного стиля

педагогической деятельности преподавателей; нацеленности организации педагогической деятельности на развитие самостоятельности учащихся. Каждый из этих аспектов рассматривается нами на лекциях при изучении разделов «Психология обучения», «Психология воспитания», «Психология педагогической деятельности». Ряд других вопросов отрабатывается на практических занятиях. Например, одним из этапов работы с одаренными школьниками является диагностический, на котором проводится индивидуальная оценка познавательных, творческих возможностей и способностей ребенка через различные виды деятельности. В связи с этим наши студенты овладевают соответствующими компетенциями по проведению диагностических процедур. Мы учим их правильно отбирать методики, сообразно возрастным особенностям детей, проводить диагностику и интерпретировать полученные данные. Этап формирования, углубления и развития способностей одаренных детей требует от педагога умения выстраивать индивидуальную траекторию развития и владеть приемами организации условий для осуществления саморазвития школьников. Для формирования данной компетенции при работе со студентами активно используется метод кейсов, который позволяет студентам проработать множество конкретных вариантов развития и предложить свои рекомендации по работе с одаренными школьниками. Также, исходя из понимания, что каждый ребенок имеет те или иные способности, студентам предлагается задание разработать индивидуальную программу его развития либо для реального ребенка, либо для виртуального персонажа. Практические навыки разработки подобной программы отрабатываются на педагогической практике в условиях реального образовательного процесса.

Таким образом, организация лекционно-практических занятий в вузе позволяет подвести студентов к пониманию того, что развитие одарённости школьников возможно при реализации ряда условий, а именно: 1) своевременная диагностика возможностей ребёнка; 2) адекватное содержание обучения; 3) внедрение развивающей технологией; 4) психолого-педагогическое сопровождение учащегося. Важнейшим из них является организация психолого-педагогического сопровождения учащихся, что создаёт условия для обеспечения собственной учебной деятельности школьников, учёта и развития их индивидуальных способностей, ставя в центр внимания способ обучения, способствующий включению внутренних механизмов личностного развития детей, их интеллектуальных способностей, а главное способности к саморазвитию.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 229 с.

2. Профессиональный стандарт педагога от 18 октября 2013 года N 544н [Электронный ресурс]. – М., 2013. – Режим доступа: http://www.edustandart.ru/wp-content/uploads/2017/04/rofessionalnyj_standart_pedagoga_2013.pdf. – Загл. с экрана

3. Слободчиков В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013. – 99 с.

4. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов [Текст] / Г.А. Цукерман. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1997. – 277 с.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Плешакова А. Ю.

РФ, г. Екатеринбург, «Уральский государственный экономический университет»

Развитие профессионального образования России в последнее десятилетие XXI века характеризуется попытками его реновации с помощью заимствования опыта других стран. В научной среде и в сообществе работодателей активно обсуждаются вопросы практического и организационного характера, а теоретические аспекты процесса заимствования и его адаптации к российским реалиям чаще всего остаются за кадром. Вместе с тем, исторические предпосылки данного процесса, зарубежный опыт формирования профессиональной идентичности и механизм ее формирования являются основополагающими при анализе теории и методологии развития профессионального образования в России.

Определение механизма формирования профессиональной идентичности возможно при определении концептуальных подходов к формированию личностной и социальной идентичности. Социальные науки относительно недавно обратили свое внимание на такое философское понятие, как идентичность, актуализированное двумя различными социологическими течениями: американской социальной психологией, которая рассматривает идентичность как принцип социальной организации [4] и психоаналитической школой Э. Эриксона [8], уходящей корнями в работы З. Фрейда и рассматривающей идентичность как принцип психологической организации индивида.

И. Гоффман разработал концепцию идентичности как принципа социальной организации. Он оперировал понятиями «личностные» и «социальные» идентичности, которые приписываются личности как результат взаимодействия с другими людьми. Личностная идентичность подчеркивает уникальность человека через отличительную и четко идентифицируемую биографию, привычки и отношения. «Индивидум приобретает социальную идентичность через атрибуцию определенных характеристик, которые имеют характер нормативных ожиданий», – отмечает Гоффман [4]. Предполагается, что человек подчиняет себя социальным ожиданиям, действуя соответствующим образом и ведя себя так, как поступали бы другие по отношению к нему. Эти ожидания предполагают выполнение конкретных и четко определенных социальных и профессиональных ролей. Ожидания структурированы в соответствии с ролью в рамках определенного социального контекста, например, профессиональной группы. Признание и принятие личности другими членами профессиональной группы будут считаться для нее поощрением и сигналом для выполнения действий в соответствии с ожиданиями данной группы. Эти процессы социального признания действуют как внешнее руководство, направляющее человека на создание определенных черт идентичности, которые могут быть разделены с другими.

Заметим, что в личностной идентичности существует требование отличить себя от других, быть непохожим на всех. Эти противоречивые тенденции в проявлении личностной идентичности требуют баланса, иначе существует риск нарушения процесса идентификации. «В одном случае мы видим полностью объективизированное смешение в различные обезличенные ролевые контексты, в другом случае – стигматизацию на основе поведения, отклоняющегося от норм», – отмечают Э. Крайнци и Я. Хубер в своем исследовании [2].

Обращаясь к концепции Э. Эриксона, нужно отметить, что он расширил теорию З. Фрейда относительно развития в раннем детстве. По словам Эриксона, формирование идентичности эго или психосоциального самоопределения является важным шагом в развитии, требующим отличия от других. Осознание наличия идентичности связано с «восприятием самости и непрерывности во времени и связанным с этим восприятием, что другие также признают это единство и непрерывность» [8, с. 18]. В связи с этим подростковый возраст становится решающим этапом, «в течение которого человек ищет свое место в каком-либо секторе общества посредством свободных ролевых экспериментов, ниши, которая четко очерчена и, тем не менее, кажется, сделана специально для него» [8, с. 139]. Психоаналитическое социальное исследование рассматривает профессию как важнейшую среду для превращения личности в социальное существо через процессы социализации.

Социализация в процессе формального образования и на рабочем месте играет решающую роль для личности, которая находится в поиске четко определенного места, поскольку профессиональные нормы и правила транслируются в ходе получения профессионального образования и вхождения в профессионально структурированный мир. Этот мир предлагает роли, которые помогают человеку создать концепцию своего «я». Принятие роли также подразумевает определение своей идентичности, что помогает человеку интегрироваться в профессиональные сообщества и понимать особенности, которые отличают одну профессиональную группу от другой. В классических подходах к описанию формирования идентичности в юношеском и раннем взрослом возрасте, в центре внимания всегда была профессия. Неудача здесь считалась ключевым фактором риска пожизненной дезадаптации [5].

Ю. Хабермас, последователь Франкфуртской школы [7], развил американскую концепцию идентичности эго и выделил три типа и стадии идентичности. Первая стадия определяется естественной идентичностью, которая означает идентичность биологического человека, также, как и всех растительных и животных организмов. Вторая стадия – личностная идентичность, которая должна поддерживаться последовательно на протяжении всей жизни, не смотря на различные и иногда противоречивые требования различных ролевых систем, к которым подключается человек в течение жизни. Принадлежность к ролевым системам, в свою очередь, приводит к формированию социальной идентичности. Вторая стадия характеризуется интеграцией личностного и социального измерения идентичности. В современных обществах эта стадия иногда завершается у человека в подростковом возрасте до того, как развивается эгоистическая идентичность. Стадия эгоистической идентичности характеризуется способностью взрослого человека создавать новые идентичности и интегрировать их с уже преодоленными.

Следует заметить, что в контексте формирования профессиональной идентичности третья стадия идентичности Хабермаса имеет особое значение, поскольку требования рынка труда к большей гибкости и мобильности работников ставят под сомнение готовность и способность индивида создавать новые идентичности и интегрировать их с уже преодоленными. Эта проблема связана с концепцией бриколажа идентичности (термин, вытекающий из исследований Клода Леви-Стросса) [1]. «Бриколаж – французский термин, ... внедренный Клодом Леей-Строссом в книге «Дикое мнение» и впоследствии использованный переводчиками, которые не смогли найти подходящего английского эквивалента. Сам автор применял его по отношению к практике (bricoleurs) создания вещей из любых подвернувшихся под руку материалов – структура и результат были важнее, чем составляющие части, изменяющиеся в процессе созидания» [6]. Последователи К. Леви-Стросса

Б. Каррутерс и Б. Уцци, отмечали, что бриколаж идентичности «включает в себя разложение существующих тождеств на их составляющие компоненты и их рекомбинацию в новую идентичность» [3, с. 486]. Принимая бриколаж идентичности, или ее третью стадию, в качестве теоретической основы формирования профессиональной идентичности, важно определить, в какой степени сами субъекты принимают участие в формировании собственного пути профессионального развития и продвижения. Переход от обучения к профессиональной деятельности – это сложный процесс социализации, зависящий от деятельности человека, в ходе которого внешний отбор дополняется внутренней селекцией. Способность личности формировать, изменять и корректировать свой собственный карьерный путь – это то, что Ю. Хабермас охарактеризовал, как способность взрослого человека создавать новые качества личности и интегрировать в них те, которые были ранее [7].

Таким образом, анализ зарубежных источников убеждает в том, что идентичность складывается в ходе социального взаимодействия, в котором человек хочет видеть себя таким, каким его видят другие. Идентичность современного человека связана с сознательной ориентацией на определенный стиль жизни. Выбирая траекторию жизненного и профессионального развития, человек формируют свою тождественность, ориентируясь на референтную группу, ее образ жизни, ценности. В сверхсложных социальных организмах, каковыми являются современные постиндустриальные общества, идентичность имеет множественный характер: в процессе социализации человек справляется со многими ролями и, соответственно, имеет множество «идентичностей», входя таким образом в процесс бриколажа идентичности.

Литература

1. Brown A.D., Identity Work and Organizational Identification, International Journal of Management Reviews. – 2017. – 19 (3). – P.296-317.
2. Brown A., Kirpal S., Rauner F., Identities at work. Springer: the Netherlands, 2007. – 397 p.
3. Carruthers B.G. & Uzzi B. Economic sociology in the new millennium. Contemporary Sociology. – 2000. – 29(3). – P. 486-494.
4. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. [Электронный текст]. - URL://www.hse.ru/data/2011/11/15/1272895702/Goffman_stigma.pdf
5. Mulder M. Competence-based vocational and professional education. Springer Int. Publ., 2017. – P.1197
6. Дэвид Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь [Электронный текст]. – URL: www.psyoffice.ru/slovar-s210.htm
7. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. [Электронный текст]. - URL:www.mexalib.com/view/167553
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / пер. с англ. Толстых А.В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

ОШИБКИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Расулова Н.Т., Ганиева Г.В.

Республика Узбекистан, Ташкент, «Ташкентский исламский университет»

Семья – это чаще всего скрытый от внешнего наблюдения мир сложных взаимоотношений, традиций и правил, которые в той или иной степени сказываются на особенностях личности ее членов, и в первую очередь – детей. Тем не менее, существует ряд объективных социальных факторов, которые, так или иначе, сказываются на всех без исключения семьях. Среди таковых можно отметить:

- разрыв соседских, а в отдельных случаях и родственных связей;
- все большая включенность женщины в производственную деятельность и ее двойная нагрузка – на работе и в семье;
- дефицит времени на воспитание и внутрисемейное общение;
- жилищные и материальные затруднения – все это в той или иной степени обуславливает трудности в осуществлении семьей ее воспитательных функций.

Однако при всей значимости перечисленных факторов не они играют решающую роль в возникновении отклонений в развитии личности ребенка, отчуждения родителей и детей. Наибольшую опасность в этом плане представляют те ошибки родителей в воспитании детей, которые вольно или невольно допускаются родителями в построении взаимоотношений с собственными детьми, забывающими о том, что взаимоотношения эти всегда имеют воспитательный характер.

При анализе родительского отношения к детям психологами выделяются два психологических измерения: форма контроля за поведением ребенка и характер эмоционального отношения к нему.

Нарушение родительского отношения к ребенку или родительских установок в рамках любого из этих измерений или одновременно в обоих приводит к серьезнейшим дефектам в развитии личности ребенка. Так, например, отсутствие должного контроля за поведением ребенка в сочетании с излишним эмоциональным сосредоточением на нем, обстановка изнеженности, заласканности, беспринципной уступчивости, непрерывное подчеркивание существующих и несуществующих достоинств формирует истерические черты характера. Те же последствия возникают и при безразличном отношении по типу «отвержения» [1, с.56].

Чрезмерный контроль, предъявление слишком строгих нравственных требований, запугивание, подавление самостоятельности, злоупотребление наказаниями, в том числе и физическими, ведут, с одной стороны, к формированию у ребенка жестокости, а с другой – могут подтолкнуть его к покушению на самоубийство.

Отсутствие эмоционального контакта, теплого отношения к ребенку в сочетании с отсутствием должного контроля и незнанием детских интересов и проблем приводит к случаям бегства из дома, бродяжничества, во время которого детьми часто совершаются проступки.

Существует несколько относительно автономных психологических механизмов, посредством которых родители влияют на своих детей. Во-первых, подкрепление: поощряя поведение, которое взрослые считают правильным, и наказывая за нарушение установленных правил, родители внедряют в сознание ребенка определенную систему норм, соблюдение которых постепенно становится для ребенка привычкой и внутренней потребностью. Во-вторых, идентификация: ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же, как они. В-третьих, понимание: зная внутренний мир ребенка и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества.

Наилучшие взаимоотношения между родителями и детьми складываются тогда, когда родители придерживаются демократического стиля воспитания. Этот стиль в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности. Поведение ребенка направляется в этом случае последовательно и вместе с тем гибко и рационально:

- родитель всегда объясняет мотивы своих требований и поощряет их обсуждение с ребенком (особенно важно это делать в подростковом и старшем школьном возрасте);
- власть используется лишь в меру необходимости;
- в ребенке ценится как послушание, так и независимость;
- родитель устанавливает правила и твердо проводит их в жизнь, но при этом не считает себя непогрешимым;
- он прислушивается к мнениям ребенка, но не исходит только из его желаний.

Крайние типы отношений, все равно, идут ли они в сторону авторитарности или либеральной все терпимости, дают плохие результаты. Авторитарный стиль вызывает у детей отчуждение от родителей, чувство своей незначительности и не желанности в семье [2, с.72]. Родительские требования, если они кажутся необоснованными, вызывают либо протест и агрессию, либо апатию и пассивность. Перегиб в сторону все терпимости вызывает у ребенка ощущение, что родителям нет до него дела. Кроме того, пассивные, незаинтересованные родители не могут быть предметом подражания и идентификации, а другие влияния – школы, сверстников, средств массовой коммуникации – часто не могут восполнить этот пробел, оставляя ребенка без надлежащего руководства и ориентации в сложном и

меняющемся мире. Ослабление родительского начала, как и его гипертрофия, способствует формированию личности с неустойчивым Я.

Исследования психологов по проблемам семьи свидетельствует о том, что искаженные родительские установки в подавляющем большинстве случаев не являются конечной причиной аномалий семейного воспитания и нарушений детско-родительских отношений. Родительские установки довольно часто оказываются связанными с супружескими отношениями, с отношениями к семьям родителей супругов – бабушек и дедушек, с личными особенностями взрослых членов семьи и детей.

Ошибки родителей в воспитании детей, могут быть обусловлены и целым рядом других причин. Однако это не исключает, а лишь подтверждает то, насколько многообразны и сложны вопросы формирования личности ребенка в семье, и как важно представлять те трудности, с которыми может столкнуться каждый родитель, чтобы по возможности избежать подстерегающих его ошибок в этом важном деле.

В этой связи имеет смысл отдельно остановиться на характеристике типичных стилей воспитания, наиболее часто встречающихся в неблагополучных семьях.

Наиболее верный путь совершенствования воспитания детей в семье – предупреждение педагогических ошибок родителей. А это, в свою очередь, предполагает осознание и правильное истолкование наиболее типичных из них. Часто встречающиеся ошибки в семейном воспитании условно можно разделить на три группы:

1) неправильные представления родителей об особенностях проявления родительских чувств (родительской любви);

2) недостаточная психологическая информированность родителей о возрастном развитии ребенка и адекватных ему методов воспитательного воздействия;

3) недооценка роли личного примера родителей и единства предъявляемых требований к ребенку.

Первая группа педагогических ошибок родителей – неправильные представления об особенностях проявления родительских чувств. Пожалуй, самой распространенной ситуацией во многих нынешних неблагополучных семьях является неумение, а иногда и нежелание родителей строить свои взаимоотношения с детьми на основе разумной любви.

Рассматривая ребенка как личную и частную собственность, такие родители могут либо чрезмерно опекать его, стремясь немедленно удовлетворить любую прихоть, либо постоянно наказывать, испытывая на нем самые жестокие средства воздействия, либо всяческими способами уклоняться от занятий с ним, предоставляя ему полную свободу. При этом они могут искренне верить в то, что делают это исключительно для его же блага, помогают ему в жизненном становлении. Осознание ошибок может

прийти очень поздно, когда исправить что-то в деформированной личности ребенка бывает практически невозможно.

Одним из наиболее распространенных типов неправильного семейного воспитания является гиперопека (чрезмерная опека без учета индивидуальных особенностей, интересов и склонностей самого ребенка или же возведение даже незначительных его успехов в ранг выдающихся способностей – воспитание по типу «кумира семьи»). Гиперопека выражается в стремлении родителей:

- 1) окружать ребенка повышенным вниманием;
- 2) во всем защищать его, даже если в этом нет реальной необходимости;
- 3) сопровождать каждый его шаг;
- 4) предохранять от возможных опасностей, которые нередко являются плодом родительского воображения;
- 5) беспокоиться по любому поводу и без повода;
- 6) удерживать детей около себя, «привязывать» к своему настроению и чувствам;
- 7) обязывать поступать определенным способом.

Ограждая детей от любых трудностей и скучных, неприятных дел, потворствуя их прихотям и капризам, родители, по сути, не столько воспитывают их, сколько прислуживают им. Все это может дополняться преувеличением их способностей и талантов, и дети растут в атмосфере безудержного восхваления и восхищения. Таким способом прививается желание быть всегда на виду, ни в чем не знать отказа, ожидание блестящего будущего. Но когда этого не случается, то кризис неизбежен. Одни пытаются взять все желаемое силой, любыми незаконными средствами. Другие сникают и считают себя несчастными, обманутыми, ущемленными. В результате длительной гиперопеки ребенок теряет способность к мобилизации своей энергии в трудных ситуациях, он ждет помощи от взрослых, и, прежде всего, от родителей; развивается так называемая «выученная беспомощность» – привычка, условно рефлекторная реакция на любые препятствия как на непреодолимые. Возможен и иной печальный исход. Мелочный контроль, стремление родителей взять все заботы и принятие ответственных решений на себя могут со временем озлобить детей, а, возмужав, они поднимают бунт против притеснения и если не добиваются послабления, то могут покинуть родной дом.

Как правило, чрезмерная опека, как неестественный, повышенный уровень заботы, нужна, прежде всего, не столько детям, сколько самим родителям, восполняя у них нереализованную и нередко заостренную потребность в привязанности и любви. По мнению специалистов, важную роль в данном случае играют факторы, связанные с детством самих родителей, и в первую очередь матерей (согласно исследованиям

психологов и врачей, матери больше склонны опекать детей), многие из которых сами выросли в семьях без душевного тепла и родительской любви. Поэтому они полны решимости дать своим детям то, что недополучили сами, но «перегибают палку», что в конечном итоге приводит к возникновению чересчур заботливого отношения к ребенку.

Стремление матери «привязать» к себе ребенка имеет в своей основе и выраженное чувство беспокойства или тревоги по поводу состояния здоровья ребенка, если его рождение сопровождалось какими-либо осложнениями или в младенчестве он часто страдал хроническими, а иногда и опасными для жизни заболеваниями. В таких случаях гиперопека в период болезни является разумной мерой, трудности же возникают в результате того, что она продолжается и после выздоровления.

Нередко в основе гиперопеки лежит нравственное заблуждение: в сознании родителей ребенок превращается в «сокровище» – мерило родительского престижа, хрупкую и бесценную вещь, которую надо хранить «под колпаком» от всех заведомо вредных воздействий внешнего мира.

Важным фактором, способствующим возникновению гиперопеки, являются семейные отношения. Отцы чрезмерно опекаемых детей нередко бывают чрезмерно покорными людьми, и почти не принимают активного участия в повседневной жизни своей семьи. Неудовлетворенная своими отношениями с мужем, мать может искать какую-то компенсацию того, что не дает ей брак, в подчеркнута близкой связи с ребенком, выливая на него всю свою энергию. Доминирующая в семье мать непроизвольно стремится к созданию зависимости у детей. Здесь срабатывает психологический механизм не столько «привязывания», сколько «обязывания» детей действовать определенным, раз и навсегда заданным образом, который устраивает мать.

За гиперопекой может скрываться сильная враждебность по отношению к ребенку. Поскольку чувство это социально неприемлемо для родителя и связано с переживанием им вины, оно вытесняется в подсознание. Некоторые неудовлетворенные и разочарованные родители боятся, что их враждебность или неприятие ребенка может привести к тому, что с ним случится что-то ужасное. Когда мать неосознанно «борется против» чувства антагонизма по отношению к собственному ребенку, она может реагировать на это гиперопекой и избыточной заботливостью, как бы доказывая себе, насколько сильно она на самом деле любит его. Это особенно вероятно тогда, когда чувства любви и ненависти сосуществуют друг с другом. В таких случаях родители не могут признать в себе возможность существования ненависти по отношению к тому, кого они в то же время любят. Подобного рода неоднозначность является очень распространенной формой переживаний и сама по себе совершенно нормальна. Именно реакция на эти чувства ведет

к нарушению социально-психологической адаптации, что и проявляется в данном случае в форме гиперопеки.

Литература

1. Горшкова Е.А. Реабилитационная педагогика: История и современность [Текст] /Е.А. Горшкова, Р.В. Овчарова. – М.: Мир, 1992.
2. Каримова В.Н. Социальная психология и социальная практика: учеб. пособие [Текст] /В.Н. Каримова. – М.: Мир, 1999.
3. Кон И.С. Ребенок и общество [Текст] /И.С. Кон. – М.: Наука, 1988.
4. Мавлонова Р. ва бошқ. Педагогика. – Т.: Ўқитувчи, 2001.

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ И СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ У МОЛОДЕЖИ

Расулова З.А.

Республика Узбекистан, г. Ташкент, «Ташкентский исламский университет»

Создание семьи является одной из существенных потребностей молодых людей, выступая важным фактором их личностного становления. Еще в подростковом возрасте начинает складываться портрет будущего спутника жизни, который наделяется определенными качествами. В дальнейшем выбор брачного партнера осуществляется молодыми людьми в соответствии с их представлениями о семье, которые зависят от характера полученного воспитания, мировоззрения и шкалы ценностей, а также существующей социальной ситуации развития.

Нужно отметить, что кардинальные перемены в экономической, политической, духовной сферах общества отразились также и на семейных ценностях. Их трансформация повлекла за собой преобразования в брачно-семейных отношениях, а также в понимании понятия «брак» [1, с. 220].

Исследование представления о семье и семейных ценностях у молодых узбеков было проведено автором в Ташкенте с применением специально разработанного социально-психологического опросника. Было опрошено 100 человек, из которых 42% составили мужчины, 58% – женщины. Исследование показало, что основным мотивом брака у узбеков являются желание быть рядом с внимательным, добрым, надежным, преданным человеком и возможность иметь детей. Большинство будущих узбекских семейных пар знакомятся путём сватовства, поэтому следующими по значимости были выявлены материальные мотивы. В нашем исследовании мотив создания семьи на основе стереотипа является доминирующим. Мотив заключения брака по любви оказывается на

последнем месте. Брачный мотив и семейные ценности взаимосвязаны друг с другом. Выявлено, что высоко оцененные респондентами семейные ценности связаны с мотивами брака. Ожидания от брака также связаны с этими ценностями. Из всех семейных ценностей приоритетной у узбеков является «внимательное, бережное отношение между супругами», что в свою очередь, оказывает влияние и на брачный мотив. Интересный факт, что наличие детей в семье не является доминирующей семейной ценностью. Как показало наше исследование, одно из ведущих мест занимают ценности, основанные на чувственных взаимоотношениях и нравственных принципах.

Далее было выявлено, что узбеки в добрачный период идеализируют своих будущих супругов. Причем мужчины, в отличие от женщин, высоко оценили почти все, предложенные в опроснике, семейные ценности. Это может служить доказательством их требовательности к потенциальному спутнику жизни. Женщины из всех семейных ценностей на первое место ставят заботу мужчины о семье и детях, при этом остальные ценности, даже любовь, находятся для них на втором плане. У мужчин лидирующие позиции занимают ценности общности мировоззрения супругов, надежность, заботливость, взаимопонимание, терпимость, послушание, сходство характеров.

Вступающие в брак молодые люди идеализируют супружеские отношения, семейную жизнь, поэтому ожидают от нее очень много. В исследовании респондентам, находящимся в браке, было предложено оценить их супружеские отношения. В результате были получены следующие данные: молодые люди, вступающие в брак, оценивали эти отношения как позитивные, подчеркивали свою общность с партнером; люди находящиеся в браке уже дифференцировали свои отношения, что позволило разделить их на шесть групп – «очень хорошо» (16%), «хорошо» (46%), «средне» (11%), «терпимо» (18%), «плохо» (3%), «очень плохо» (1%). Группу респондентов, оценивших свои отношения как «средние», можно считать аморфной, так как ее представители могут перейти и в группу «хорошо», и в группу «плохо». Обозначившие свое положение как «терпимое» были включены в группу «плохо», но в несколько смягченном варианте.

При сравнении результатов, было выявлено, что супруги, отношения которых не сложились («плохо»), склонны приписывать положительные качества себе, а отрицательные – спутнику жизни. И если эта тенденция оценивания у пар, находящихся в браке, проявляется эпизодически, то среди разведенных свойственна практически всем. Как правило, в распаде семьи они винят не себя, а спутника жизни.

К семьям, в которых не сложились гармоничные отношения, можно отнести те, в которых супруги живут в согласии, но сохраняют отношения ради детей, общности быта, примирения с обстоятельствами, чувства долга

(особенно у мужчин), привыкания. Было выявлено, что любовь в браке присуща, в основном, молодым семьям.

Результаты исследований, проведенных среди узбеков, практически совпадали с таковыми, проведенными у других народов [2, 3, 4, 5]. Это доказывает, что завышенные требования, чрезмерные ожидания и идеализация супружеских отношений присущи не только молодоженам-узбекам, но и представителям других народов, в целом, свойственно человеку.

Литература

1. Ильиных С.А. Семейные ценности молодежи: традиции и трансформации [Текст] /С.А. Ильиных // Вестник Томского государственного университета. – 2012. № 4 (20), вып. 1. – С. 220-232.

2. Кутсар Д. Оценка и самооценка. Сравнительный анализ вступающих в брак молодых супружеских пар и разводящихся [Текст] /Д. Кутсар // Проблемы семьи. – Тарту: Изд-во Тартуск. гос. ун-та, 1982. – С. 42-57.

3. Кутсар Д. Вступающие в брак и молодые супружеские пары: ожидания и реальность [Текст] /Д. Кутсар // Вопросы функционирования семьи. – Тарту: Изд-во Тартуск. гос. ун-та, 1988. – С. 39-54.

4. Тавит А. Ценностные ориентации лиц, вступающих в брак [Текст] /А. Тавит // Проблемы семьи II. – Тарту: Изд-во Тартуск. гос. ун-та, 1975. – С. 166-210 (На эст. яз., резюме на русск. яз.).

5. Талве М. Анализ мотивов бракосочетаний на основе данных по Эстонской ССР 1972 года [Текст] /М. Талве, В. Талве // Проблемы семьи II. – Тарту: Изд-во Тартуск. гос. ун-та, 1975. – С. 214-234 (На эст. яз., резюме на русск. яз.).

ВОСПИТАНИЕ ЖЕРТВЕННОСТИ В ПОТРЕБИТЕЛЬСКОМ ОБЩЕСТВЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Розина О.В.

РФ, г. Москва, «Московский государственный областной университет»

Современное состояние российского социума учеными различных областей знаний определяется как «общество потребления». Это своеобразная метафора, характеризующая общественные отношения, основанные на принципах индивидуализма и потребительства, которые предполагают превалирование материальных потребностей над духовными. Такое общество формирует соответствующую систему ценностей и поведенческих стереотипов, основанных на достижении

личного успеха, развитие конкуренции и соперничества в межличностных отношениях. Крайне важно и то, что моральные ценности общества потребления отрицают необходимость нравственного и духовного развития личности, что упрощает манипулирование общественным сознанием через систему современных средств коммуникации и массовой культуры. В ноябре 2011 года, встречаясь в Бейруте с жителями Ливана, патриарх Московский и всея Руси Кирилл справедливо отметил, что идеалы потребительского общества – это то, «что было совершенно чуждо русским. Таких идеалов не было и тогда, когда Россия была империей, и когда она стала Советским Союзом, а когда она стала демократической Россией – эти идеалы стали очень сильно предлагаться ей, в первую очередь, из-за рубежа. И, конечно, многие молодые люди воспринимают это» [2].

Недавние выпускники школы являются первым поколением детей, которые родились после распада Советского Союза и краха советской системы образования. Можно сколь угодно долго говорить об ущербности и иллюзорности мобилизующей государственной идеи того периода, но следует признать, что само ее наличие позволяло выстроить определенную последовательную и ступенчатую систему образования, в которой значительное место отводилось патриотическому, эстетическому, трудовому и иному воспитанию, а также укреплению единства семьи и школы в этом процессе.

Крах этой системы привел к уничтожению воспитания на фоне системного кризиса семьи, а образование стало носить сервисный характер. Но в реальной практике воспитательного вакуума не бывает: пустота немедленно заполняется иным содержанием. Нарушение иерархии ценностей как в обществе в целом, так и в жизни отдельного человека всегда трагично: оно приводит не только к экономическим кризисам, но и нравственной деградации.

Поэтому сегодня российское общество стоит перед историческим выбором: либо воспроизводить ценности западного общества потребления, либо выработать новую парадигму общественного развития. В российской истории и ранее наблюдались периоды стремления правящей элиты к потребительским стандартам технически более развитых стран, но исторический опыт ясно демонстрирует, что калька западных моделей противоречит традиционным ценностям российского общества и всегда оборачивается национальной трагедией. Так что проблема обретения собственной цивилизационной идентичности, адекватной «вызову современности», это путь возрождения, поддержания и совершенствования социокультурных форм, соответствующих традиционным национальным ценностям. К ним в первую очередь относятся ценности традиционных религиозных культур, в частности, православия.

Базовой матрицей нравственной культуры православия является понятие любви: «по тому узнают все, что вы Мои ученики, если будете иметь любовь между собою» (Ин. 13,35). Главным признаком настоящей любви является жертвенность: «Ибо так возлюбил Бог мир, что отдал Сына Своего Единородного, дабы всякий верующий в Него, не погиб, но имел жизнь вечную» (Ин. 3, 16). Путь любви крайне сложен, так как путь аскезы отвергается обществом потребления, требующим «хлеба и зрелищ». Христианский нравственный закон жертвенной любви распространяется не только на единоверцев, но и на врагов. Реализация этой заповеди возможна только при определенном отношении человека к себе и ближнему, которое предполагает, во-первых, что нет людей абсолютно идеальных и совершенно аморальных, а во-вторых, что каждый человек сопричастен существующему в мире злу. Для преодоления враждебности между людьми не существует другого пути, кроме пути любви. Но для этого надо преодолеть свою поврежденную грехом природу, что возможно только на пути жертвенности, бескорыстия, всепрощения, взаимопомощи.

Христианство понимает, что путь жертвенной любви невероятно труден, при ее отсутствии для мирных, добрососедских отношений есть только два регулирующих средства – война или юридический закон. Война, как регулятор отношений, слишком разрушительный путь. А закон при определенных условиях может и не соблюдаться. Более того, нет юридических законов равносправедливых для всех людей, что всегда будет вызывать недовольство одних при соблюдении закона другими.

Заповедь любви двуедина: человек любит Бога через ближних, а ближних – через Бога, так как реальная жизнь ближних зачастую не дает достаточных эмпирических оснований для того, чтобы любить их, и сделать это без соотнесенности с идеей Бога, служения Ему невозможно.

Этика христианства есть этика любви. Люди соединяются друг с другом во Христе через жертвенную любовь, а не через особые одежды, ритуалы, обряды и иные знаки благочестия. Через любовь человек становится человеком и придает человеческий смысл всему, что он делает. Ведь «любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит» (1Кор.13,4–7).

«Христианская любовь – это стремление к бескорыстному и жертвенному служению ближнему и Отечеству. Она отрицает эгоизм и не делает ближнему зла. Она является источником высшего созерцательного творчества: все лучшие произведения, созданные человеком в области науки, техники, искусства, литературы, архитектуры и в других сферах его культурной деятельности являются плодом жертвенной любви. Она является основой профессиональной деятельности человека и придает ей

нравственный смысл: все выполненное с любовью к ближнему не только красиво и качественно, но и согревает его теплотой своего сердца» [1, с.16].

Перед современным педагогическим сообществом стоит крайне непростая и трудно решаемая задача: в условиях отсутствия единой мобилизующей государственной идеи и распада института семьи помочь детям стать не только патриотами и гражданами Отечества, но и прежде всего людьми с твердыми нравственными началами, основанными на жертвенной любви, милосердии и сострадании. Речь идет не о сумме знаний, а о воспитании личности ребенка, изменении его внутреннего мира, формировании жизненных смыслов, о свободном, сознательном и ответственном нравственном выборе самим воспитанником полезного или вредного для духовного здоровья пути к счастью (блаженству), понимаемому как общепризнанная конечная субъективная цель деятельности человека.

Литература

1. Розина О.В. Духовные основы русской культуры: пособие для учителей: В 3 кн. со словарем и DVD диском, кн. III [Текст] /О.В. Розина. – 224 с.:ил.

2. Состоялась встреча Святейшего Патриарха Кирилла с представителями ливанской государственной власти и общественности, отмеченными наградами Русской Православной Церкви // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1674676.html> (дата обращения 06.04.2018)

СОХРАНЕНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ЖЕНЩИНЫ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сапогова Н.В.

РФ, Екатеринбург, «Уральский юридический институт МВД России»

Характерной особенностью профессиональной деятельности в современном обществе является многообразие её видов. Профессиографическое описание каждого вида профессии включает в себя детальный анализ условий, в которых осуществляется специализированная трудовая деятельность человека. При этом определяются требования к психофизиологическим характеристикам работника, в которых учитывается также и гендерная принадлежность. В перечне профессиональных видов деятельности выделяется определенный круг

профессий, в которых, с точки зрения психофизиологических требований, участие женщин нежелательно. К таковым, в частности, относится профессиональная деятельность в экстремальных условиях.

Анализ профессиональной деятельности в экстремальных условиях показывает, что главными её особенностями являются значительные как физические, так и психические нагрузки, воздействие которых происходит в условиях быстро меняющейся обстановки. В этой связи подобные условия требуют от человека быстрого реагирования, эмоциональной устойчивости для принятия быстрых и верных решений, а также наличие значительных психофизиологических ресурсов [7].

В многочисленных исследованиях показано, что существуют определенные психофизиологические отличия между мужчинами и женщинами. Это в большей степени относится не к интеллектуальным возможностям, а к особенностям мышления, восприятия, принятию решения, скорости реагирования и эмоционального отражения ситуации. В этой связи отличительными психофизиологическими особенностями женщин является более выраженное синтетическое мышление, более тонкое восприятие проходящей информации и большой объем перерабатываемой информации. Но в то же время для женской психики характерна высокая психоэмоциональная неустойчивость. В экстремальной ситуации высокая эмоциональная лабильность у женщин вызывает снижение скорости процесса принятия решения и скорости реагирования в быстро меняющейся ситуации. Значительные и длительные эмоциональные нагрузки, которые сопровождают профессиональную деятельность в экстремальных условиях, в свою очередь, приводят к существенному и быстрому снижению психофизиологических ресурсов у женщин, к нервно-психическому истощению [1, 2].

Несмотря на это, в последние годы увеличивается количество женщин, осваивающих профессии, которые относятся к категории экстремальных. Всё больше женщин служит в рядах полиции, женщины поступают служить на военную службу, приобретают различные военные профессии. В этой связи сохранение психоэмоциональной стабильности и психофизиологических ресурсов для женщины является важным условием её профессиональной успешности в подобных видах профессиональной деятельности.

Состояние длительного психоэмоционального напряжения вызывает в первую очередь нарушения деятельности нервной системы, что приводит к срыву нервных механизмов и к развитию невротических нарушений. В этой связи в арсенале средств повышения адаптационных возможностей человека стали появляться методы, обеспечивающие увеличение этих ресурсов. К таковым относятся разнообразные европейские и восточные психофизические техники саморегуляции, направленные на гармонизацию психофизиологического состояния человека, снятие негативного

эмоционального напряжения и повышению физиологических и психологических ресурсов [3].

В этой связи, *целью* данного исследования было изучение динамики психофизиологических ресурсов у женщин в процессе занятий по психофизической саморегуляции.

В начале и в конце цикла занятий проводилась оценка состояния нервной системы и психоэмоциональной сферы участников. Динамика состояния нервной системы оценивалась по показателям устойчивости корковых реакций (УКР) и уровню функциональных возможностей корковых нейронов (УФВ), а также по времени удержания пробы Бондаревского. Изменение психоэмоционального состояния участников определялось с помощью теста оценки нервно-психического напряжения. По результатам теста выявлялся уровень нервно-психического напряжения (НПН) [4, 5].

В структуру занятий по психофизической саморегуляции были включены дыхательные упражнения, поздние танцы, глубокая мышечная релаксация и медитативные практики. Общая длительность занятия составляла 2,5 часа, включая обратную рефлексию от участников. Занятия проводились один раз в неделю, общее их количество составило 30.

В начале занятия осуществлялся разогрев суставно-связочного аппарата, повышение эластичности связок и мышц, тренировка гибкости и подвижности суставов. Подобные упражнения снижают ригидность связок и мышц, повышают их пластичность, что в свою очередь влияет на пластичность и быструю перестройку опорно-двигательного аппарата при необходимости быстрой двигательной реакции. Длительность этого этапа составляла 15 минут. На втором этапе занятия проводилась дыхательная гимнастика. Целью этого этапа занятия являлось воздействие посредством дыхательных упражнений на состояние нервной системы, снижение её возбудимости. В качестве дыхательных упражнений использовались дыхательные практики с коротким вдохом и длительным выдохом. Такой режим дыхания оказывает эффект снижения возбудимости дыхательного центра. Его длительность составляла в среднем от 30 до 40 минут. Третий этап занятия включал «позные танцы», в которых используются статические напряжения. Суть упражнений заключалась в удержании задаваемой позы, сопровождаемой определенной эмоцией, которая соответствовала образу позы. Время удержания каждой позы в процессе занятий постепенно увеличивалось. Целью этого этапа занятия являлась тренировка ресурсов нервной системы и волевой сферы участников. Длительность этого этапа составляла от 20 до 30 минут.

Следующий этап занятия состоял из двух частей. В первой проводилась глубокая мышечная релаксация. Во второй части проводились медитативные упражнения, целью которых было гармонизация эмоциональной сферы и увеличение психологических

ресурсов. В качестве тем для медитативных упражнений использовались мотивы символдрамы, которые выполняли функцию проективного теста, и ресурсные и гармонизирующие медитации [6]. В среднем длительность этого этапа занимала от 40 до 45 минут. На последнем этапе участники выводились из глубокого трансового состояния. Проводилась обратная рефлексия о результатах медитативной работы и также о физическом и психологическом самочувствии. В конце занятия участники получали задание нарисовать образы, которые возникали в процессе выполнения медитативного упражнения.

Анализ динамики функциональных ресурсов нервной системы в процессе занятий по психофизической тренировке и разгрузке показало, что, в общем, ресурсный потенциал нервной системы у участников увеличился. Так, если до начала занятий устойчивость корковых реакций (УКР), у большинства занимающихся, соответствовала низкому уровню ($3,5 - 4,5 \text{ с}^{-1}$), то в конце цикла занятий этот показатель достиг среднего уровня у 50% занимающихся ($4,9 - 5,7 \text{ с}^{-1}$), а у некоторых он стал даже выше среднего уровня. Уровень функциональных возможностей ЦНС (УФВ) возрос с $15,3 - 20 \text{ с}^{-2}$ до $22 - 23,9 \text{ с}^{-2}$. Время удержания пробы Бондаревского увеличилось за время занятий в среднем с 10 сек до 45 сек, некоторые участники в конце цикла занятий смогли удерживать позу, при выполнении пробы, до 70 сек. Повышение устойчивости корковых процессов отражает увеличение стабильности деятельности нервной системы. Высокая стабильность нервной деятельности обеспечивает возможность человеку длительное время жить в напряженном режиме, при этом сохраняя оптимальным свое физическое и психическое состояние.

В процессе занятий по психофизической саморегуляции происходит и повышение ресурсов нервной системы, что находит отражение в увеличении показателя функциональных возможностей (УФВ) нервной системы у большинства занимающихся с низкого уровня до среднего. Увеличение функциональных ресурсов нервной системы обеспечивается в первую очередь благодаря тренировке выносливости нервных центров при выполнении разнообразных статических упражнений. Происходит также повышение статической выносливости, что отражается в увеличении времени удержания статической позы почти в 4-5 раз. Во время занятий такие упражнения систематически использовались в виде «позных» танцев.

В процессе занятий по психофизической саморегуляции отмечается и изменение психоэмоционального состояния женщин. Оценка нервно-психического напряжения в начале и в конце цикла занятий показала снижение его уровня с умеренного до слабого, или детензивного. При этом уменьшалась выраженность различных соматических проявлений, например, болевых ощущений, уменьшалось мышечное напряжение, повышалась координация и гибкость, улучшался сон. У занимающихся

также отмечалось улучшение настроения, сохранение стабильного эмоционального состояния, снижение тревожности. Эти данные подтверждаются и анализом рисунков, выполненных участниками занятий. В целом можно отметить, что в рисунках изменяются используемые изобразительные средства с карандаша до акварелей. Изменилась и цветовая гамма рисунков, в них стали преобладать более спокойные цвета. Кроме того, в рисунках изменилась динамика, появились ресурсные объекты, отмечались позитивные изменения в состоянии и тех объектов, которые присутствовали в рисунках перед началом занятий.

Таким образом, анализ динамики психофизиологического состояния женщин показывает, что в процессе занятий по психофизической саморегуляции у занимающихся отмечается повышение устойчивости и функциональных возможностей нервной системы, снижение нервно-психического напряжения, уменьшение различных соматических проявлений, гармонизация эмоциональной сферы. Овладение методами психофизической саморегуляции позволит женщинам, работающим в условиях экстремальной профессиональной деятельности, длительное время сохранять психофизиологические ресурсы, а значит добиваться успешной профессиональной самореализации.

Литература

1. Виноградова Т.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов [Текст] /Т.В. Виноградова, В.В. Семенов // Вопросы психологии. – 1993. – №2.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины [Текст] /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002.
3. Коноплева И.Н. Саморегуляция психических состояний как элемент психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях [Электронный ресурс] /И.Н. Коноплева, Ю.С. Калягин // Психология и право. – 2011. – № 4.
4. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии [Текст] / Под ред. Крылова А.А., Маничева С.А. – 2-ое издание. – СПб.: Питер, 2000. – 230 с
5. Лоскутова Т.Д. Оценка функционального состояния центральной нервной системы человека по параметрам простой двигательной реакции. [Текст] / Т.Д. Лоскутова // Физиологический журнал СССР им. И.М.Сеченова, 1975. – Т.6. – №1.
6. Обухов Я.Л. Символдрама. Введение в основную ступень [Текст] /Я.Л. Обухов. – Ростов-на-Дону: ООО «Мини Тайп», 2005. – 120с.
7. Шелепов А.М. Экстремальные ситуации и психогенные факторы военно-профессиональной деятельности [Электронный ресурс] /А.М. Шелепов, Н.К. Смагулов, А.М. Мухаметжанов, Б.С. Аскарор //Фундаментальные исследования. – 2013. – № 7-1. – С. 225-228.

ЗАВИСИМОСТЬ ОТ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Сафаев Н.С., Рахимова И.И.

Республика Узбекистан, г.Ташкент, «ТГПУ имени Низами»

В юношеском возрасте наблюдается снижение интереса к компьютерным играм на фоне усиления интереса к компьютерным технологиям. Самостоятельный выбор тех или иных компьютерных игр определяется кругом интересов, свойственных лицам юношеского возраста. Зависимость от компьютерной игры переходит в зависимость от Интернета, что приводит к сужению возможностей жизненного самоопределения юношей, происходит деформация мотивационно-потребностной сферы. Это обусловило определение научной проблемы, а также задач нашего исследования, к числу которых было отнесено изучение мотивационной сферы лиц юношеского возраста, в частности, её конструктивности.

Проведенное исследование психологических особенностей зависимости от компьютерной игры испытуемых юношеского возраста выявило следующее. В отличие от подросткового периода, зависимость от компьютерной игры определяется возможностью использования игры для самоутверждения и самореализации [4]. Снижение интереса к любительским играм сопровождается формированием интересов профессионального уровня. Игры на престиж, деньги также представлены среди выбираемых юношами игр. Участие в Интернет-играх способствует совершенствованию профессиональных навыков и, конечно же, продолжает оставаться одним из способов разрядки и времяпровождения.

Этот вид деятельности при правильной организации позволяет совершенствовать основные виды деятельности: учебную, общение, самопознание. Компьютерные игры позволяют создать новые условия для удовлетворения ведущих возрастных потребностей в социальном соответствии, социальной компетентности и самостоятельном принятии решения и самостоятельности. В юношеском возрасте компьютерные технологии помогают иметь доступ к различного рода информации, развивая тем самым критичность мышления [3, с. 19].

Освоение компьютерных технологий начинается с освоения компьютерных игр. При этом, компьютерные игры выступают как часть технологического прогресса. Это своего рода вариант игровой деятельности, способный видоизменить учебную деятельность, игровую деятельность и общение. Применение компьютерных игр зависит от социальных установок личности старшего школьника, его статуса в группе сверстников. Освоение компьютерных технологий расширяет возможности профессионального самоопределения в юношеском возрасте.

Компьютерная игра становится привлекательным средством познания своих возможностей. Отсюда и преобладающий тип мотивации – инструктивный тип отношения и мотивации достижения. Стремление к оттачиванию умений влияет и на самооценку, самовосприятие. Это приводит к повороту вектора направленности на себя, уходу от отношений реальных в мир игровых иллюзий [5]. Изменяется установка юноши на Я-идеальное (отвержение любви, чуткости). Становится предпочтительным более жесткий тип отношений с окружающими: критический, с чувство превосходства над окружением. Формируется критическое мышление, развивается стремление к независимости от обстоятельств, наблюдается склонность к уходу от решения реальных проблем в сторону решения сложных игровых задач – ведь это признак высокого интеллекта. Реальность перестает интересовать, так как юноша считает проблемы реальные несущественными, смешными. Подростки и юноши спасение мира/человечества в игре считают более интересным и предпочтительным, чем оказание реальной помощи, например, больной маме. Отсутствие активной жизненной позиции в сочетании со стремлением к материальной независимости может стать причиной конфликта с ближайшим социальным окружением. Выявленные характерологические особенности испытуемых такие как эмоциональная неустойчивость, преобладание нонконформизма, радикализма и уверенности в себе в сочетании с переоценкой своих возможностей, возможно способствуют усилению конфликта и усугублению зависимости [2, с. 245].

В ходе исследования подтвердилось положение о закономерном проявлении определенных предпосылок формирования зависимости от компьютерной игры, как вида деятельности [2, с. 242]. Они были характерны для всех возрастных групп.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить следующие предпосылки формирования зависимости от компьютерной игры детей подросткового и юношеского возраста:

1. Застревание на желание получить функциональное удовольствие;
2. Возможность ухода от социальной реальности;
3. Легкий способ удовлетворения ведущих возрастных потребностей: быть взрослым и самостоятельным (подростковый возраст); в общении с ровесниками одного пола, общении с представителями противоположного пола решение проблем самоактуализации, самопознания и самоопределения (15-19 лет).
4. Искаженный путь формирования психических новообразований по типу отступления от реальной действительности. Полное удовлетворение потребностей в игре сопровождается затруднениями в реальной жизни: трудности общения, низкий социальный статус, конфликтные отношения с сверстниками, взрослыми, педагогами, низкие учебные достижения, недостаточно развитая мотивационная система. Например, в игре имеет

место мотивация достижения, тогда как в реальности преобладает мотивация избегания неудач.

5. Возможность компенсации в компьютерной игре недостатков и трудностей социальной адаптации, снижение эмоционального напряжения, повышение чувства уважения и самопринятия.

Выделение данных предпосылок позволяет нам констатировать факт связи между показателями синдрома социальной дезадаптации и зависимостью от компьютерных игр подростков и юношей. Определение данной меры связи дает возможность для коррекции зависимого поведения подростка и лиц юношеского возраста путем применения средств игры для повышения адаптивных возможностей развивающейся личности. Возникает необходимость в разработке коррекционной программы с целью профилактики и преодоления последствий зависимости от компьютерной игры на психическое развитие в период подросткового и юношеского возраста.

Литература

1. Войскунский А.Е. Информатика и развитие человеческого общения // Социальные проблемы информатизации общества [Текст] /А.Е. Войскунский. – М: Изд-во ВНИИСИ, 1988. – С. 29-38.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244-268.
3. Дрепа М.И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пятигорск: Пятигор. гос. лингвист. ун-т, 2010. – 22 с.
4. Мирошниченко А.В. Трансформация смысловой сферы юношей с различным уровнем компьютерной зависимости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону: Юж.Федер.ун-т, 2010. – 23 с.
5. Сафаев Н.С. Актуальные проблемы развития технологии криминального профайлинга в Узбекистане [Текст] /Н.С. Сафаев, Д.С. Саматов // Вестник интегративной психологии. – 2016. – №1. – С. 23-26.

ЦЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Симаева И.Н.

РФ, г. Калининград, БФУ им. И. Канта

Возросший поток миграции в последние десятилетия привел к заметным изменениям в этно-демографической ситуации принимающих стран и отдельных регионов [5]. Не стала исключением и Россия – исторически многонациональная, многокультурная и многоконфессиональная страна, в которую существенно возросли потоки

миграции из государств средней и центральной Азии.

Взаимное соприкосновение ценностей и норм, которые несут с собой мигранты и их семьи, с ценностями принимающей страны, далеко не всегда обогащает культуру и приносит позитивные плоды. Достаточно вспомнить широко освещенные в средствах массовой информации террористические акты в России, Германии, Франции, Бельгии, которые осуществили потомки мигрантов – граждане, которые выросли и получили образование в принимающей стране.

Зададимся вопросами: Почему они совершают преступления против страны, которая предоставила им или их родителям убежище, возможности для образования и гражданские свободы и стала их второй родиной? Каковы причины их дезинтеграции и дезадаптации, повлекшие за собой преступное поведение? И какие меры превентивного воздействия необходимо реализовать для того, чтобы дети-мигранты, подростки и молодежь не попадали в сети организаторов террористических группировок? Научных исследований данной проблемы крайне не достаточно.

Представляется, что в именно системе образования необходимо создать превентивный механизм противодействия вербовке агентами международного терроризма на основе формирования у детей-мигрантов устойчивой гражданской идентификации с принимающей страной, а также поддержки ощущения психологической безопасности в процессе обучения в школе. Однако реализация этой идеи в России, как показывает опыт Германии и других стран, принимающих мигрантов, неминуемо столкнется с рядом проблем, которые необходимо трансформировать в психолого-педагогические задачи для успешной ресоциализации и социальной адаптации детей-мигрантов в новой для них социальной среде.

Проблемы первого рода очевидны и обусловлены уровнем и качеством владения русского языка как основы сознания. Они заключаются не только в том, что наличие языкового барьера у инофонов и билингов препятствует освоению общей образовательной программы. Опытные педагоги вполне справляются со сложной задачей настройки фонематического слуха и артикуляционного аппарата на русскую речь. Дело в том, что в значениях слов в языке, как основе сознания, отражаются те ценности, которые аборигенам-носителям языка представляются релевантными, но детям-мигрантам предстоит освоить заново в контексте модели мира новой для них культуры.

Примером могут служить противоречия между внесемейными отношениями и традиционными патриархальными ценностями узбекских [1] или таджикских семей [4], детерминирующими традиционное разделение ролей, соответствующее подчиненное поведение девочек и женщин в семье и обществе и комплементарное поведение мальчиков и мужчин. Школьники-носители и трансляторы подобных ценностей имеют

трудности в ресоциализации и высокий риск социальной дезадаптации в классе и школе в условиях европейской культуры. Результаты наших исследований в г. Калининграде в 2017 г. показали, что подавляющее большинство подобных школьников-мигрантов в первые годы обучения имеют низкий статус либо статус отверженных в классе независимо от успешности обучения, причем часть из них удовлетворительно владеют русским языком. Одним из предикторов является ценностный конфликт между присущими этим детям традиционными ценностями и либеральными гендерными отношениями и ценностями во многих регионах России [3].

В ситуации недопонимания в школе возникает риск для психологической безопасности детей-мигрантов, так как в поиске носителей близких ценностей они обращаются не только к семье. Наблюдается стремление стихийно включаться в различные социальные сети по национальному признаку, создавать национальные группировки внутри классов и в сети интернет. Тем самым существует риск в последующем быть вовлеченными в террористические группы.

Литература

1. Исмагуллаева Г.Э. Традиции и ценности в узбекских семьях [Текст] /Г.Э. Исмагуллаева // Молодой ученый. – 2015. – №5. – С. 616-617.
2. Симаева И.Н. Дети-мигранты в системе образования России: новый тренд научных исследований [Текст] /И.Н. Симаева // Вестник Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. – 2017. – № 1. – С. 84-90.
3. Татарко А.Н. Мигранты в Москве: угрозы истинные и мнимые/ https://www.hse.ru/data/2010/03/27/1217653503/Tatarko_MigrantsInMoscow.pdf. URL 10.10.2016.
4. Хакимова З.А. Роль семьи в обществе и ее социально-философская интерпретация [Текст] /З.А. Хакимова // Ученые записки Худжандского гос. ун-та им. академика Б. Гафурова. – 2016. – Т. 49. – № 4. – С. 45-50.
5. Jakub M. 4 maps that will change how you see migration in Europe. <https://www.weforum.org/agenda/2016/08/these-4-maps-might-change-how-you-think-about-migration-in-europe/> URL 20.10.2016.

РОЛЬ СУБЪЕКТА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ИСТОРИИ ГОСУДАРСТВА

Стригин М.Б.

РФ, г. Челябинск, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет»

Используя выводы предыдущей своей работы [1], в данной статье показано, что социум в виде государства, как одну из возможных систем,

которую можно описать рядом параметров, можно представить, взяв за основу модель нелинейного маятника. В контексте данной модели описана роль субъекта на различных исторических этапах эволюции государства.

О соотношении объективного и субъективного в истории человечества однозначно сказать невозможно, по той причине, что оно разное на разных этапах существования цивилизации. Но то, что силы скрывающиеся под каждым из этих понятий играют свою роль и часто существенную, это почти очевидно, что проявится в дальнейшем размышлении. Как и в любой аварии имеются два её участника, при наличии одного, авария как таковая невозможна. История творится противостоянием личности и социума. В статье [1. с. 32] было показано, что произвольная система ведёт себя подобно нелинейному маятнику. Социальные группы (политическая партия, общество книголюбов, государство) – это различные виды систем, которые можно описать при помощи ряда параметров (правил внутреннего устройства, законов). Обычный, хорошо нам известный маятник, гармонично осциллирует между двумя точками. Нелинейный маятник, отличается от него тем, что он ведёт себя гармоничным образом только определённый период, а затем, в некоторый момент начинают сказываться несущественные, на первый взгляд, факторы и система – маятник начинает двигаться хаотически, а спустя ещё некоторое время, скачком выходит на новую устойчивую траекторию. Скачок имеет сингулярный вид. Различные социальные группы ведут себя аналогично нелинейному маятнику, отличаясь только масштабом и временными длительностями.

Любая социальная группа, после её возникновения, форматируется кем-то – и общество книголюбов, и ЛДПР, и государство имеют своего лидера и свою основополагающую метафору, выражаясь иначе, свой основной лозунг. На этом этапе роль личности превалирует над социумом, когда воля и харизма личности в состоянии повести за собой. На основании явленного лозунга («Кто был ничем, тот станет всем») формируются основные параметры системы – социальные законы, определяющие, его существование, после чего социальная группа, государство в том числе, входит в гармонический период, когда система осциллирует между двумя точками, определяемыми инертностью социума и его активностью. На этом этапе роль личности несущественна, социумом управляют законы. Но в определённый момент начинают сказываться скрытые факторы, они могут быть как внутреннего характера, так и внешнего. На эволюцию системы «физический маятник», подобным образом, влияют как внутренние факторы, например, растягивается подвес (усталость материала), так и внешние – происходит столкновение с посторонним телом. В системе «государство», внутренними факторами является, например, усталость от однообразия жизни в рамках установленных законов, которая провоцирует недовольство, внешними

факторами являются, например, изменение климата или исчерпывание ресурсов. И тогда система под названием «государство» входит в хаотический, рассогласованный период. На этом этапе роль личности также несущественна, в обществе царит страх и паника. Но одновременно, внутри социума идёт поиск новой личности, которая согласует в новом контексте систему – государство, которая сингулярно выведет её на новый уровень. Система «физический маятник», находясь в хаотическом движении, также со временем ищет новое устойчивое положение, при котором разбалансирующие факторы должны исчезнуть. Этот этап прекрасно описан Достоевским в романе «Бесы», когда социум устал от монархии, как формы устройства государства. Следующий этап – этап синтеза, когда новый лидер рождает новую метафору – новый лозунг, формирующий новые законы. На этом этапе роль личности вновь становится преобладающей. Социум участвует в формировании законов в той или иной мере. И дальше система – государство – эволюционирует по уже описанному порядку. К этому можно добавить, что гармонический этап государства по своей сути может иметь две основных структуры: либо демократию, либо тоталитаризм, и чаще всего они сменяют друг друга.

Какие выводы следуют из вышеописанного концепта:

1. Существование трёх периодов (гармонический, хаотический и синтетический) в эволюции произвольной системы, в том числе государства, это объективный закон, который никак не зависит от человека. Один из самых поразительных и объективных нюансов жизни субъекта заключается в том, что усталость от существующего миропорядка, начинает появляться в нём уже сразу после появления этого порядка, которая наравне с объективными внешними факторами подтачивает любую идеальную систему и приводит её к периоду хаоса. Человек, с одной стороны, стремится всё упорядочить, с другой стороны, он тут же начинает этот порядок разрушать.

2. Роль субъекта существенна на этапе синтеза. Но в этот период реализация потенциала человека в области социального чревата большими рисками для него, поскольку этот период характеризуется крайней неустойчивостью. В остальные периоды социальная активность субъекта не принесёт значительных плодов. Участие человека в социальной жизни можно проиллюстрировать следующей метафорой: социум напоминает волну, в которой каждая частица играет свою роль, но наверх выносит единицы, большинство остаются подложкой для вершины волны. Именно тот факт, что каждый субъект принимает участие в социальной жизни, осложняет предвидение её результатов, поскольку вероятность какого-то события, например, того, что вы станете мэром, определяется множеством параметров. И несмотря на пессимистичность по поводу того, что на

выборах всё предопределено, практика часто показывает обратное. Об этом говорят результаты последних выборов в США.

3. Процесс внутреннего рассогласования политической системы связан напрямую с интеллигенцией. Именно эта часть социума формирует зачатки следующего периода, по причине того, что просвещение, которому она подвержена, во многом формирует идеалистичный взгляд на жизнь. А поскольку любая социальная система – это всегда давление отдельных субъектов над обществом, она не может быть идеальной для всех. Выражаясь старинной поговоркой: кому-то арбуз, а кому-то свиной хрящик. И поэтому появляются персонажи подобно Марку Волохову из произведения «Обрыв» Гончарова, которые хотят переkreить систему на свой лад. Но формируя следующий этап, интеллигенция автоматически предвидит его, а поэты, подобно Достоевскому, разоблачают их.

Литература

1. Стригин М.Б. Аналитический и синтетический этапы эволюции произвольных систем: онтологические особенности и характеристики. [Текст] / М.Б. Стригин // Современный учёный. – 2018. – №8. – С. 31-39.

СОЦИАЛЬНЫЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА, ФОРМИРУЮЩИЕ КРАЙНЕ НЕКОНСТРУКТИВНЫЕ ПОЧЕРКИ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА, С ПОЗИЦИИ ПОДХОДА «АНАЛИЗ И ПРЕОБРАЗОВАНИЕ АКТИВНОСТЕЙ»

Тимошенко Е.Н.

РФ, г. Уфа, МБОУДО ЦППМСП «Развитие»

Информация о разрушительном и саморазрушительном поведении современников порождает множество переживаний и вопросов. Особенно в тех случаях, когда человеком предпринимаются отчаянные действия по малозначимым поводам, которые сами по себе не заслуживают какого-либо радикального реагирования. Когда, например, подростки забивают насмерть бомжа, который ничем не угрожал им. Или когда девушка заканчивает жизнь повешением на месте свидания, на которое не пришел ее молодой человек.

Такие проявления не соответствуют принятым нами цивилизационным нормам поведения. Они зависят от особенностей в состоянии организма от прежде полученного опыта и т.д. Эти и близкие им факторы тесно взаимосвязаны с почерком проявлений человека.

Рассмотрим самые распространенные из крайне неконструктивных почерков: почерк фанатичного, почерк позирующего, и те социальные

обстоятельства, в которых они чаще всего формируются. Мы понимаем почерк как выработанный устойчивый стиль проявлений, стиль самореализации.

Почерк фанатичного. При нем принимается узкий круг идей, совершаются энергичные, необузданные двигательные проявления. Это часто приводит к бурным, стремительным, безапелляционным действиям, которые нередко оказываются неадекватными, ошибочными и жестокими.

Обладатели почерка фанатичного (фанаты) легко игнорируют права и интересы других. Концентрируются на физических энергичных действиях. Не любят долгих разговоров и размышлений. Охваченные азартом движения, могут необоснованно рисковать чужим и своим благополучием.

Фанаты – незаурядная разрушительная сила. У них низкая созидательная результативность, которая наращивает недовольство миром. Их часто вовлекают в реакционные антисоциальные группировки, натаскивают на бесчеловечные проявления, используют для противоправной и опасной работы. Фаната ждут неудачи в социализации, уголовная ответственность, риски взаимодействия в антисоциальной среде.

Обстоятельства, формирующие почерк фанатичного:

– привычки игнорирования чувств, переживаний других людей, некорректного использования переживаний;

– дефицит доверительного общения с близкими, отсутствие надежного советчика, поддержки, влекущие необоснованную доверчивость с располагающими к себе провоцирующими людьми;

– запущенные проблемы с психическим здоровьем, с развитием познавательных процессов, их усугубление применением психоактивных веществ;

– сложности социализации;

– сложности формирования умений, навыков, привычки самостоятельного осмысления событий;

– продвижение идей доминирования сильного;

– демонстрация, снятие запретов, закрепление и поощрение жестокого поведения. Представления о безнаказанности.

Почерк позирующего. При нем наблюдается бурная, кипучая работа с яркими образами, но ограниченное использование двигательных возможностей.

Обладателям почерка позирующего (позерам) может казаться, что они необычайно хороши собой, своей самоподачей, и за это окружение должно относиться к ним с незаурядной заботой. Окружающие люди для них чаще всего являются средством решения собственных проблем и получения благ.

Позеры больше других пользуются чьим-либо расположением, но быстрее остальных предадут своих благодетелей, для того чтобы заслужить покровительство более влиятельных субъектов. Их мышление не достаточно организовано, не достаточно критично, поэтому они нередко следуют каким-либо модным, но пагубным новшествам.

У них низкая созидательная результативность. Это часто приводит к практической беспомощности, к переносу собственных обязанностей на окружающих, к большей зависимости от других, формирует потребительство и паразитизм, неудачи в которых могут вгонять в депрессию и отчаяние.

Обстоятельства, формирующие почерк позирующего:

- погружение в мир ярких иллюзорных представлений;
- формирование высокой зависимости от комфорта;
- потакание слабостям;
- формирование потребностей не по средствам;
- снимающий субъектную ответственность протекционизм;
- индустрия внешней привлекательности, навязчивая реклама ее продукции и услуг как средства решения множества проблем;
- привычки дезинформации, имитации, манипуляции, принимающиеся некритично, которые позволяют повышать имидж через создание неправдоподобных положительных образов, скрывать неудобные факты реальности, обманом использовать других, в итоге формируют низкую или отрицательную продуктивность взаимодействий.

Особенно опасны все перечисленные обстоятельства в период развития организма, в сензитивные периоды формирования субъектности. Если данные неблагоприятные обстоятельства не будут создаваться социальным окружением или будут минимизированы, то риски формирования рассмотренных крайне неконструктивных почерков будут снижаться.

Содействие изменению крайне неконструктивных почерков. Помогая человеку изменить крайне неконструктивный почерк, мы способствуем открытию новых перспектив его достижений, полезных и для него, и для окружающих. Чтобы содействовать этим благоприятным изменениям, необходимо:

- самому специалисту иметь более конструктивный почерк,
- знать особенности неконструктивных почерков и уметь выстраивать взаимодействие с их обладателями,
- понимать причины и последствия возникновения нежелательного почерка,
- выстраивать программу совершенствования почерка и адаптировать ее к реальным обстоятельствам,

– мотивировать обладателя неконструктивного почерка на изменения: на принятие и реализацию программы совершенствования.

В работе с крайне неконструктивными почерками особо важно своевременно фиксировать их появление, что возможно отследить через анализ изменений в поведении, в отношении к реальности, в логике поступков, через функциональные пробы. Данная деятельность не только интересна, но и полезна. Ведь от нее в значительной мере зависит будущее.

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ И ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОГО МИРА

Фатыхова Р.М.

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы

Масштабность, а главное, характер и глубина реально происходящих в настоящее время изменений, объективно фиксирующих кризисное состояние мирового сообщества, позволяют ставить вопрос о переходе на новую стадию исторического развития и в новое состояние развития современного общества. Возникновение кризисов и глобальных проблем во второй половине XX в. позволяет констатировать, что развитие техногенной цивилизации подошло к критическим рубежам. Среди многочисленных глобальных проблем, поставивших под угрозу само существование человечества, вслед за В.С. Степиным, можно выделить три главных.

Первая из них – это проблема выживания в условиях непрерывного совершенствования оружия массового уничтожения. В ядерный век человечество оказалось на пороге возможного самоуничтожения, и этот печальный итог является «побочным эффектом» научно-технического прогресса, открывающего все новые возможности развития военной техники.

Второй, пожалуй, самой острой проблемой современности, становится нарастание экологического кризиса в глобальных масштабах. Два аспекта человеческого существования как части природы и как деятельного существа, преобразующего природу, приходят в конфликтное столкновение.

Третья проблема связана с сохранением человеческой личности, человека как биосоциальной структуры в условиях растущих и всесторонних процессов отчуждения. Эту глобальную проблему иногда обозначают как современный антропологический кризис. Человек,

усложняя свой мир, все чаще вызывает к жизни такие силы, которые он уже не контролирует и которые становятся чуждыми его природе.

Психические нагрузки, с которыми все чаще сталкивается человек в современном информационном мире, ведут к накоплению отрицательных эмоций и, как следствие, применению различных средств снятия напряжения. В этих условиях возникают опасности распространения как традиционных (транквилизаторы, наркотики), так и новых средств манипуляции психикой.

Все вышеперечисленное не может не сказаться на психике подрастающего поколения. Не случайно 2017 г. объявлен ВОЗ Годом борьбы с депрессией. Это связано с высоким бременем депрессивных расстройств и их ростом более чем на 18% за последние 10 лет. По прогнозам ВОЗ, к 2020 г. это будет вторая по распространенности причина потери трудоспособности. Депрессия является одной из основных причин суицидального поведения. В отсутствие внимания, дефицита доверительного межличностного общения с подростками ниша оказывается занятой компьютерными играми, таящими в себе множество скрытых опасностей, вплоть до склонения к суициду.

Одна из причин сложившейся ситуации – дегуманизация образования, его технократическая перегрузка, «гуманитарное голодание» [6]. За дегуманизацией стоят различные типы отчуждения (учащегося от учителя, учащегося от школы, школы от общества, учителя и учащихся от их собственных задач и устремлений) и сложившаяся традиция в определении содержания образования, его построении и предъявлении учащимся. Так, стремление к максимальной «объективности» предъявляемых студентам фрагментов социально-исторического опыта привело к тому, что из него оказались исключены субъективные, личностные моменты. Если мы раньше говорили о том, что студент учится под руководством такого-то профессора, то сегодня говорим, что он осваивает такую-то программу. В общем, «ничего личного».

Это противоречит самой природе и сущности педагогической деятельности, которая отличается от других видов деятельности тем, что ее цели ориентированы на другого. О педагогической деятельности можно говорить только в том случае, когда ее смысл соотносится с деятельностью другого, когда она ориентирована на обнаружение и осуществление другими смысла его деятельности.

Где же выход? Выход состоит отнюдь не в отказе от научно-технического развития, а в придании ему гуманистического измерения, что, в свою очередь, ставит проблему нового типа научной рациональности, включающей в себя в явном виде гуманистические ориентиры и ценности.

В этой связи проблема человека получает свое новое звучание. Возникла задача углубления знаний о современном человеке, встал вопрос

о его новых потребностях, возможностях, способностях, об изменениях его сознания и самосознания, о динамике его личностного и профессионального развития. Особую значимость приобретает поиск путей повышения его субъектной значимости, самоактуализации и самореализации в сложных условиях современного мира. Это требует не только дальнейшего углубления исследований современного человека на эмпирическом уровне, но и углубление разработки новых теоретико-методологических подходов к исследованию человека с учетом новой реальности, новых проблем и задач, стоящих перед ним. Дело в том, что истоки кризиса образования лежат внутри самого образования, в его методологических основаниях. Известно, что в переломные периоды развития науки на этапах изменения стиля мышления возникает настоятельная необходимость в рефлексии оснований науки, ее категориального аппарата, предмета, методов. Психология, равно как и педагогика, в настоящее время переживает именно этот период.

Любая частная наука имеет свои специфические, только ей свойственные аспекты отношений с наукой о методе. Специфика эта определяется объектом данной науки и его сложностью, уровнем развития и ее современным состоянием и, наконец, тем вкладом, который сама наука делает в общенаучную или философскую методологию. Вклад психологии в методологию и ее методологическое значение объясняется тем, что психология относится к числу наук о человеке, поэтому исходные принципы психологического исследования и его результаты не могут не иметь ярко выраженной мировоззренческой окраски, они часто напрямую связаны с представлением о сущности человека и его отношением к миру [7].

Другую важнейшую особенность психологического знания, определявшую его методологическое значение, отметил еще Аристотель в известном трактате о душе. «Признавая познание делом прекрасным и достойным, но ставя одно знание выше другого либо по степени совершенства, либо по тому, что оно знание о более возвышенном и удивительном, было бы правильно по той и другой причине отвести исследованию о душе одно из первых мест. Думается, что познание души много способствует познанию всякой истины, особенно же познанию природы» [Цит. по 7].

Делая вклад в методологическое знание вообще, психология тем более высоко должна оценивать значение методологии для себя самой. Более того, психологи издавна подчеркивают особую ее нужду в помощи со стороны методологии и невозможность выработки ориентиров для построения и развития психологической науки исходя из собственно психологического знания. Сама «возможность психологии как науки есть методологическая проблема прежде всего», – отмечал Л.С. Выготский в работе «Исторический смысл психологического кризиса», специально

посвященной обсуждению методологических проблем построения научной психологии. «Ни в одной науке нет стольких трудностей, неразрешимых контроверз, соединения различного в одном, как в психологии. Предмет психологии – самый трудный из всего, что есть в мире, наименее поддающийся изучению; способ ее познания должен быть полон особых ухищрений, чтобы получить то, чего от него ждут». И далее: «Ни одна наука не представляет такого разнообразия и полноты методологических проблем, таких туго затянутых узлов, неразрешимых противоречий, как наша. Поэтому здесь нельзя сделать ни одного шага, не предприняв тысячу предварительных расчетов и предостережений» [4, с.417-418]. Следует уточнить, что кризис психологии был связан с невозможностью осуществлять исследования на уровне существовавшего определения предмета – в его рамках. Именно через кризис психология переходила от общего с философией предмета к поиску собственного объекта.

В конце XX века старый спор о возможностях методологии в философии и психологии возродился в дискуссии о соотношении естественнонаучной и гуманитарной парадигмы в рамках философского Круглого стола в 1993 г. Определим здесь понятие парадигмы, которое, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, есть не точка зрения, позиция ученого или группы исследователей, а проникновение в науку определенного способа мышления и подхода к множеству проблем и основание открытия новых. Парадигма проявляется в изменении методологии науки – в углублении ее представлений о предмете и объекте исследования, о способе их взаимосвязи, о взаимоотношениях исследователя, его теорий и моделей с изучаемым объектом, в изменении самой технологии исследования [1].

Высказывания участников круглого стола заслуживают отдельного обсуждения. Однако с точки зрения понимания человека, его развития и воспитания очень важной является позиция А.В. Брушлинского, который отстаивал в дискуссии точку зрения, что поворот от естественнонаучной парадигмы в психологии уже совершился, но не на основе перехода к гуманитарной парадигме или отказа от эксперимента как ведущего метода, а на основе раскрытия принципов активности и субъектного опосредствования. Он подчеркивал идеи собственной активности ребенка в условиях обучения и воспитания, переоценку идей интериоризации [7].

Возвращаясь к проблеме сосуществования разных парадигм в психологии, отвечающих ориентациям в ее построении на идеалы естественнонаучного или гуманитарного знания, отметим, что в настоящее время они, по мнению Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнова, становятся все менее различимыми. Так для гуманитарного знания не выделено каких-то особых схем мышления, и все называемые различия имеют отношение к сменам классического идеала рациональности на неклассический и постнеклассический, в равной степени характеризующие поиски

психологии, философии, естественных и гуманитарных наук. Если, не останавливаясь подробно на описании, проследить логику развития парадигм, то можно увидеть, что она явственно отражает возрастание субъектного начала в познании.

Классический тип рациональности оформился в качестве научного подхода (XVII-XIX вв.) вместе со становлением европейской науки и дальнейшим расцветом классического естествознания. Данная парадигма сфокусирована на изучении отдельного (лабораторного) объекта, который естествоиспытатель (субъект) изучает эмпирически, экспериментально и как бы со стороны, т.е. с позиции внешнего и беспристрастного наблюдателя. Цель познания – построение истинной, объективной картины реальности; описание вещей, каковы они есть на самом деле. Ведущей методологией служил позитивизм как важное достижение в эволюции научного знания того времени.

Неклассический идеал рациональности рождался на рубеже XIX-XX вв. Ведущей наукой здесь явилась теоретическая физика. Методология этого типа рациональности направлена на взаимодействие субъекта и объекта, которые включены в единый познавательный мир или системы.

Важное место в неклассической парадигме занимают категория деятельности как «транслятор» между субъектом, объектом и миром, а также идея относительности (опыта, метода, теорий, картины мира). При помощи разных методов и теорий ученые создают здесь уже не абсолютный универсум, а идеальные модели реальности. Методологической проблемой на данном этапе развития становится необходимость преодоления фрагментации исследований в том круге познания, где представлены разные модели реальности и языки описания. Разрабатываются такие принципиально новые концепции социализации человека, как культурно-историческая психология Л.С. Выготского, идея внутренней опосредованности внешнего воздействия С.Л. Рубинштейна, личностно-деятельностный подход в проектировании педагогических систем.

Постнеклассический идеал рациональности сформировался на рубеже XX-XXI вв. На передний план выдвигается новый тип объекта – это открытые, саморазвивающиеся системы, возрастает саморефлексия науки, набирает силу так называемое движение антропологического поворота. Постнеклассика решает задачи коммуникации подходов, поиска объединяющих горизонтов. Методология здесь играет объединяющую роль, демонстрируя, каким образом одну и ту же реальность раскрывают различные концептуальные языки. Если в классической парадигме интерес был сосредоточен на объекте познания, то в постнеклассической интерес смещается на субъект познания. Главным предметом познания становится сам человек, продукты его творчества, а любой внешний объект постигается в контексте смыслов и ценностей человека. Отсюда эту

парадигму иногда называют гуманитарной. Познающего интересует человеческое в человеке, его «субъективная реальность». В познавательном процессе происходит своеобразная интеграция психологии, философии, искусства [3, 5].

По мнению М.С. Гусельцевой, вместе со становлением постнеклассического идеала рациональности борьба методологий постепенно сменялась идеями толерантности, когерентности исследований, стратегиями солидарности и поддержки. Изменилась исследовательская позиция в целом: вместо взаимоисключающих стратегий ученые научились видеть их взаимодополнительность.

Спектр вопросов, связанных с парадигмами является наименее разработанным в науках об образовании. Здесь следует подчеркнуть, что они могут возникать не обязательно в отдельной, конкретной сфере научного знания и подчас приобретают междисциплинарный характер. В этом смысле есть все основания говорить и о парадигмах образования, к формированию которых могут иметь отношение его концепции в сложных и граничащих друг с другом научных дисциплин (педагогика, психология, философия образования, социология образования и т.д.).

Новые методологии возникают в ответ на вызовы изменившейся познавательной и социокультурной ситуации. А.А. Вербицкий утверждает, что сейчас перед российским образованием стоит задача внедрения новой парадигмы, качественно отличающейся от традиционной. Введены стандарты нового поколения. Объявлены основные направления модернизации, среди которых компетентностный подход, модульная структура основных образовательных программ, балльно-рейтинговая система оценки качества обучения. На первый взгляд все готово для решения поставленной задачи. Однако не все так просто. На пути становления новой образовательной парадигмы стоят препятствия в виде противоречий между новым социокультурным опытом и старыми, привычными способами его трансляции обучающимся.

Важно четко представить процесс смены образовательных парадигм, происходивший в истории, т. е. проследить весь тот нелегкий путь, который был пройден до становления того образования, которое сейчас мы называем традиционным. Не описывая подробно этапы этого нелегкого пути, отметим, что классическая образовательная парадигма складывалась в 17 веке в ответ на потребности развития капиталистического промышленного производства, требовавшего все более широкого распространения грамотности среди подрастающего поколения. На первый план выходит функция полезности, подготовки людей, способных обслуживать расширяющееся производство. С этого момента и вплоть до наших дней основная цель (миссия) образования формулируется как передача ученикам, студентам системы практических знаний, умений,

навыков, приобретение ими полезной для общества профессии, подготовка к труду [3].

В этом исторически длительном и противоречивом процессе становления парадигм в качестве переходной можно рассматривать антропологическую парадигму, возникшую на границе XIX-XX вв. С ее помощью в сфере образования впервые были предприняты попытки решить проблемы свободной личности, саморазвития субъекта, его права выбора содержания обучения.

Значительную, если не главную роль в становлении парадигм современного образования сыграл тот огромный теоретико-методологический потенциал, который был накоплен в советской психолого-педагогической науке – ядром которого явилась разработка деятельностной теории усвоения социального опыта и развития личности. Общеизвестно, что деятельностный подход является истинно российским достоянием. Именно деятельность оказалась методологически конструктивной парадигмой для развития отечественной психологии, равно как педагогики, и образования в целом.

Другим, равным по значению деятельностному – является субъектный подход, который открыл новые перспективы и реализован во множестве исследований. Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, здесь рассмотрение личности в качестве субъекта относится не к конкретно-теоретическому уровню, а к методологическому, на котором вскрывается сам принцип субъектно-личностной организации, объединяющий жизненное, интерактивное, деятельное пространство функционирования личности с ее самоорганизацией, саморегуляцией и развитием в направлении совершенствования своей индивидуальности.

Субъектный подход сегодня объединяет практически все методологические принципы: субъектно-деятельностный, развития, отражения, детерминизма и т. д. Он является не монометодологическим, а полиметодологическим. При этом, что особенно важно в русле обсуждаемой проблемы, субъектный подход открывает не только адекватный методологии и теории объект, но и служит ключом для радикального нового выхода в практику [1,3].

Говоря о новой парадигме современного образования, вслед за М.С. Гусельцевой, можно отметить, что выделенные в классическом типе рациональности и сформировавшиеся в неклассическом типе в качестве научных школ «чистые линии» исследовательских традиций в последней четверти XX в. превратились в линии смешанные: в синтетические (интегративные, коммуникативные) подходы, в смешанные методы и методологии, сложные комбинации исследовательских традиций. В неклассическом типе рациональности такого рода вещи пренебрежительно назывались «эклектикой», постнеклассический же идеал рациональности помог обнаружить в них эвристику.

Постнеклассическая методология характеризуется тем, что разнообразные теории, концепции, подходы предстают в качестве элементов интеллектуальной мозаики, из которой творится ситуативная интеграция знания под конкретную исследовательскую задачу. Такого рода исследовательская установка позволяет не только преодолевать фрагментацию исследований, соединяя запросы практики с требованиями теоретической сложности анализа, но и постигать реальность глубже, шире, полнее, удерживая в сознании «ускользающий мир» [5].

Однако в изменившейся познавательной ситуации отечественные социогуманитарные науки испытывают определенные трудности, связанные с консервативными традициями. Эти трудности связаны прежде всего с преодолением интеллектуальных установок, отсылающих к якобы единственно правильным трактовкам, верным подходам и методологиям, препятствующие развитию как свободы мышления, так и здорового крититизма. Отсюда чрезвычайно важным становится формирование интеллектуального навыка многомерного анализа.

Если сейчас мы абстрагируемся от методологии и обратим взгляд на педагогическую практику, мы увидим, что сфера образования проявляет устойчивость, консерватизм, в первую очередь благодаря учительству, в современных условиях выполняющему не столько свой профессиональный долг, сколько просветительскую миссию. Более того, даже находясь в условиях кризиса, эта система обнаруживает тенденции собственного развития. Такими тенденциями выступают гуманитаризация, фундаментализация, информатизация образования. Движение в каждом из этих направлений имеет свою «специфическую логику», определяемую своеобразием тенденции. Но, как отмечает А.А. Вербицкий, при всем их различии и даже противоречивости они находятся, скорее всего, в отношении дополнительности, чем противоположности.

В современной педагогической науке и в мировой практике образования, включая российское, на всех его уровнях представлен широкий спектр инноваций – проблемных, имитационных, исследовательских, игровых, компьютерных, проективных, контекстных и других моделей обучения. Используются разнообразные формы совместной, групповой учебной деятельности, организация диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса и т. п. Пока они не делают погоды в массовом образовании по причинам своего несопоставимо меньшего по сравнению с традиционной системой обучения теоретико-методологического обоснования и недостаточной технологичности. Но эти модели являются несомненным свидетельством размывания устоев классической и постепенного становления в ее «теле» новой гуманистической образовательной парадигмы (А.А. Вербицкий).

Вероятно, единственного, универсального решения сложной многоплановой проблемы преодоления кризиса образования не существует. Однако исходя из неопровержимого факта, что ядром личности является ее гуманитарная составляющая, а сущностью педагогической деятельности – межличностное взаимодействие, при всех возможных путях преодоления кризиса первым условием является гуманитаризация.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Состояние современной психологии: субъектная парадигма [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Институт психологии РАН, 2007.

2. Асмолов А.Г. Проблемные ситуации психологии XXI в. [Текст] /А.Г. Асмолов, М.С. Гусельцева // Мир психологии. – 2016. – № 4(88). – С. 14-28.

3. Вербицкий А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании [Текст] /А.А. Вербицкий // Образование и наука. – 2012. – № 6. – С. 5-18.

4. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] /Л.С. Выготский. Собр. соч. в 6 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982.

5. Гусельцева М.С. Смешанные методы в свете идеала постнеклассической рациональности [Электронный ресурс] / Психологические исследования. № 36. Т. 7. 2014. Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1016>.

6. Загвязинский В.И. О системном подходе к реформированию отечественного образования [Текст] /В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 12-18.

7. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии [Текст] /Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов. – СПб.: Питер, 2007. – 320 с.

8. Сергиенко Е.А. Межпарадигмальные мосты [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psystudy.com/index.php/147-v9n48/1306-sergienko48.html>.

9. Степин В.С. Теоретическое знание [Текст] /В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.

ВЫХОД НА ПЕНСИЮ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Халфина Р.Р.

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»

Одним из наиболее переменных моментов на жизненном пути человека, влекущим за собой существенные изменения в условиях и образе его жизни является выход на пенсию. Выход на пенсию может рассматриваться как завершение одной деятельной фазы социальной

жизни человека и начало другой, резко отличающейся от предшествующей. По своей значимости он может сравниться с такими событиями, как выбор профессии, вступление в брак и т.п. Выход на пенсию не следует рассматривать только как четко зафиксированное во времени событие, оно может оказать долговременное воздействие, так как перестройка сознания человека, находящегося на предпенсионном этапе жизни начинается задолго до фактического оставления работы.

Как правило, на новой основе перестраивается поведение человека, формируются его отношения с окружающими людьми, переосмысливаются ценности, отношения к действительности и т.п. Человек «примеривается» к роли пенсионера, ее возможностям и ограничениям, оценивает ситуацию и на основе этого либо принимает, либо отвергает новую роль.

Е.С. Авербух пишет, что сам факт выхода на пенсию является для человека психической травмой: падает его социальная значимость, страдает его престиж, самооценка и самоуважение. Новые требования ему зачастую не под силу, он чувствует себя отсталым.

Ю.М. Губачев также отмечает, что «преждевременный физический и духовный покой – это изнуряющий ад», под воздействием которого старость становится ранней, ненужной, патогенной, социально обременительной, сами же старики становятся не только скучными, беспокойными людьми, но даже опасными как для самих себя, так и для других людей. Творческий труд – главное лекарство от старости.

Специфика посттрудового этапа жизни обусловлена тем, что образ пенсионера в сознании людей связан не столько с конкретным кругом занятий, сколько отходом от работы, что в значительной мере ориентирует самих пенсионеров на пассивный бездеятельный образ жизни. Пенсионный период жизни часто рассматривается как кризисный период в жизни человека. Происходящее значительное изменение жизненной ситуации связано как с внешними факторами (появление свободного времени, изменение социального статуса), так и с внутренними (осознание возрастного снижения физической и психической силы, зависимое положение от общества и семьи). Эти изменения требуют от человека переосмысления ценностей, отношения к себе и к окружающему, поиска новых путей реализации активности. У одних этот процесс происходит долго, болезненно, сопровождается переживаниями, пассивностью, неумением найти новые занятия, новые контакты, по-новому взглянуть на себя и окружающий мир. Другая категория пенсионеров, напротив, адаптируется быстро, не склонна драматизировать переход к пенсионному образу жизни. Они полностью используют увеличившееся свободное время, находят новую социальную среду.

Одним из последствий выхода на пенсию является потеря каждодневных моделей поведения, что может провоцировать агрессию, направленную как на других, так и на себя.

Важно подчеркнуть, что выход на пенсию – это значимое событие не только для человека, но и для окружающих его лиц. Поэтому процесс адаптации к новому положению имеет две стороны: с одной стороны человек приспосабливается к своему социальному окружению, с другой – окружение приспосабливается к новой социальной роли.

Отечественные исследователи изучали представление пожилых людей об образе жизни на пенсии. Человек впервые сталкивается с ситуацией полной и постоянной незанятости на работе, он не располагает практически никаким личным опытом, позволяющим точно прогнозировать эту новую ситуацию. Оценивая последствия прекращения работы, человек обобщает доступный ему опыт других людей, соотнося его с собственным стилем требований, ценностей.

Большинство авторов сходятся во мнении о том, что:

- после ухода на пенсию каждому человеку требуется время для перестройки стиля жизни и сознания; эта деятельность зависит от индивидуальных особенностей и объективных обстоятельств, что подставляет собой процесс адаптации.

- существенным фактором такой адаптации является рациональная организация и правильный выбор занятий.

- семья выполняет компенсаторную функцию, т.е. становится основной сферой межличностных контактов.

Р.С. Эшли выделяет шесть фаз пенсионного процесса:

1) Предпенсионная фаза;

Выход на пенсию видится в достаточно отдаленном будущем, но может возникнуть ощущение тревоги, касающееся предстоящих изменений.

2) Фаза «Медового месяца» (сразу после выхода на пенсию);

Эйфория от вновь обретенной свободы.

3) Фаза разочарования, освобождение от иллюзий;

Разочарование может быть вызвано несбыточными «предпенсионными» мечтами либо неадекватной подготовкой к пенсии.

4) Фаза переориентации;

Это продуктивный период для разработки более реальной картины жизненных альтернатив.

5) Фаза стабильности;

Осознание своих сильных и слабых сторон, понимание своих возможностей позволяют принять роль и статус пенсионера.

6) Завершающая фаза.

Болезнь или индивидуальность затрудняет выполнение домашней работы и уход за собой. В некоторых случаях они делают невозможным выполнение повседневных обязанностей.

Фазы не соответствуют определенному календарному возрасту, сменяются не в строго определенном порядке.

Зачастую пожилые люди выходят на пенсию психологически не готовыми к своему новому положению и новому периоду жизнедеятельности. Такая неопределенность, неподготовленности к будущим занятиям негативно сказывается на процессе их социальной адаптации, социальной активности и личной удовлетворенности. Особую роль играет общая активность пожилых людей. Среди пенсионеров, которые ведут рациональный образ жизни, сохраняют высокую физическую и особенно, социальную активность, уровень адаптации намного выше, чем среди пенсионеров, ведущих пассивный образ жизни.

Таким образом, с прекращением трудовой деятельности у стареющих людей резко нарушается жизненный стереотип, приспособляемость к новым условиям, перестраивается весь образ жизни. Поэтому изучение социально-психологических проблем пожилого возраста, и, в частности, проблемы адаптации, представляет одну из ведущих проблем.

Литература

1. Анцыферова Л.И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней зрелости [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 2011. – Т. 22. – №3. – С. 3-15.

2. Краснова О.В. Теоретические вопросы подготовки людей к выходу на пенсию [Текст] / О.В. Краснова // Психология зрелости и старения. – 2000. – №4(12). – С. 5-31.

3. Марцинковская Т.Д. Особенности психического развития в позднем возрасте. Психология зрелости и старения [Текст] /Т.Д. Марцинковская. – М.: Мир, 2015. – 21с.

4. Писарев А.В. Пожилые люди в социальной структуре современной России [Текст] / А.В. Писарев. – М.: ЦСП, 2011. – 30 с.

5. Сачук Н.Н. Проблемы адаптации к выходу на пенсию [Текст] /Н.Н. Сачук, Н.В. Панина // Геронтология и гериатрия. –2016. – 145 с.

6. Халфина Р.Р. Психологические особенности личности человека в период выхода на пенсию [Текст] /Р.Р. Халфина, Е.В. Данилов // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-3. – С. 249-255.

7. Шапиро В.Д. Социальная активность пожилых людей [Текст] / В.Д. Шапиро. – М.: Мир, 2016. – 154с.

ТРУД ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ НЕГАРАНТИРОВАННОЙ ЗАНЯТОСТИ

Чуйкова Т.С.

РФ, г. Уфа, «Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акмиллы»

В настоящее время в большинстве стран мира существенно меняются условия трудовой занятости. Усиление конкуренции как на национальном, так и на глобальном уровнях, постоянные реструктуризации предприятий и целых ведомств, сопровождаемые увольнением сотрудников, интенсификация и флексибилизация труда формируют условия негарантированной занятости и усиливают ненадежность трудовой среды в целом. В результате человек труда по большей части не чувствует себя обеспеченным гарантиями сохранения рабочего места, испытывая тревогу, чувство небезопасности и другие негативные эмоции. Подобный комплекс переживаний и сопутствующие ему стратегии совладания получили в зарубежной психологии обозначение *job insecurity* [11], в отечественных исследованиях – *ненадежная* [4] или *негарантированная* [8] работа.

Другой, не менее явно выраженной тенденцией в изменении условий трудовой деятельности, является ее интенсификация. Интенсификация труда понимается как выполнение большего количества задач в течение рабочего дня, и в этом смысле отличается от удлинения рабочего дня [13, с.26]. Многочисленные исследования, проводимые в различных странах мира, показывают усиление интенсивности работы, начиная с 1990-х годов. Существенный вклад в интенсификацию труда вносят процессы реструктуризации, сопровождаемые сокращением штата, когда производственные функции уволенных сотрудников распределяются среди сохранивших свои рабочие места сотрудников. В свою очередь, интенсификация труда создает предпосылки для укрепления условий негарантированной занятости, т.к. повышает вероятность перераспределения рабочих обязанностей с целью минимизации издержек. Как видим, негарантированность работы и ее интенсификация представляют собой взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы, являясь в некотором смысле двумя сторонами одной медали.

В условиях интенсификации труда работник испытывает постоянный дефицит времени, постоянное чувство, что он не способен выполнить все возложенные на него задачи, или не успевает с исполнением их к жестко обозначенному времени. В результате, для того чтобы справиться с хронической нехваткой времени, работник вынужден засиживаться на работе сверх обозначенного времени, или выполнять какие-то задачи дома, тем самым «обкрадывая» вниманием свою семью. Не случайно,

именно с началом кардинальных изменений в трудовой занятости обозначилась и проблема баланса работы и личной жизни, работы и семьи.

Рассмотрим, как эти и другие изменения в трудовой занятости проявляются в профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Во-первых, мы должны отметить, вслед за другими авторами, что изменяется институциональная природа вуза, что коренным образом меняет положение преподавателя. Вуз превращается в клиенториентированную организацию, производящую образовательные услуги. Как следствие, изменяется тип академического контракта в сторону классической его формы, принятой в обычных организациях. В соответствии с этим контракт заменяется краткосрочным (на два-три года, а иногда и на один год). Внедряется мониторинг и вознаграждение результатов индивидуальной деятельности, происходит формализация требований, переход к внешнему контролю [5].

Содержательные аспекты деятельности преподавателя отходят на второй план в сравнении с формальными, обязательными к исполнению. Это не способствует удовлетворенности своей деятельностью преподавателей, а также не ведет к повышению качества образования. Этому никак не способствует и высокая доля студентов в наших вузах, обучающихся на коммерческой основе. По данным Росстата, доля таких студентов в Российской Федерации составляла в 2013 г. 53,4% (цит. по [2]). Для сравнения, в западных вузах доля студентов, которые сами полностью оплачивают свое обучение, составляет 20-30%. Отмечается, что когда число платных студентов превышает половину, то вуз, как правило, теряет позиции в соответствующих рейтингах [2].

Отметим, что критерии оценки деятельности преподавателя постоянно меняются, создавая для преподавателя ситуацию неопределенности его текущей позиции в вузе и последующих перспектив ее сохранения. Таким образом, преподаватели все чаще оказываются в условиях ненадежной занятости.

Также отчетливо представлена в настоящее время интенсификация труда преподавателя. Вот как описывает Е.В. Балацкий вменяемые современному преподавателю функциональные обязанности и задачи: «... ассистенты, доценты и профессора должны были сами находить, лоббировать, заключать и выполнять договора на проведение НИР; им же надо было обеспечивать приток абитуриентов и коммерческие формы дополнительного образования, занимаясь агитацией и маркетингом, после чего – еще и обучить принятых студентов. Желательно также, чтобы НПП участвовали в экспертизе нормативных документов и работе различных экспертных групп и советов, а также печатались в научных изданиях и выступали в СМИ от имени своего вуза, пропагандируя его имя и усиливая его рыночные позиции» [2, с.143]. Автор также отмечает, что все

эти требования выдвигаются на фоне возрастающей аудиторной нагрузки преподавателей.

Совместное действие факторов негарантированности работы и усиления ее интенсивности формирует крайне неблагоприятные условия для эффективной деятельности преподавателей, для их эмоционального благополучия на рабочем месте, тем самым приводя к негативным следствиям в отношении общей эффективности образовательного учреждения. К настоящему времени в зарубежной литературе представлен большой массив данных исследований, показывающих следствия негарантированной работы для человека. Негарантированная работа проявляется увеличением заболеваемости, выявляемой на основе самоотчетов, а также по объективным показателям, ростом депрессии и тревоги. Часто отмечаются психосоматические нарушения: расстройства сна, головокружения, потеря аппетита. Условия негарантированной работы рассматриваются в качестве одного из влиятельных социальных факторов развития паранойи, наряду с урбанизацией и изоляцией. В этой связи отмечается все более усиливающееся вытеснение постоянной, стабильной занятости различными формами работы на условиях краткосрочных контрактов и неполной занятости. Такие условия могут порождать чувство неопределенности, стресс, а также конкуренцию на рабочем месте, побуждая работника воспринимать своих коллег в качестве потенциальных конкурентов, следовательно, как угрозу собственной занятости (см. обзор [8], [9]). В качестве следствий негарантированной работы, приводящих к негативным эффектам в отношении к организации, называют ухудшение производительности труда, ослабление приверженности (лояльности) по отношению к организации, увеличение текучести кадров (см. [8]).

Как правило, условия негарантированной работы сопровождаются высоким рабочим напряжением, которое порождается увеличением требований к результатам и объему выполненной работы в сочетании со снижением участия работника в выборе способов выполнения работы и принятия решений. Оба эти фактора, по результатам исследований, порождают вышеописанные негативные следствия, поэтому работники, находясь в ситуации негарантированной работы, часто испытывают двойной стресс и нуждаются в особой помощи и поддержке [12]. В последнее время отмечается значительный рост заболеваемости психосоматическими расстройствами, которые в последующем принимают форму хронических. Исследованиями ученых убедительно доказано, что психосоматические расстройства базируются на изменении адаптационных резервов организма, одной из значимых причин которых является нервное напряжение, в том числе возникающее на работе [1]. Мы можем предполагать в качестве весомого фактора психосоматических расстройств условия негарантированной работы.

В нашем исследовании, проведенном на выборке в 104 человека, в которую входили и преподаватели вузов (40 респондентов, что составило 38,5% от общей выборки), мы выявили, что субъективное чувство негарантированной работы сопровождается отчетливыми признаками изменения отношения к работе, проявляющимися в падении вовлеченности и приверженности работе, снижении энтузиазма и энергичности усилий по выполнению задач деятельности, повышением уровня депрессивных проявлений и возникновением намерения перейти на другую работу [9]. Также в условиях негарантированной работы нами были зафиксированы искажения временной перспективы со стороны прошлого и настоящего. Эти искажения были представлены переживаниями разочарования и недовольства своим прошлым, восприятием неспособности контролировать в должной мере события, происходящие в настоящем [10].

Основываясь на результатах дисперсионного анализа полученных данных, мы обнаружили, что изменения временной перспективы, а также субъективное восприятие своей работы как негарантированной вносили весомый вклад в повышение депрессивного фона у таких преподавателей, что, в свою очередь, усиливало восприятие своего положения на работе как ненадежного [10].

О масштабах негарантированной занятости в мире и России свидетельствует появление нового социального явления – прекаризации. Этим термином зарубежные авторы, а вслед за ними и отечественные, главным образом социологи, обозначили появление на рубеже XX – XXI вв. нового класса, прекариата, основной характеристикой которого является нестабильность трудовой занятости (П. Бурдые, Г. Стэндинг, Ж.Т. Тощенко, З.Т. Голенкова, Ю.В. Голиусова). Для людей, составляющих этот социальный слой, характерны «постоянная временность социального положения, отчетливое понимание ущербности и ограниченности в реализации своих возможностей и способностей, неуверенность в своем нынешнем и будущем положении, страх, неверие, разочарование и отрицание официальных структур» [7, с.19]. З.Т. Голенкова и Ю.В. Голиусова характеризуют прекаризацию как «непредсказуемые, ненадежные и небезопасные условия существования, приводящие к материальному и психологическому неблагополучию» [3].

По мнению некоторых авторов [6] явление прекаризации не обошло стороной трудовые отношения, складывающиеся между вузом и профессорско-преподавательским составом. В качестве условий для формирования прекариата в вузовской среде авторы называют уменьшение количества высших учебных заведений по всей стране, сокращение учебной нагрузки в абсолютных величинах в учебных заведениях, интенсификацию труда преподавателя за счет увеличения

нагрузки на одну ставку. Все это приводит к выводу работников за штат или их увольнение.

Таким образом, в заключении мы можем отметить, что в настоящее время преподаватели вузов в существенной степени подвержены переживаниям негарантированности работы. Современные условия занятости преподавателей, связанные с изменением условий трудового контракта, новыми критериями оценки эффективности деятельности преподавателей, возросшей интенсивностью труда, обуславливают подобные переживания у большого числа преподавателей. В качестве негативных следствий изменений условий труда, выразившихся в отсутствии гарантий сохранения рабочего места, разные авторы, как зарубежные, так и отечественные, называют ухудшение эмоционального состояния, снижение эффективности труда, нелояльность к организации, в нашем случае – к образовательному учреждению, в котором работает преподаватель. Все эти следствия несут в себе потенциальные негативные эффекты для образовательного учреждения. Некоторые авторы отмечают отчетливые признаки прекаризации труда преподавателей.

Литература

1. Багиров Э.М. Гендерные особенности эффективности космоэнергетических сеансов у психосоматических больных [Текст] /Э.М. Багиров, Т.А. Кожевникова // Евразийское Научное Объединение. – 2018. – №2 (36). – С. 116-124.

2. Балацкий Е.В. Управленческие парадоксы реформ в университетском секторе [Текст] /Е.В. Балацкий // Журнал Новой экономической ассоциации. – 2015. – №2 (26). – С. 124-149.

3. Голенкова З.Т. Новые социальные группы в современных страфикационных системах глобального общества [Текст] /З.Т. Голенкова, Ю.В. Голиусова // Социологическая наука и практика. – 2013. – №3. – С. 5-14.

4. Демин А.Н. Психологическое измерение ненадежной работы [Текст] /А.Н. Демин // Человек. Сообщество. Управление. – 2008. – № 1. – С. 71–76.

5. Курбатова М.В. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности [Текст] /М.В. Курбатова, Е.С. Каган // JOURNAL OF INSTITUTIONAL STUDIES (Журнал институциональных исследований). – 2016. – Т.8. – №3. – С. 116-136.

6. Старцев М.В. Прекаризация трудовых отношений в системе высшего образования [Текст] /М.В. Старцев, М.А. Джабраилов // Саяпинские чтения. Материалы круглого стола. – 2017. – С.328-336.

7. Тощенко Ж.Т. Новое явление в социальной структуре общества – прекариат [Текст] /Ж.Т. Тощенко // Вестник Тюменского

государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2015. – Т.1. – №3(3). – С. 6-22.

8. Чуйкова Т.С. Негарантированная работа как социально-психологический феномен [Текст] / Т.С. Чуйкова // Социальная психология и общество. – 2015. – Т.1. – №4. – С. 139-149. doi:10.17759/sps.2015060410.

9. Чуйкова Т.С. Особенности отношения к работе в условиях негарантированной занятости [Текст] /Т.С. Чуйкова, Д.И. Сотникова [Электронный ресурс] // Организационная психология. – 2016. – Т.6. – №1. – С. 6-19. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (дата обращения: 10.04.2016).

10. Чуйкова Т.С., Сотникова Д.И. Временная перспектива в условиях негарантированной работы [Текст] /Т.С. Чуйкова, Д.И. Сотника // Российский психологический журнал. – 2017. – Т.14. – №1. – С. 188–213. doi: 10.21702/rpj.2017.1.12

11. De Witte H. Job insecurity: Review of the international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences // SA Journal of Industrial Psychology. 2005. Vol. 31. P. 1-6.

12. D'Souza R.M., Strazdins L., Lim L.L-Y., Broom D.H., Rodgers B. Work and health in a contemporary society: demands, control, and insecurity // Epidemial Community Health. 2003. Vol. 57. P. 849–854.

13. Kubicek B., Korunka C., Paskvan M., Prem R., Gerdenitsch C. Changing working conditions at the onset of the twenty-first century: Facts from International datasets / The impact of ICT on quality of working life //C. Korunka, P. Hoonaeker (eds.). Springer+Business Media Dordrecht. 2014. P. 25-41.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ

Щербаков С.В.

РФ, г. Уфа, «Башкирский государственный университет»

В отечественную психологическую науку прочно вошло понятие коммуникативная компетентность. Например, И.Н. Нестерова, понимая коммуникативную компетентность как целостное психическое образование, определяющее успешность в социальной и профессиональной среде, выделяет две составляющие этого явления: понятийно-операциональную (знания, умения) и мотивационно-личностную (качества, позиции) [3]. Важную роль для развития

коммуникативной компетентности играют ситуативные коммуникативные педагогические задачи. Решение этих задач учит находить выход из самых сложных ситуаций [1].

В контексте нашего исследования большое значение играет понятие конфликтной компетентности. Например, М.М. Кашапов и М.В. Башкин определяют конфликтную компетентность как «...способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликта и умение их конструктивно разрешить» [2, с. 31]. Авторы связывают конфликтную компетентность с надситуативным уровнем мышления, предполагающим способность выходить за пределы решаемой проблемной ситуации.

В зарубежной психологии тезис о принципиально многоцелевом характере коммуникации в конфликтных ситуациях выдвигает Джон Кафлин [4]. Он подчеркивает, что межличностная коммуникация носит целенаправленный характер и может протекать в относительно неосознанной форме, причем процесс реализации целей происходит параллельно. Теория множественных целей констатирует, что содержание и логика построения сообщений может меняться в зависимости от целей взаимодействия в межличностном конфликте. Наконец, сам процесс целеобразования является важным фактором понимания сообщения в зависимости от контекста ситуации.

Приводим основные тезисы этой концепции:

А. Принципиально направленный характер коммуникации.

Коммуникация имеет стратегический характер и предназначена для решения таких задач, как воздействие на оппонента, консультирование, поддержание взаимоотношений, обеспечение комфорта;

Б. В ходе общения коммуникаторы ориентированы на одновременную параллельную реализацию нескольких целей;

В. Различные коммуникационные цели могут противоречить и конфликтовать между собой.

Значительное влияние на понимание закономерностей межличностного общения и коммуникативной компетентности оказали исследования Барбары О'Киф, которая предложила концепцию «дизайна логики сообщений» (message design logic). В соответствии с этой теорией она утверждает, что логика межличностного общения вытекает из целеполаганий, релевантных в данной коммуникативной ситуации. О'Киф предположила, что партнеры по общению руководствуются имплицитной неписаной логикой общения, состоящей из трех уровней – экспрессивного, конвенционального и риторического [7].

1. Наиболее простое и очевидное общение на экспрессивном уровне носит эмоциональный характер и отражает состояние коммуникатора (гнев, радость и т.д.). Принцип экспрессивной коммуникации можно сформулировать следующим образом: «язык – это среда для выражения

мыслей у чувств». Например, спортсмен открыто выражает свое недовольство товарищам по команде. Кроме того, подобные сообщения могут использоваться для обмана или искажения реальности.

2. Логика конвенционального уровня носит многозначный характер и предназначена для решения персональных целей коммуникатора (достижение согласия, воздействие на партнера и т.д.). Общение на этом уровне описывается тезисом: «коммуникация – это кооперативная игра, которая соответствует социальным соглашениям и правилам». Например, тот же спортсмен может выразить свое негодование в более дипломатичной форме.

3. Наконец, риторический уровень предназначен для самопрезентации, для конструирования благоприятного ситуативного контекста и легитимации консенсуса. О'Киф указывает, что подобное взаимодействие описывается как «создание и соглашения о социальных Я и ситуациях». Подобные высказывания способствуют переопределению идентичностей собеседников и создают благоприятный социальный контекст. Существуют доказательства того, что риторические сообщения оказывают благоприятное воздействие на собеседника [4].

Этот исследователь различает простые и комплексные ситуации. Для последних характерны возможность реализации множества целей, наличие препятствий к их достижению и противоречия между действиями, необходимыми для реализации целей различных задач. При этом она констатирует, что большинство коммуникативных ситуаций носит сложный комплексный характер.

О'Киф и Делиа [6] предложили три стратегии реализации множественных целей:

- выбор одной приоритетной цели в ущерб реализации других;
- поочередная и последовательная реализация насущных интересов;
- интегративный подход, предполагающий переосмысление ситуации и уменьшение противоречий между устремлениями коммуникаторов.

Основной задачей нашего исследования было изучение особенностей общения в соответствии с классификацией О'Киф и измерение их взаимосвязей с психометрическим интеллектом студентов Башгосуниверситета. Для решения первой задачи проводилось сопоставительное исследование особенностей стиля общения студентов в ситуациях классического теста Розенцвейга.

Вначале проводился анализ 75 протоколов проведения этой методики, на основе которого по каждой ситуации теста были отобраны двенадцать наиболее типичных ответов. С помощью анкеты классификации вербальных сообщений, основанной на критериях, предложенных О'Киф, группа экспертов – профессиональных психологов – отобрала шесть

наиболее показательных ответов по каждой из трех вышеуказанных категорий.

На втором этапе нашей работы использовалась модификация теста Розенцвейга. Вместо свободных ответов студентам предъявлялся фиксированный перечень ответов на этот тест, состоящий из шести предварительно отсортированных вариантов на каждую из 24 ситуаций опросника. В данный фиксированный перечень входило по два наиболее типичных ответа на каждый уровень общения по О'Киф (экспрессивный, риторический и конвенциональный).

Здесь испытуемому предлагалось отранжировать каждый ответ по шкале от 1 до 6, где оценка 6 отражает полное соответствие с уместностью этого ответа в данной ситуации, а 1 – полное несоответствие с уместностью этого ответа. Оценки ответа, соответствующие каждому уровню общения, суммировались по всем ситуациям теста Розенцвейга. В итоге каждый испытуемый характеризовался тремя показателями коммуникативной компетентности – экспрессивностью, риторичностью и конвенциональностью.

Важность психометрического интеллекта как безоговорочного фактора учебной и профессиональной успешности почти не подвергается сомнению в современной психологии. Например, авторитетным источником считаются многочисленные публикации исследователя из США Линды Готфредсон, которая рассматривает g -фактор как универсальный когнитивный атрибут профессиональных успехов [5].

С другой стороны, в последнее время большую популярность получила т. н. «модель двойственной природы интеллекта» (dual-process theory), согласно которой существует два типа интеллектуальной обработки информации: спонтанный и эвристический (тип 1), аналитический и сознательно контролируемый (тип 2) [8].

В этой связи определенный интерес представляет сопоставление полученных нами показателей коммуникативной компетентности с успешностью выполнения теста структуры интеллекта Амтхауэра с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В итоге была обнаружена единственная значимая корреляция ($r=0,3$, $p \leq 0,01$) между суммарным интеллектом по Амтхауэру и тенденцией к конвенциональной логике общения, ориентированной на соблюдение социальных соглашений и норм.

В результате можно высказать предположение о том, что психометрический интеллект, относящийся ко второму аналитическому типу обработки информации, в большей степени связан с общепринятыми нормами и конвенциями межличностного взаимодействия.

Литература

1. Дубаков А.В. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза посредством ситуативных задач: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Магнитогорск, 2009. – 23 с.
2. Кашапов М.М. Психология конфликтной компетентности: учеб. пособие [Текст] /М.М. Кашапов, М.В. Башкин. – Ярославль: ЯрГУ, 2010. – 128 с.
3. Нестерова И.Н. Формирование коммуникативной компетентности у студентов педвуза средством решения ситуативных коммуникативных педагогических задач: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 20 с.
4. Caughlin J. P. A multiple goals theory of personal relationships: conceptual integration and program overview // Journal of Social and Personal Relationships. – 2010. – Vol. 27(6). – P. 824-848.
5. Gottfredson L.S. Why g matters: the complexity of everyday life // Intelligence. – Vol. 24, Issue 1, January-February 1997. – P. 79-132.
6. O’Keefe B. J. & Delia J. G. Impression formation and message production // Social cognition and communication / M. E. Roloff & C. R. Berger (Eds.) – Beverly Hills, CA: Sage. 1982. – P. 33-72.
7. O’Keefe B. J. Message design logic and the management of multiple goals // Understanding face-to-face interaction: issues linking goals and discourse / K. Tracy (Ed.). – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. – P. 101-117.
8. Stanovich K. E. What intelligence tests miss: the psychology of rational thought. – New Haven, CT: Yale University Press, 2009. – 328 p.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ СЕМЬИ В УЗБЕКИСТАНЕ

Шоумаров Г.Б.¹, Утепбергенов М.А.², Шаумарова З.А.³

¹Республика Узбекистан, г. Ташкент, «Узбекский Национальный университет»

²Республика Каракалпакстан, г. Нукус, Совет Министров РК

³Республика Узбекистан, г. Ташкент «Научно-исследовательского института педагогических наук им. Кары-Ниязова»

Социально-экономическое развитие страны, смена формации в обществе, урбанизация населения, развитие ИКТ и ряд других факторов закономерно влияют на институт семьи, на социализацию личности,

устойчивость брачно-семейных отношений, внося свои коррективы в этнопсихологию семьи.

Социально-психологический анализ динамики семьи в Узбекистане за последние 30 лет показывает следующие изменения:

1. Снижение количества рождаемости и формирование у большинства семей репродуктивной установки на семью с двумя-тремя детьми.

2. Повышение возраста вступающих в брак, как у женщин, так и у мужчин. На сегодняшний день средний возраст вступающих в брак у женщин составляет 21-22 года, тогда как у мужчин 24-26 лет. Резко сократилось количество ранних браков. Эта тенденция в дальнейшем, на наш взгляд, будет сохраняться.

3. Недостаточная ответственность и самостоятельность в принятии решения у молодых при выборе брачного партнёра, «перекладывание» ответственности на родителей, особенно при минимальных сроках добрачного знакомства, когда семья создаётся посредством сватовства.

4. Снижение статуса мужчины в семье из-за выраженных сложностей у них в выполнении одной из ведущих функций – экономического обеспечения семьи, что обусловливается безработицей и невысоким уровнем заработной платы на фоне роста цен.

5. Экономическая независимость женщин в семье, их производственная занятость и зачастую неадекватное представление о психологии гендерных особенностей, продуцирующая в большинстве семей конфликтные ситуации.

6. В определенной степени ослабление эмоциональных связей между поколениями, ослабление социального контроля семьи и общества над личностью. Подтверждением данного суждения могут служить увеличение контингента детей, воспитывающихся в домах милосердия, а также увеличение контингента домов престарелых за счет лиц коренной национальности.

7. Полная раскрепощенность женщин в поведении (в том числе и в половом поведении), в выборе профессии, брачного партнера, места жительства, образа жизни, репродуктивной деятельности, организации досуга и других.

8. Резкое повышение коэффициента миграции у такого оседлого народа, какими являются узбеки. При этом люди с высшим образованием, преимущественно уезжают в страны дальнего зарубежья, со средним образованием и молодые – в страны СНГ, особенно в Россию. Подавляющее большинство мигрантов составляют мужчины.

9. Рост суицида среди населения. По данным на 2016 год Узбекистан среди 171 стран мира занимал 86-е место, среди 14 стран СНГ 10-е место. Если 4 года назад показатели смерти от суицида на 100 тысяч населения составляли 5,6 то на 2016 год он был равен 8,5. При этом есть районы, как

и в других странах, где показатели превышают 25-30 человек на 100 тысяч населения.

Таблица 1

Средние показатели завершенных суицидов в 2012-2015 годы

Среди стран СНГ	Среди 171 стран мира	Страны СНГ	Количество завершенных суицидов за 2012-2015 годы	Показатель завершенных суицидов на 100 тысяч населения (чел)
1	9	Казахстан	3912	23,8
2	13	Туркмения	1003	19,6
3	14	Россия	31997	19,5
4	18	Белоруссия	2051	18,3
5	23	Украина	9165	16,8
6	28	Латвия	419	16,2
7	37	Молдавия	566	13,7
8	39	Эстония	226	13,6
9	78	Киргизия	476	9,2
10	86	Узбекистан	2184	8,5
11	138	Таджикистан	258	4,2
12	144	Грузия	165	3,2
13	150	Армения	98	2,9
14	163	Азербайджан	154	1,7

Среди 14 стран СНГ Узбекистан занимает лидирующее место по количеству в стране детей до 16 лет, самый большой процент суицида приходится на возраст от 16 до 35 лет.

10. Большое внимание уделяют правительство и лично руководители страны решению проблем семьи. При И.А.Каримове впервые в истории Узбекистана был организован научно-практический центр «Оила» (Семья), несколько лет были провозглашены годом семьи, приняты государственные программы, выделены определенные суммы на их реализацию.

В 2018 году 2 февраля по личной инициативе Ш.М.Мирзияева был издан Указ Президента Республики Узбекистан №УП 5325 «О мерах по коренному совершенствованию деятельности в сфере поддержки женщин и укрепления института семьи».

Данный Указ в интересах семьи можно по праву назвать историческим, поскольку в нем предусмотрены все аспекты семейной политики в Узбекистане. Полностью реорганизован Научно-практический исследовательский Центр «Оила». На него возложена основная работа по формированию современной образцовой семьи и координации исследования в этой области.

В заключении следует отметить, что проблемы семьи и личности в семье всегда были и будут. Однако их содержание, влияние на качество жизни личности, своевременное предупреждение негативных последствий во многом зависит от семейной политики в стране, от внимания и всемерной поддержки руководителей страны. В этой связи социально-психологический опыт решения проблем семьи и укрепления института семьи, поддерживаемый руководителем и правительством Узбекистана может быть эффективно использован другими странами.

Литературы

1. Шоумаров Г.Б. 1001 ответов психолога на 1001 вопросов [Текст] /Г.Б. Шоумаров. – Ташкент: Изд-во Мехнат, 2016. – 290 с.
2. Шоумаров Г.Б. Энциклопедия семьи [Текст] /Г.Б. Шоумаров, З.А. Расулова. – Ташкент. Изд-во Им-Ziyo-Zakovat, 2016. – 416 с.
3. Шоумаров Г.Б. Любовь и семья [Текст] /Г.Б. Шоумаров, Ш.Б. Шоумаров. – Ташкент. Изд-во Ибн-Сино, 1996. – 250 с.

Сведения об авторах

Арпентьев Юрий Евстафьевич	Кишинев, Республика Молдова	Фирма «CORT», специалист Yurii_arpentiev@mail.ru
Арпентьева Мариям Равильевна	Кишинев, Республика Молдова	Фирма «CORT», специалист, доктор психологических наук, доцент mariam_rav@mail.ru
Ахмадеева Елена Владимировна	Уфа, Республика Башкортостан	Башкирский государственный университет, старший преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии Elena-ram@yandex.ru
Ахтамьянова Ирина Идиятовна	Уфа, Республика Башкортостан	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, кафедра психологии, кандидат психологических наук, доцент aii-25@yandex.ru
Бенин Владислав Львович	Уфа, Республика Башкортостан	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, заведующий кафедрой культурологии и социально- экономических дисциплин, доктор педагогических наук benin@lenta.ru
Гайнутдинов Рамиль Зайдуллаевич	Уфа, Республика Башкортостан	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, кафедра психологии, кандидат психологических наук, доцент ram.za@mail.ru
Галин Марат Римович	Уфа, Республика Башкортостан	Уфимский юридический институт МВД России, начальник кафедры физической подготовки
Ганиева Гулрух Валижон кизи	Ташкент Республика Узбекистан	Ташкентский Исламский университет, преподаватель gulruh.ganieva@gmail.com
Досымбекова Ляззат Муратбековна	Актобе Республика Казахстан	КГУ «Центр подготовки олимпийского резерва»
Дроздикова- Зарипова Альбина Рафаиловна	Казань Республика Татарстан	Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, институт психологии и образования, кафедра педагогики, кандидат

		педагогических наук, доцент, bina1976@rambler.ru
Емалетдинов Булат Маратович	Уфа, Республика Башкортостан	Башкирский государственный университет, кафедра общей психологии, кандидат философских наук, доцент
Жаркова Елена Игоревна	Уфа, Республика Башкортостан	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, кафедра прикладной психологии и девиантологии Elena04.02@mail.ru
Зайнуллин Адик Медхадович	Уфа, Республика Башкортостан	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, преподаватель кафедры общей психологии adik-mage@yandex.ru
Космодемьянская Светлана Сергеевна	Казань Республика Татарстан	ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Химический институт им. А.М. Бутлерова, кафедра химического образования, кандидат педагогических наук, доцент svetlanakos@mail.ru
Мирфатихова Ляйсан Мирзалифовна	Уфа, Республика Башкортостан	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, кафедра психологии, аспирант 2 курса mirfatikhova@yandex.ru
Нухова Марина Владимировна	Уфа, Республика Башкортостан	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, заведующая кафедрой общей и социальной психологии, кандидат психологических наук, доцент
Плешакова Анастасия Юрьевна	Екатеринбург Российская Федерация	ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет», кафедры Туристического бизнеса и гостеприимства, кандидат педагогических наук, доцент Nana1004@yandex.ru
Плеханова Екатерина Алексеевна	Уфа, Республика Башкортостан	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, кафедра психологии,

		кандидат психологических наук, доцент ekaterina-plehanova5@yandex.ru
Расулова Нилуфар Тулкуновна	Ташкент Республика Узбекистан	Ташкентский Исламский университет, преподаватель gulruh.ganieva@gmail.com
Расулова Зиёдахон Абдубориевна	Ташкент Республика Узбекистан	Ташкентский исламский университет, заведующая кафедрой «Психология и философские науки», к.и.н., PhD ziyodakhon@gmail.com
Рахимова Индира Игорьевна	Ташкент Республика Узбекистан	ТГПУ имени Низами, кафедра «Педагогика и общая психология», доктор философии (PhD) по психологическим наукам, доцент indira.rahimova.1987@mail.ru
Розина Ольга Владимировна	Москва Российская Федерация	Московский государственный областной университет, кандидат исторических наук, доцент olgarozina@yandex.ru
Сапогова Наталья Владимировна	Екатеринбург Российская Федерация	Уральский юридический институт МВД России, кандидат биологических наук, доцент n.vom@mail.ru
Сафаев Нуриддин Салихович	Ташкент Республика Узбекистан	ТГПУ имени Низами кафедра «Педагогика и общая психология» доктор психол. наук, профессор indira.rahimova.1987@mail.ru
Собаева Гульсасак Мубараковна	Сибай Республика Башкортостан	Сибайский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», кафедра педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент sibaeva_gm@mail.ru
Симаева Ирина Николаевна	Калининград Российская Федерация	Балтийский федеральный университет им. И. Канта, доктор психологических наук, профессор Irina_Simaeva@mail.ru
Стригин Михаил Борисович	Челябинск Российская Федерация	ООО Митриал, ЮУрГУ, директор, соискатель докторской степени по философии, кандидат физико- математических наук Strigin69@rambler.ru
Утепбергенов	Нукус	Совет Министров Республики

Марат Алланазарович	Каракалпакстан	Каракалпакстан, управления, психологических наук, доцент начальник кандидат mutepbergenov@mail.ru
Фатыхова Римма Мухаметовна	Уфа, Республика Башкортостан	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, кафедра психологии, доктор педагогических наук, профессор
Халфина Регина Робертовна	Уфа, Республика Башкортостан	Башкирский государственный университет, профессор кафедры клинической психологии, доктор биологических наук, доцент
Шоумаров Гайрат Бахрамович	Ташкент Республика Узбекистан	Узбекский Национальный университет, кафедра психологии, доктор психологических наук, профессор shoumarov1947@mail.ru
Шаумарова Зилола Абдушукуровна	Ташкент Республика Узбекистан	Научно-исследовательский института педагогических наук им. Кары-Ниязова, докторант zilola1311@mail.ru

Оглавление

1.	<i>Аболмусова Е. Ю., Космодемьянская С. С.</i> СОЗДАНИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	4
2.	<i>Абдрахманов Э.В., Кошевец Г.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КУРСАНТОВ, ПРОХОДЯЩИХ ОБУЧЕНИЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 40.05.02 «ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ».....	6
3.	<i>Арпентьев Ю.В., Арпентьева М.Р.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТИПЫ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	11
4.	<i>Ахмадеева Е.В.</i> УГРОЗЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СЕМЬИ.....	16
5.	<i>Ахтамьянова И.И.</i> ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ.....	19
6.	<i>Бенин В.Л.</i> СОЦИАЛЬНЫЙ ФОН ГУМАНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	27
7.	<i>Галин М.Р., Сулейманов М.Р.</i> СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ КУРСАНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В ГРУППЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПО БОКСУ, НА ФОНЕ ПРИМЕНЕНИЯ КОРРЕГИРУЮЩИХ ПРОГРАММ.....	29
8.	<i>Гайнутдинов Р.З., Емалетдинов Б.М.</i> ПРОБЛЕМА АСОЦИАЛЬНОСТИ СРЕДИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЁЖИ.....	36
9.	<i>Гайнутдинов Р.З., Зайнуллин А.М.</i> ПРЕПОДАВАНИЕ СПОРТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ДВУМЯ ПРОФИЛЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	40
10.	<i>Досымбекова Л.М., Кислицын М.Н., Ручьев С.Н.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЗЮДОИСТОВ 14-16 ЛЕТ.....	44
11.	<i>Досымбекова Л.М., Туко Д.Д., Лебедев В.Н.</i> ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРЕДСТАРТОВОГО СОСТОЯНИЯ ДЗЮДОИСТОВ 14-16 ЛЕТ.....	47
12.	<i>Дроздикова-Зарипова А.Р., Мингазиева С.Р.</i> ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ.....	51
13.	<i>Жаркова Е.И.</i> ЦЕНТР ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ И РАСКРЫТИЯ ПОТЕНЦИАЛА СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ.....	55

14.	Кириков А.А., Сибеева Г.М. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КАДЕТСКИХ КЛАССАХ.....	58
15.	Максимов С.В., Чепурко Д.С. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СКЛОННОСТИ К АСОЦИАЛЬНОЙ И ПРОТИВОПРАВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПУТЕМ АНАЛИЗА ПРОФИЛЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ.....	60
16.	Маркина О.А. МОТИВАЦИОННАЯ СТРУКТУРА И ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН-УСЫНОВИТЕЛЕЙ.....	63
17.	Мешкова И.В. ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ И КОПИНГ- СТРАТЕГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.	70
18.	Мирфатихова Л.М. ЭФФЕКТИВНОЕ ЛИДЕРСТВО В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ.....	75
19.	Нуриханова Н.К. ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	77
20.	Нухова М.В. К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИНЫ-УЧИТЕЛЯ.....	82
21.	Парамошина А.В. КОРРЕКЦИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ МЕТОДОМ АРТ-ТЕРАПИИ.....	88
22.	Плеханова Е.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ САМОРАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....	93
23.	Плешакова А.Ю. ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	96
24.	Расулова Н.Т., Ганиева Г.В. ОШИБКИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ.....	100
25.	Расулова З.А. ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ И СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ У МОЛОДЫХ.....	105
26.	Розина О.В. ВОСПИТАНИЕ ЖЕРТВЕННОСТИ В ПОТРЕБИТЕЛЬСКОМ ОБЩЕСТВЕ, КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	107

27.	Сапогова Н.В. СОХРАНЕНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ЖЕНЩИНЫ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	110
28.	Сафаев Н.С., Рахимова И.И. ЯРКОВЫРАЖЕННАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ОТ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	115
29.	Симаева И.Н. ЦЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ- МИГРАНТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	117
30.	Стригин М. Б. РОЛЬ СУБЪЕКТА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ИСТОРИИ ГОСУДАРСТВА.....	119
31.	Тимошенко Е.Н. СОЦИАЛЬНЫЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА, ФОРМИРУЮЩИЕ КРАЙНЕ НЕКОНСТРУКТИВНЫЕ ПОЧЕРКИ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА, С ПОЗИЦИИ ПОДХОДА «АНАЛИЗ И ПРЕОБРАЗОВАНИЕ АКТИВНОСТЕЙ».....	122
32.	Фатыхова Р.М. ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ И ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОГО МИРА.....	125
33.	Халфина Р.Р. ВЫХОД НА ПЕНСИЮ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	133
34.	Чуйкова Т.С. ТРУД ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ НЕГАРАНТИРОВАННОЙ ЗАНЯТОСТИ.....	137
35.	Щербakov С.В. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ..	142
36.	Шоумаров Г.Б., Утепбергенов М.А., Шаумарова З.А. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ СЕМЬИ В УЗБЕКИСТАНЕ.....	146

Научное издание

ЧЕЛОВЕК В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Сборник научных статей

Редакционная коллегия:

Нухова М.В., канд. пс. наук, доцент

Шаяхметова Э.Ш., д-р биол. наук, профессор

Ахтамьянова И.И., канд. пс. наук, доцент

Плеханова Е.А., канд. пс. наук, доцент

Ответственная за выпуск: Шаяхметова Э.Ш.

Компьютерная верстка Шаяхметовой Э.Ш.

В авторской редакции

Лиц. на издат. деят. Б848421 от 03.11.2000. Подписано в печать
20.04.2018

Формат 60x84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times.

Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. – 9,8

Тираж 300 экз. Заказ № _____

ИПК БГПУ им. М. Акмуллы, 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской
революции, 3