

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых» (ВлГУ)

МОЛОДЕЖЬ И БУДУЩЕЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ

МАТЕРИАЛЫ
IV ВСЕРОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПО ПСИХОЛОГИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

15 АПРЕЛЯ 2015 года
г. Владимир

Под общей редакцией кандидата психологических наук,
доцента Е.В.Прониной

Владимир
«Калейдоскоп»
2015

УДК 159.9

ББК 88.52

М 75

Редакционная коллегия:
Пронина Елена Викторовна,
(ответственный редактор),
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «ВлГУ»
Абрамян Нина Георгиевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «ВлГУ»,

**Печатается по решению редакционного совета
Владимирского государственного университета**

М 75 Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции по психологии с международным участием /Под общей ред. Е.В.Прониной; Владим. гос.ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 272 с.

СIP ГУК «Владимирская областная научная библиотека»

ISBN 978-5-88636-141-4

Статьи отражают широкий круг вопросов и проблем в области психологии, исследуемых современной студенческой молодежью, что свидетельствует об активном развитии психологической науки на современном этапе.

Издание адресовано специалистам в области психологии, широкому кругу педагогов, интересующихся вопросами современного развития личности.

ISBN 978-5-88636-141-4



9 785886 361414

УДК 159.9

ББК 88.52

© ВлГУ, 2015

© Издательство «Калейдоскоп», 2015

70-летию Великой Победы посвящается...
Выпуск этого сборника статей преподавателей
и студентов приурочен к великой дате – Дню Победы.
Наша конференция называлась «Молодежь и будущее;
профессиональная и личностная самореализация».
Так распорядилось время: без прошлого нет и не может
быть будущего. Наше славное и великое прошлое – это
поколение тех, кто отстоял возможность жить,
трудиться, учиться, творить для нас, теперешних,
живущих в XXI веке. Они – наша История!
И Они навсегда с нами! Их памяти, их делам и мечтам,
воплощенных в нас, в свершениях наших дней, в научном
поиске молодых, начинающих профессионалов
посвящается этот труд...

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Зобков А.В.</i> АКМЕ-ТИП САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	8
<i>Попова (Смолик) С.Ю.</i> ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С БУДУЩИМ РОССИИ – МОЛОДЕЖЬЮ.....	10
<i>Пронина Е.В.</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ.....	13
<i>Рейзвих М.В.</i> МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ «Я ТОТ, КТО ВАМ НУЖЕН, ПРИМИТЕ МЕНЯ НА РАБОТУ»	16
<i>Селезнева А.В.</i> МОЛОДЕЖЬ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	20
<i>Фролова С.В.</i> РОЛЬ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	24
<i>Чернышева Н.С.</i> СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ.....	28
РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ	
<i>Афанасьева И.Ю., Абрамян Н.Г.</i> МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	32
<i>Абрамян Н.Г., Гаспарян А.М., Погосян Г.С.</i> МЕТОД ПРОЕКТА В СОВРЕМЕННОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	36
<i>Агафонова Г.И., Чернышева Н.С.</i> ЛИТЕРАТУРА КАК ИСТОЧНИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ	38
<i>Базанчук Л.Т., Курилович М.А.</i> ПОНЯТИЕ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА СТЫКЕ НАУК	40
<i>Взжич Ю. А., Плаксина И. В.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ И УСТАНОВКИ ПЕДАГОГОВ ПО ОТНОШЕНИЮ К УЧАЩИМСЯ	42
<i>Грымова Е.В., Сысоева С.В.</i> УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	45
<i>Гулina О.В., Лисненко А.Г.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И УСПЕШНОСТИ В ОБУЧЕНИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	47
<i>Евсюкова Н.И., Клусова М.В.</i> ФЕНОМЕН ДЕПРИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	49
<i>Новикова Т.М., Плаксина И.В.</i> ОТЛИЧИЯ В ВОСПРИЯТИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА У ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕННОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ.....	52
<i>Панкратова Ю.Е.</i> ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП РАБОТЫ НАД ВОСПРИЯТИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	55
<i>Парышев М.Е.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА.....	57
<i>Сорокин А.А., Зобков А.В.</i> РАЗЛИЧИЯ В КОМПОНЕНТНОЙ СТРУКТУРЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	59
<i>Тукан Е.И., Дорошенко Ю.И.</i> ТРУДНОСТИ И ОШИБКИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ	61
<i>Чиркунова А. Е., Бобченко Т.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	63
<i>Ухина Н.А.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	66
<i>Хольц Е.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЮРЦБУРГСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	69

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

<i>Артамонова Е. Р.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	74
.....	74
<i>Артеьева К. А., Соколова Ю. А.</i> ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ КУРСАНТОВ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ	77
.....	77
<i>Зайцев А. А., Курилович М. А.</i> ПОНЯТИЕ ЭФФЕКТИВНОГО РОДИТЕЛЬСТВА ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	80
.....	80
<i>Иванова М. П., Абрамян Н. Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	81
.....	81
<i>Катасонова А. Н., Тихомирова Е. А.</i> КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ В ЮИ ФСИН РОССИИ С УЧЕТОМ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ	86
.....	86
<i>Кирьянова Е. С., Ткаченко Е. С.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН	89
.....	89
<i>Лолуа В. Г., Власов А. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА В ЖЕНСКОЙ СПОРТИВНОЙ КОМАНДЕ ПО БАСКЕТБОЛУ	91
.....	91
<i>Манух Ю. В., Самаль Е. В.</i> ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ У СОТРУДНИКОВ ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА	94
.....	94
<i>Микуц О. В., Кимберг А. Н.</i> ПОЧЕМУ ЗАСТЕНЧИВЫМ ЛЮДЯМ ТРУДНО БЫТЬ ЖИЗНЕСТОЙКИМИ	97
.....	97
<i>Минаев В. В., Чернышева Н. С.</i> ПРОЯВЛЕНИЕ СКЛОННОСТИ КО ЛЖИ У ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМАМИ ПОВЕДЕНИЯ	100
.....	100
<i>Романова И. А., Писненко А. Г.</i> ОТНОШЕНИЕ К СЕМЬЕ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА	102
.....	102
<i>Тычко А. В., Самаль Е. В.</i> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ	104
.....	104

РАЗДЕЛ III. СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Абушаева К. А., Бобченко Т. Г.</i> ОБРАЗ ТЕЛА ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ	108
.....	108
<i>Акимов Н. В., Курилович М. А.</i> ПРОБЛЕМА ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	109
.....	109
<i>Витушкина Е. А., Самаль Е. В.</i> ЛОНГИТУДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	112
.....	112
<i>Выровская К. А., Ломакина А. Н.</i> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	114
.....	114
<i>Горбачева А. В.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ О РАННИХ БРАКАХ	117
.....	117
<i>Демьянова Е. Д., Ломакина А. Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ ЖЕНЩИНАМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ В ДОМАХ РЕБЕНКА	119
.....	119
<i>Лозина Н. О., Чернышева Н. С.</i> ПОНЯТИЕ «МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ»	122
В ПСИХОЛОГИИ	122
<i>Ломакина А. Н.</i> ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ	125
.....	125
<i>Осанкина А. С., Федосеева Е. В.</i> РЕАБИЛИТАЦИИ ПРОЖИВАЮЩИХ В ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОМ ОТДЕЛЕНИИ ГЦ «ВETERАН» МЕТОДОМ ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ТЕРАПИИ	127
.....	127
<i>Петрович О. А., Курилович М. А.</i> КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	130
.....	130

<i>Разводова В.А., Ломакина А.Н.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОТРУДНИКА	133
<i>Скулова Т.Б., Шохрина Л.В.</i> УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА	137
<i>Стародубровская Е., Чернышева Н.С.</i> РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА	141
<i>Стегина К.О.</i> КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ У ЛИЦ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОМ ИНТЕРНАТЕ, СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ	144
<i>Туманова Ю.О., Соколова Ю.А.</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	147
<i>С</i> СУИЦИДАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	147
<i>Чемм И.В.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ, СКЛОННЫХ К МАНИПУЛЯТИВНОМУ ОБЩЕНИЮ	150
<i>Чернов И. В., Малова Е. Н.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ КАРТ В ПСИХОТЕРАПИИ	154
<i>Якунина И.Ю., Федосеева Е.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ	156
<i>СОТРУДНИКОВ ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА «ВETERАН»</i>	156

РАЗДЕЛ IV. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКОНОМИКИ, УПРАВЛЕНИЯ И ПРАВА

<i>Беделев А.М.</i> ЛИЧНЫЕ ПРАВИЛА В САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТА	159
<i>Бордюгова П.А., Ткаченко Е.С.</i> ЧУВСТВО МАТЕРИНСТВА У ЖЕНЩИН – ОСУЖДЕННЫХ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ	162
<i>Кошелева О.В., Ткаченко Е.С.</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ МОТИВАЦИИ К ПОЛУЧЕНИЮ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОСУЖДЕННЫМИ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	164
<i>Кулакова А.А., Башерев М.С.</i> ОСОБЕННОСТИ И ЗНАЧЕНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОСУЖДЕННЫХ	168
<i>Маевский С.Н., Курилович М.А.</i> ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	172
<i>Мельникова Е.Н., Ломакина А.Н.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	175
<i>Объедков А.А., Кулакова А.А.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНЫХ ИНСПЕКЦИЙ С ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ	178
<i>Сагитова А.В., Пронина Е.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕЭФФЕКТИВНЫХ РАБОТНИКОВ БАНКОВСКОЙ СФЕРЫ	181
<i>Тарасова Ю.И., Тихомирова Е.А.</i> ГЕНДЕРНЫЕ И ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТАХ	182
<i>Ткаченко И.В., Тихомирова Е.А.</i> ВИЗУАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	186
<i>Толчинская А.А., Ломакина А.Н.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН	188
<i>Халецкая М.Н., Денисов Д.Г.</i> ВОЛЕВАЯ СФЕРА СПОРТСМЕНОВ-ЛЕГКОАТЛЕТОВ	191
<i>И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЕ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i>	191
<i>Хромова А.В., Тихомирова Е.А.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У КУРСАНТОВ И СТУДЕНТОВ ВЮИ ФСИН РОССИИ	193
<i>Яacobчук Н.А., Ломакина А.Н.</i> ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ	196

РАЗДЕЛ V. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

<i>Ганюшкина Е. К., Пронина Е.В.</i> МОТИВАЦИЯ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ВОЛОНТЕРА.....	199
<i>Долгина Н.Н.</i> ИНИЦИАЦИЯ И ПОДДЕРЖКА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО МОЛОДЕЖНОГО ПРОЕКТА «ВСЕ ДОМА»	201
<i>Евдокимова М.С., Абрамян Н.Г.</i> ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ	203
<i>Зайцева А.С., Пронина Е.В.</i> МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ СОЦИАЛЬНО-АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ	206
<i>Зубкова Е.</i> РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ (ОПЫТ МГУ ИМ. М.А. ШОЛОХОВА).....	209
<i>Ионова Е.П.</i> РАЗВИТИЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ РОССИИ.....	211
<i>Имамова Е.А., Писненко А.Г.</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ.....	214
<i>Климешов С.А.</i> СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА, КАК МЕТОДА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	216
<i>Колесова А.Н., Попова (Смолик) С.Ю.</i> ПРОЕКТ «КВЕСТ ПО-РУССКИ» КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ.....	218
<i>Мальгина Е.В.</i> СОВРЕМЕННАЯ РОССИЙСКАЯ МОЛОДЕЖЬ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПОЛИТИКЕ, ВЛАСТИ И ПРЕЗИДЕНТЕ	220
<i>Матвеева К.С.</i> УЧАСТИЕ В ДОБРОВОЛЬЧЕСКОМ ДВИЖЕНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА	225
<i>Никонова Е.Л., Пронина Е.В.</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ, УЧАСТВУЮЩЕЙ В ПРОЕКТЕ «СТУДЕНЧЕСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ» НА ФОРУМЕ «СЕЛИГЕР».....	228
<i>Новикова О.А., Харитонов Ф.С., Серёгина Е.В., Попова (Смолик) С. Ю.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ.....	230
<i>Осокин Б. О., Писненко А.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТАХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА	234
<i>Петрова А.Г., Морозова О.В.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ МАССОВОГО КИНОИСКУССТВА И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСКОВ	235
<i>Петрова Е.Ю.</i> ЭФФЕКТИВНАЯ РАБОТА КОМАНДЫ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ДОБРЫЕ СЕРДЦА»	237
<i>Савельев А.Л., Ткаченко Е.С.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКА УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ.....	241
<i>Новикова О.А., Харитонов Ф.С., Серёгина Е.В.</i> ПРОБЛЕМЫ ОФОРМЛЕНИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ПРОЕКТНЫХ ИДЕЙ ДЛЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НА КОНКУРСЫ ПРОЕКТОВ, СВЯЗАННЫ С ФОРМАЛЬНЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ КОНКУРСНОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ.....	244
<i>Соболева Е.Ю., Пронина Е.В.</i> ТВОРЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ	247
<i>Тересина А.А.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ (ОПЫТ МГУ ИМ. М.А. ШОЛОХОВА).....	249
<i>Ткаченко Е.С.</i> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	253
<i>Чернышева К.С., Ткаченко Е.С.</i> ПРЕОБЛАДАЮЩИЕ МОТИВЫ ЗАНЯТИЯ СПОРТОМ КУРСАНТОВ ВЮИ ФСИН РОССИИ.....	256
<i>Яшин В. В.</i> ЗАРУБЕЖНЫЕ ПРАКТИКИ РЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ	258
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	262

АКМЕ-ТИП САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зобков А.В.

Саморегуляция как способность личности к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности играет важнейшую роль в социальной адаптации к самостоятельной познавательной деятельности, а затем и в ее развитии. В учебно-профессиональной деятельности саморегуляция предполагает сознательное изменение способов, приемов и методов выполняемой учебной деятельности, позволяющих повысить продуктивность деятельности, что способствует профессиональной и личностной самореализации студентов на этапе обучения в вузе.

Изучение типологических характеристик саморегуляции учебной деятельности студенческой молодежи необходимо для сопровождения и помощи студентам со стороны преподавателей, направленной на повышение надежности и эффективности учебно-профессиональной деятельности, ориентации студентов на личностное и профессиональное развитие, самореализацию в учебной и, в будущем, профессиональной деятельности.

Системогенетический подход к саморегуляции учебной деятельности студентами вуза привел нас к предположению о том, что процесс саморегуляции учебной деятельности учащейся молодежью осуществляется, как правило, по трем направлениям: по учебно-ориентированному пути, по социально-ориентированному пути и по исполнительно-безынициативному пути.

Первое направление, условно названное нами учебно-ориентированным типом саморегуляции студентом учебной деятельности, зависит от развития самооценочного компонента саморегуляции учебной деятельности (уверенность в себе, целеполагание в ситуации «неуспех»), а также от наличных, т.е. уже сформированных качеств личности, представляющих морально-нравственную, интеллектуальную, эмоционально-волевую и коммуникативную сферы личности.

Учебно-ориентированный путь лишает личность студента коллективного взаимодействия, участия в общественной жизни вуза, продолжая укреплять направленность на ситуативный неперемный учебный успех.

Второе направление, характеризующее социально-ориентированный тип, позволяет студенту быстрее адаптироваться к новым социальным условиям, получать удовлетворение от процесса обучения в вузе, насыщать себя опытом социальной работы, коллективного творческого труда, общения и познания, однако в данном случае у студентов возникают определенные проблемы в учебной деятельности (сниженная посещаемость, успеваемость).

Социально-ориентированный тип саморегуляции учебной деятельности студентов во многом определяется особенностями самооценки и, в частности, уверенности в успехе, завышенного уровня притязаний на получение

высоких баллов за обучение без опоры на содержание учебного материала, особенностями развития интеллектуальной сферы личности (факторы «В» и «М», методика Р. Кеттелла).

Третье направление саморегуляции характеризует исполнительно-безынициативный тип саморегуляции учебной деятельности студентов. В его структуру входят лично-престижная мотивация с ориентацией на избегание возможных неудач в деятельности, заниженная самооценка с характерными для неё содержательно-поведенческими проявлениями; безынициативность в ситуациях учебной и социальной деятельности не способствует формированию высокоэффективного специалиста-выпускника вуза.

Все три направления саморегуляции учащимися учебной деятельности охватывает 83 % студенческой молодежи (n=1041 чел.). Но среди всей массы студентов обращает на себя внимание сравнительно небольшая группа учащихся, отличающаяся по объективно-деятельностным характеристикам, качествам и свойствам личности, которых можно охарактеризовать как субъектов своей учебной деятельности. Это учащиеся – акме-саморегуляционного типа (17% студентов) – субъектного типа саморегуляции. Стать субъектом деятельности значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к её осуществлению и творческому преобразованию; тип, характеризующий студента как активного субъекта учебной и общественной деятельности. Это оказывает существенное влияние на качество и продуктивность учебной деятельности студента в процессе обучения его в вузе.

Студенты, для которых характерен акме-тип саморегуляции учебной деятельности, учатся, как правило, на «хорошо» и «отлично» на всем протяжении обучения в вузе.

Структура «внутренних условий» акме-типа саморегуляции учебной деятельности в данном случае включает в себя:

- 1) деловую коллективистскую мотивацию, адекватную самооценку;
- 2) самодиагностику достигнутого уровня развития качеств (черт) личности;
- 3) проявления самостоятельности и инициативности в выполнении учебных обязанностей;
- 4) самоконтроль, осмысление временных отношений, последовательности, длительности, темпа и ритма работы, а также реальную оценку временных характеристик различных процессов и событий, предпочтений в их организации (самоконтроль и осмысление временных и пространственных отношений непосредственно проявляется в уверенном поведении учащегося);
- 5) постоянную рефлексию своего поведения в общении и деятельности, а также самоотчеты о проделанном, достигнутом, самокоррекцию и определение границ на будущее развитие.

Приведём отдельные данные, полученные в процессе наблюдения, экспертных оценок, анализа результатов учебной деятельности и применения ряда стандартизированных личностных методик.

Установлено, что субъект учебной деятельности – это организованный (7.9 ± 0.7 – по десятибалльной шкале оценок), дисциплинированный (8.4 ± 1.8), ответственный (8.6 ± 1.6), обладающий высоким уровнем развития трудолюбия (7.8 ± 1.7) учащийся, что позволяет ему выполнять учебную деятельность на высокопродуктивном уровне. Для них характерен высокий уровень развития целеустремленности (8.4 ± 1.4), настойчивости (8.2 ± 1.3), уверенности в себе и своих возможностях ($76 \pm 11.0\%$). Такие студенты обладают высоким уровнем развития самоконтроля (8.7 ± 1.2), самостоятельности и инициативности (8.1 ± 0.6) – необходимых характеристиках творческой деятельности.

Им свойственен высокий уровень развития интеллекта (+B), что согласуется с высокой степенью интенсивности вербального творческого мышления (1.3 ± 0.3) и высоким уровнем развития оригинальности (10.5 ± 2.5) и беглости (8.9 ± 1.4), образного творческого мышления. По данным стандартизированного личностного опросника Р. Кеттелла, эту группу учащихся отличает независимость и настойчивость (+E), высокая совестливость и требовательность к порядку (+G), высокий волевой самоконтроль и способность сдерживать тревогу (+Q3), рациональность (-I), рефлексивность и обязательность (+O), смелость (+H) и склонность к соперничеству (+L).

В целом, говоря об акме-типе саморегуляции учебной деятельности, можно говорить о целостном многокомпонентном динамичном процессе, осуществляемом на объективно-психологическом уровне, в котором ведущую роль играют показатели мотивационно-организационного компонента, характеризующего сознательность отношения студентов к учебной деятельности, а показатели эмоционально-волевого, коммуникативного и интеллектуально-волевого компонентов, характеризующие соответственно целенаправленность, содержательную активность и творчество студентов в деятельности, играют подчиненные роли. Целостность саморегуляции и описанная ее компонентная соподчиненность делает акме-тип саморегуляции условием для самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности.

ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С БУДУЩИМ РОССИИ – МОЛОДЕЖЬЮ

Попова (Смолик) С.Ю.

Современная Россия вышла на новый уровень своего развития: новые вызовы и новые стратегические ответы. В нынешних реалиях востребован гражданин с определенными характеристиками, компетенциями, мировоззрением.

В настоящее время в РФ серьезное внимание уделяется делу воспитания молодежи, вовлечения ее в различные сферы общественно-политической, экономической, духовной жизни общества. Деятельность государства по упорядочиванию, систематизации и контролю работы с молодежью получило свое название и оформилось в официальное направление - ГМП.

Государственная молодежная политика (ГМП) - это направление деятельности Российской Федерации, представляющее собой систему мер нормативно-правового, финансово-экономического, организационно-управленческого, информационно-аналитического, кадрового и научного характера, реализуемых на основе взаимодействия с институтами гражданского общества и гражданами, активного расширения возможностей для эффективной самореализации молодежи и повышения уровня ее потенциала в целях достижения устойчивого социально-экономического развития, глобальной конкурентоспособности, национальной безопасности страны, а также упрочнения ее лидерских позиций на мировой арене.

Основным средством развития потенциала молодёжи является её информирование о возможностях развития, вовлечение в социально-экономическую, общественно-политическую и социокультурную жизнь российского общества [1, с.4].

Это серьезная работа, требующая колоссального труда самых разных специалистов и особые формы и методы работы.

Современная молодежь ломает устоявшиеся стереотипы, связанные с их отношением к своей стране, с ценностными установками, потребностями и интересами. Их иначе надо обучать и воспитывать. Например, нельзя ограничиться традиционной трансляцией знаний, передачей набора данных от преподавателя обучающемуся.

Остро стоит вопрос о новых эффективных образовательных и социальных технологиях, позволяющих обучать, получать опыт, формировать профессиональные компетенции, быть социально активным гражданином.

Разработка современных технологий в образовании должна вестись в соответствии со следующими принципами:

- принцип целостности технологии;
- принцип воспроизводимости технологии для достижения поставленных целей;
- принцип нелинейности педагогических структур и приоритетности факторов, влияющих на механизмы самореализации соответствующих педагогических систем;
- принцип адаптации процесса обучения к личности учащегося и его познавательным способностям;
- принцип потенциальной избыточности учебной информации.

Таким образом, с помощью технологий обеспечивается возможность достижения эффективного результата (цели) в развитии личностных свойств в процессе усвоения знаний, умений, навыков [2].

Появление в нашей жизни социальных технологий, на наш взгляд, связано, прежде всего, с возникшей потребностью «тиражирования» новых видов деятельности, приводящей к конкретным, гарантированным результатам. Построение социальных технологий осуществляется за счет разделения деятельности на отдельные операции, процедуры при условии понимания природы и специфики той области, в которой разворачивается практика.

«Социальную технологию» можно охарактеризовать следующим образом:

специально организованная область знания о способах и процедурах оптимизации жизнедеятельности человека в условиях нарастающей взаимозависимости, динамики и обновления общественных процессов;

способ осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией и выбор оптимальных средств, методов их выполнения.

метод управления социальными процессами, обеспечивающий систему их воспроизводства в определенных параметрах: качеств, свойств, объемов, целостности деятельности и т.п. [3].

Разрабатывая социальную технологию, описывая способы, методы, средства, приемы организации человеческой деятельности, необходимо понимать, какие разделы в нее следует включить. Это следующие разделы:

1. Цели, задачи, возможности метода.
2. Планируемое итоговое состояние социального субъекта.
3. Применяемые методы и приемы.
4. Способы, условия и последовательность их применения.
5. Необходимое время для осуществления данной технологии.
6. Квалификация работников.
7. Способы обучения приемам технологии.

Мы видим, что социальная технология – это и область знания, рассматривающая вопросы создания, использования, распространения соответствующих методов и процедур преобразовательной деятельности, т.е. являющаяся научной дисциплиной. Это и сама деятельность по целенаправленному преобразованию социальных субъектов. Это и оптимизация развития и функционирования объектов, субъектов, явлений, социальных процессов, настоятельно требующая использования технологического подхода к управлению социальной деятельностью.

Именно эти специфические характеристики социальных технологий, на наш взгляд, соответствуют запросам и требованиям молодых людей: получение знаний через деятельность оптимальными способами и возможность влиять на социальные изменения.

В современном мире масштаб происходящих изменений, вовлечение людских, материальных, информационных и других ресурсов настолько велики, что спонтанность, стихийность такого движения, чрезмерное количество ошибок привели бы к неоправданной растрате сил и средств. Социальные технологии призваны алгоритмизировать деятельность, многократно использовать, тиражировать при решении социально значимых задач, а также использовать их для достижения заданных результатов посредством профессиональной культуры [1, с.18, 20].

Работая на протяжении многих лет со студенчеством, мы можем отметить тенденцию увеличения количества социально активных молодых людей в возрасте от 17 до 25 лет. Следовательно, новые образовательные и соци-

альные технологии работы с ними будут востребованы и будут нуждаться в развитии и совершенствовании.

Список литературы

1. Технологии работы с молодежью (опыт работы кафедры социальных технологий и организации работы с молодежью МГГУ им. М.А. Шолохова). Коллективная монография. Под ред. С.Ю. Поповой (Смолик). - М.: Москва-Тверь: «СКФ-Офис», 2015.- 326 с.

2. Новые подходы и технологии в работе с молодежью. — М.: Фонд социального развития и охраны здоровья «ФОКУС-МЕДИА», 2010.

3. Иванов В.Н., Патрушев В.И. Инновационные социальные технологии государственного и муниципального управления. – М., 2001.

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ

Пронина Е.В.

В настоящее время в российском обществе молодежь как социальная группа имеет противоречивый статус. С одной стороны, ее характеризуют как социально незрелую, с другой — считают социально-инновационным ресурсом и субъектом общественных преобразований.

В связи с этим проблемой исследования является изучение личностных особенностей социально активной молодежи, именно тех качеств, которые являются основополагающими для реализации личности в социальной деятельности, способствуют активной включенности в общественно-значимую деятельность.

Методы, использованные в работе, включают анализ теоретических источников по проблеме исследования, метод контент-анализа, метод тестирования с подбором блока диагностических методик (методикт на определение творческой активности личности Кашапова М.М., Ракитской О.Н., личностной методики NEO PI- R П. Коста и Р. МакКрае (в адаптации И.Г. Сенина и В.Е. Орла «Личностный опросник профессионала»), методики Зобкова А.В. «Диагностика объективно – деятельностных характеристик творческого отношения»), методы математической статистики (корреляционный анализ Спирмена и факторный анализ по методу максимального корреляционного пути Л.К. Выханду).

Наше исследование строилось на базе Всероссийского молодежного образовательного форума «Селигер», в нем участвовала молодежь в возрасте 20 - 28 лет. Выборка составила 150 человек. «Селигер» ежегодно предоставляет площадку для реализации собственных проектов активной молодежи, раскрывает творческий потенциал современной социально активной молодежи через формирование проектных инициатив, развитие активной жизненной позиции молодежи и студенчества как кадрового резерва экономики страны.

Говоря о соотношении творческого отношения и социальной активности, мы отмечаем, что объективно-психологические характеристики творческого отношения к деятельности мы находим в характеристиках социальной активности.

Творческая активность способствует развитию творческого отношения к деятельности, выхода за рамки предложенного с целью развития современного общества, оптимизации связей в нем.

В свою очередь, изучение творческого отношения к деятельности способствует созданию своеобразного конструкта с целью развития в личности качеств, необходимых в обществе. Эти качества необходимо формировать в молодежи как инновационном ресурсе социума, способном улучшить качество жизни людей.

Изучая личностные детерминанты социально активной молодежи, мы приходим к выводу, что социально активной молодежи свойственен целый спектр различных качеств; большинство из них имеют высокий уровень творческой активности, а, следовательно, креативные люди, способные выходить за рамки обычного с целью создания чего-то нового, что, безусловно, имеет поддержку со стороны современного общества.

На основе контент-анализа эссе на тему «Мое жизненное кредо: творческое отношение к жизнедеятельности» мы сделали вывод о том, что представления о творческом отношении у социально активной молодежи основывается на ее потребности в самореализации, в социальной активности, принятии творческих решений; они стараются видеть прекрасное в обыденных вещах, чтобы их преобразовывать.

Рассматривая качества личности с точки зрения их распределения в структуре творческого отношения к деятельности, вслед за Зобковым В. А., мы обнаруживаем, что для социально активной личности имеют первостепенную важность такие черты, которые входят в состав интеллектуально – волевых и морально-организационных качеств личности: умение совместно работать, организованность, ответственность, инициативность, трудолюбие, самостоятельность, открытость опыту.

С помощью факторного анализа по методу максимального корреляционного пути Л.К. Выханду все представленные качества личности были объединены в отдельные блоки, выявлены доминирующие личностные детерминанты социально активной молодежи.

В состав доминирующих качеств личности вошли 2 блока детерминант: морально - организационные (организованность, ответственность, трудолюбие и дисциплинированность) и интеллектуально – волевые качества личности (открытость опыту, самостоятельность, инициативность, познавательная и творческая активность).

Сравнивая данные, полученные нами в группе социально активной молодежи, с данными, полученными Л.В. Левицкой в группе обычных студентов, мы приходим к выводу, что для обычных студентов характерен исполнительский способ деятельности, они имеют сравнительно высокие баллы

по категориям ответственности, организованности и дисциплинированности. Это говорит об их готовности внимательно слушать поручения, анализировать способы их выполнения и приступать к их осуществлению. В группе же социально активной молодежи на первый план выходят ответственность, организованность, инициативность, самостоятельность и трудолюбие. Следовательно, социально активная молодежь является не только хорошим исполнителем деятельности, но и ее организаторами, стремящимися к достижению успеха.

Оба блока качеств, доминирующих у социально активной молодежи, влияют на успешную организацию их собственной деятельности и деятельности группы, а также на формирование творческого отношения к ней.

Наличие и доминирование данных качеств личности способствуют активной включенности ее в процесс деятельности. Кроме того, проникая друг в друга, названные выше черты личности образуют новый конструкт социально активной творческой личности.

На основе данных, полученных в исследовании, нами разработаны развивающие программы, которые успешно реализуются на молодежных форумах.

Безусловным является факт, что социальная активность позволяет повысить личную эффективность, не только способствующую индивидуальному развитию, но и развитию общества, что, в свою очередь, является неотъемлемым предъявляемым требованием социума современной молодежи.

В современных условиях, когда российское общество переживает сложный период социокультурных трансформаций, на первый план выдвигаются проблемы подготовки человека к сознательному участию в жизни социума, формирования его социальной и культурной компетентности, готовности к самостоятельному жизненному выбору. Преобразования в России определяют становление личности, одной из важнейших характеристик которой выступает активность в постижении социальной действительности, способность к проявлению ответственности и инициативности.

Цель развивающей работы - воспитание и развитие социальной активности молодежи, которая выражается в его готовности и способности включиться в различные виды социально значимой деятельности.

Измеряемые параметры социальной активности таковы: самостоятельность, уверенность в себе, ответственное отношение к своим обязанностям, развитие коммуникативных навыков, организованность, интерес к социальной жизни, наличие увлечений, владение современными технологиями, самооценка.

Критерием социальной активности мы считаем интенсивную деятельность, которая оценивается с трех сторон:

- 1) участие субъекта в различных видах деятельности и готовность на высоком уровне достичь цели;
- 2) проявление личностных качеств в деятельности;
- 3) общественная значимость материального или духовного продукта, полученного в результате деятельности.

В ходе реализации программ применяются современные интерактивные технологии обучения и развития. Использование интерактивных методов в работе с молодежью обусловлено возникающими перед процессом обучения новыми задачами, состоящими в том, чтобы не только дать студентам знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельной проективной деятельности.

В качестве одного из средств развития социальной активности личности молодого человека для ознакомления и изучения предлагается авторское учебное пособие «Личная эффективность: формула успеха», разработанное совместно с заведующей кафедрой социальных технологий и организации работы с молодежью МГГУ им. М.А. Шолохова С. Ю. Поповой (Смолик). В нем содержатся тезисы лекций и практические задания, направленные на управление личными ресурсами как осознание своих целей и намерений, возможность выбора средств действий и построения определенной стратегии деятельности, поведения, жизни в целом.

Используя пособие, дополняя его вышеописанными методами, можно проработать следующие шаги по развитию социальной активности: умение ставить перед собой правильные цели, поиск собственных ресурсов, определение сторон личности, требующих развития, непосредственная работа над качествами личности, определение собственных ценностей с целью распределения сил между личными и общественными требованиями, работа в группе (команде), проработка формулы собственного успеха и саморазвития.

Результатом успешной реализации программы должно стать формирование социально активного человека: инициативного, умеющего сотрудничать, коммуникабельного, с развитыми поликультурными навыками, для которого характерны такие качества, как высокая обучаемость, умение быстро принимать нестандартные решения; личности, способной делать правильный нравственный, социальный выбор, умеющей занять свое место в обществе и быть ему полезной.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ «Я ТОТ, КТО ВАМ НУЖЕН, ПРИМИТЕ МЕНЯ НА РАБОТУ»

Рейзвих М.В.

Деловая игра «Я тот, кто вам нужен, примите меня на работу» была разработана и апробирована в рамках тренинга «Навигатор трудоустройства: фокус на резюме и собеседование» в апреле 2015 года на базе МГГУ им. М.А. Шолохова.

Автор-разработчик игры - доцент кафедры социальных технологий и организации работы молодежью МГГУ им. М.А. Шолохова, руководитель Тренинговой академии «ТАКИ-ДА!» М.В. Рейзвих.

М.В. Рейзвих имеет значительный опыт разработки и апробации деловых игр в рамках различных образовательных курсов [2, 3].

Цель деловой игры: отработать и закрепить умение молодых специалистов эффективно представлять свои профессиональные компетенции потенциальному работодателю, а также научить оценивать эффективность своего речевого поведения и применяемых тактик убеждения в процессе проведения собеседования на вакантную должность.

Описание хода деловой игры.

Подготовительный этап.

Вначале проведения игры дается необходимый теоретический минимум. Рассматриваются вопросы грамотного составления резюме, правильного вычленения нужных компетенций для определённой специальности, даются техники эффективного представления своих профессиональных качеств работодателю. Весь теоретический материал упакован в лаконичные наглядные презентации, что значительно облегчает его восприятие и запоминание.

Затем работа участников игры «Я тот, кто вам нужен, примите меня на работу» организуется по методу аквариума. Этот метод предназначен для изучения поведения участников группы. Все участники делятся на две команды (внутренний и внешний круг). Первая из них занимается решением проблемы. Вторая команда в это время наблюдает за действиями членов первой команды и записывает свои замечания [1].

В процессе игры «Я тот, кто вам нужен, примите меня на работу» также были выделены внешний (эксперты-наблюдатели) и внутренний круги (игроки – исполнители ролей участников собеседования). Применение метода аквариума позволило вовлечь всех без исключения участников тренинга в деловую игру, получить обратную связь от каждой целевой группы, что, несомненно, повышает объективность итоговой оценки происходящего в игровом пространстве.

1. Подготовка к проведению игры.

Вступительное слово тренера. Установка тренера на игру. Описание игры и условий ее проведения (не более 5 минут).

В ходе подготовки игры участникам были распределены основные роли в игре:

- выбрали трех человек на роль соискателей вакантной должности (по желанию),
- на роль представителей кадрового агентства выбрали 3 человека (это эксперты внутреннего круга),
- остальные – эксперты-наблюдатели (это эксперты внешнего круга).

Эксперты-наблюдатели впоследствии объединятся в три группы: эксперты по оценке эффективности логических доводов, приведенных игроками; эксперты по оценке эффективности психологических аргументов; эксперты по невербальному поведению игроков.

2. Проведение игры

2.1. Знакомство с вакансией.

После распределения ролей участники тренинга получают описание реальной вакансии.

Можно использовать описание вакансий, близких к аудитории тренинга, можно использовать незнакомую для всех вакансию, чтобы все находились в равных условиях. В нашем случае это была вакансия на должность руководителя отдела культурно-массовых программ и рекламы центральной молодежной библиотеки.

На знакомство с описанием вакансии отводится 1 мин., затем исполнители ролей соискателей отправляются в другую аудиторию готовиться к своему выходу. В помощь от тренера они получают заранее подготовленные материалы с советами, как лучше построить свою самопрезентацию.

2.2. Описание профессиональных компетенций данной вакансии.

Оставшиеся эксперты внешнего и внутреннего круга вместе с тренером обсуждают вопрос о том, какие компетенции важны для этой специальности. Выделенные ключевые компетенции для этой специальности записываются на флипчартном листе. Этот лист помещается за спиной соискателей и виден всем экспертам во время проведения собеседования. Выписанные компетенции - это своеобразные опорные точки, которые позднее понадобятся для обсуждения соответствия – несоответствия претендента на данную должность. На этот этап выделяется не более 5 минут.

2.3. Экспресс-собеседование каждого кандидата.

Этап собеседования проводится с соблюдением жесткого тайминга. На представление каждому претенденту выделяется не более 1, 5 мин. На ответы на вопросы экспертов внешнего и внутреннего круга – не более 2 мин. Итого на каждого кандидата - не более 4 мин. Всего на этот этап уходит 12-15 мин.

2.4 Голосование.

Голосование проводится в два этапа.

Вначале уходят на 5 мин. эксперты внутреннего круга, чтобы затем, вернувшись, огласить свое решение.

В отведённое время (5 мин) эксперты внешнего круга вначале голосуют, затем дают пояснение своего выбора, анализируя поведение всех трех участников нелегкого испытания.

Завершается этап голосования оглашением решения вернувшихся экспертов внутреннего круга.

3. Анализ игры самими игроками и экспертами из внутреннего и внешнего круга.

Рефлексия. Проведение подобных игр требует специальной подготовки тренера-ведущего, поскольку данная форма требует определенного опыта и владения специфическими методами и приемами (например, методом рефлексии).

В критериях анализа речевого поведения игроков базовыми были оценка эффективности речи-самопрезентации и, в целом, имиджа успешного соискателя каждого претендента, коммуникативной и содержательной сторон речи, ее вербального и невербального оформления и т. д.

В процессе устного обсуждения проведенной игры сначала говорят соискатели. Что, по их мнению, было убедительным в их речи? Какие стратегии и коммуникативные тактики ими использовались в процессе убеждения сотрудников кадрового агентства?

Затем слово предоставляется представителям каждой группы наблюдателей-экспертов. В своей оценке они освещают именно те аспекты анализа речевого поведения игроков, которые было поручено отслеживать их группе.

Эксперты также говорят о том, речь и поведение кого из соискателей показались им наиболее убедительными и как они распределили свои предпочтения между тремя кандидатами на вакантную должность.

Внутренний круг экспертов также дает свою оценку самопрезентаций кандидатов с развернутыми комментариями.

После устного анализа эффективности поведения игры мы предложили письменно ответить на вопросы, которые, на наш взгляд, помогают всем участникам тренинга осознать полезность своего участия в данной игре.

Анкета участника деловой игры

Вопросы	Ответы на вопросы
Какие умения, полученные в ходе игры, Вы можете выделить как наиболее значимые для Вашей дальнейшей профессиональной деятельности?	
Можно ли рассматривать Ваше участие в игре как полезное с точки зрения обучения эффективному представлению себя в качестве потенциального кандидата на собеседовании?	
Какой эпизод во время игры вызвал у Вас наибольший эмоциональный отклик?	
Какие коммуникативные тактики представления своих профессиональных качеств Вы считаете наиболее эффективными? Будете ли Вы их использовать в реальных собеседованиях в своей дальнейшей профессиональной деятельности?	

4. Подведение итогов игры и постановка задач для самостоятельной работы.

Подведение итогов проведенной деловой игры было оформлено как вручение сладких сувениров трем исполнителям роли соискателей и пожелание успехов в использовании нужных коммуникативных тактик в ситуациях, подобных рассмотренной.

Предложенные в ходе деловой игры задания активизируют речемыслительную деятельность ее участников, создают благоприятную для совершенствования коммуникативной компетенции речевую среду, служат источникам получения необходимого положительного социального опыта для выпускников и всех молодых людей, находящихся в процессе поиска работы.

Список литературы

1. Интерактивные подходы. Википедия. <http://letopisi.org/index.php/>
2. Личная эффективность: формула успеха/ Под общей ред. С.Ю. Поповой (Смолик). - Тверь: Из-во «СФК-Офис». -2013.
3. Продвижение молодежных проектов. Рабочая тетрадь. Учебно-методическое пособие/ Под ред. М. В. Рейзвих. – Смоленск: Универсум.- 2014.

МОЛОДЕЖЬ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Селезнева А.В.

Исследования молодежи занимают особое место в современной гуманитарной науке. Во всех областях научного знания об обществе есть направления, изучающие молодежь в ее разных аспектах и на разных теоретико-методологических основаниях.

Основу политико-психологических исследований молодежи составляет поколенческий подход, который, на наш взгляд, формирует теоретико-методологическую базу для анализа психологических характеристик разных возрастных групп в структуре общества, обусловленных особенностями их политической социализации.

В основе политико-психологического подхода к проблеме политических поколений лежит идея о том, что облик поколения зависит от опыта первичной социализации, но продолжает формироваться и иногда качественно видоизменяться на более поздних стадиях, поскольку видоизменяется коллективный социальный опыт генерации.

В рамках политико-психологического подхода молодежь рассматривается как политическое поколение, объединяющее людей со сходными представлениями о политике, обусловленными особенностями их политической социализации. Возрастные рамки представителей молодого поколения – 15-30 лет. Принадлежность данного поколения к категории символических подразумевает, что людей в рамках этой поколенческой общности объединяют не только и не столько временные периоды их жизни, сколько особенности политического сознания, сформировавшиеся под влиянием социально-политического контекста его становления.

Исследования политических поколений в рамках политико-психологического подхода акцентируют внимание, в первую очередь, на том, что происходит с человеком в процессе политической социализации: как происходит становление его политического сознания и поведения в процессе первичной политической социализации, а также какие изменения претерпевает политическая картина мира человека в результате ресоциализации.

В рамках политико-психологического подхода исследованием различных аспектов проблемы политической социализации молодого поколения занимаются Е.Б. Шестопал, Н.А. Головин, И.В. Самаркина, Л.А. Преснякова, О.А. Молчанова, М.В. Юрина и другие [1; 4; 6; 8; 12; 13].

Теоретические исследования показывают, что на современном этапе политическую социализацию молодежи следует рассматривать с точки зрения горизонтальной модели, которая «подразумевает учет активности личности, равенство и взаимодействие всех участников социализационного процесса, изучение целостности факторов и условий вхождения в политический мир» [5, с. 479-480.]. Эмпирические исследования показывают, что из всех агентов и факторов политической социализации в современной России наибольшей значимостью обладают семья и СМИ. Влияние последних на молодежь усиливается с каждым годом.

Значительное место в политико-психологическом анализе молодежи занимают исследования ее политического сознания и его компонентов (образов, представлений, ценностей, установок) [10; 11].

Особенности политического сознания современной российской молодежи во многом обусловлены спецификой возраста и того положения, которое данное поколение занимает в структуре российского общества. Кроме того, условия его формирования в постсоветской реальности определяют его отличия от политического сознания более старших поколений. На особенности политического сознания оказывают влияние изменения, произошедшие со всеми институтами и факторами социализации в последние 25 лет: демократизация семейных отношений, реформационные процессы в сфере образования, свобода и плюрализм в СМИ, появление множества молодежных организаций разной идеологической направленности.

Политическое сознание российской молодежи сегодня, как показывают исследования, характеризуется дробностью, несистематичностью и когнитивной бедностью представлений, материалистической ориентированностью его ценностного профиля [9]. Выявляемые структурно-содержательные проблемы политического сознания молодежи во многом связаны с особенностями процесса политической социализации молодого поколения, его стихийностью, разнонаправленностью, неконтролируемостью. Политические представления и ценности, которые усваиваются молодежью от разных социализирующих агентов, носят фрагментарный и часто искаженный характер, во многих случаях имеют негативную эмоциональную окраску.

При анализе политического поведения молодежи акцент делается на таких его формах, как политическое участие и политическая активность, которые осуществляются в нашей стране в последнее десятилетие, главным образом, посредством участия в деятельности молодежных общественно-политических организаций и движений [2;7]. Политическое участие исследователи трактуют как «более или менее регулярное использование акторами различных форм политической деятельности» [3, с. 154], тогда как политическая активность подразумевает степень вовлеченности молодых людей в политический процесс в целом, а также в рамках отдельных форм политической деятельности. Ученые рассматривают политическую активность молодежи как комплексный феномен, выявляя ее ресурсы и формы, институциональные

и неинституциональные детерминирующие факторы, мотивы и установки участников и т.д.

Возрастные особенности молодежи как социальной группы, а также место в социальной иерархии предполагают ее участие в разнообразных формах общественной, социальной, политической, гражданской активности как процесс поиска себя и реализации интересов и убеждений. Понятие «гражданская активность» соотносится с разными сферами просоциальной деятельности, поэтому его часто можно встретить в сочетании с понятием «общественно-политическая активность». При этом один и тот же человек в одной сфере может быть граждански активным, а в другой – пассивным. Гражданская активность целенаправленно реализуется человеком в соответствии с его ценностными ориентациями. Ценности обеспечивают выбор человеком форм гражданской активности и характера ее осуществления. Характер доминирующих ценностей определяет сферу и источник гражданской активности субъекта. Главной формой проявления гражданской активности у современной молодежи является участие в деятельности молодежных организаций разного профиля.

Социально активная молодежь в современной России, в целом не составляя и половины всей молодежи, а в соотношении с остальным населением – совсем малую его часть, представляет собой ту социальную группу, с которой связывают надежды на будущее страны все поколения российских граждан. Исследования показывают, что политические ценности представителей этой группы, в целом, те же, что и у всех россиян. Наиболее актуализированными в политическом сознании являются ценности безопасности (как часть материалистических ценностей, в терминологии Р. Инглхарта), которые выражаются в таких понятиях, как «мир», «порядок», «законность», «справедливость», и являются реакцией на конкретные неустойчивые условия жизни россиян на современном этапе [9]. Однако являясь устойчивой мотивационной основой поведения личности в обществе, именно ценности безопасности («мир», «порядок», «справедливость») и «свобода» стимулируют молодежь к активному их выражению в реальных действиях, как то: участие в выборах, акциях протеста или волонтерских акциях.

Комплексное изучение молодежи как политического поколения, облик которого определяется особенностями социализации, важно, в первую очередь, для старших поколений: учителей, государственных чиновников, обычных граждан, имеющих детей. И важность эта определяется не только и не столько желанием вырастить достойных людей, но и государственными задачами. В этом может быть очень полезен именно политико-психологический подход, который обладает достаточным количеством инструментов для формирования обобщенного портрета молодежи как поколенческой общности, включающего в себя как объективные характеристики (особенности социализационного контекста, формы социальной активности), так субъективные компоненты (политические представления, ценности, установки и предпочтения).

Список литературы

1. Головин Н.А. О проблеме общей теории политической социализации // Проблемы политической социологии / Под ред. А.О. Бороноева. Вып.5. СПб.: Изд-во Астерион, 2005.
2. Лебедев П. «Вместе веселее», или «Один в поле не воин» // Социальная реальность, 2008, №5-6.
3. Мелешкина Е. Политический процесс: основные аспекты и способы анализа. М.: Инфра-М; Весь мир, 2001.
4. Молчанова О.А. Школа как институт политической социализации в современной России (сравнительный анализ двух моделей образовательного процесса в г. Курске) // Вестник Московского университета. Сер. 12. Политические науки. - 2005. - №4.
5. Политическая социализация российских граждан в период трансформации / Под ред. Е.Б. Шестопаля. М.: Некоммерческое партнерство «Новый хронограф», 2008.
6. Преснякова Л.А. Трансформация отношений внутри семьи и изменение ценностных ориентиров воспитания // Отечественные записки. - 2004. - №3.
7. Пфетцер С.А. К проблеме исследования политического участия молодежи современной российской провинции // Международный научно-исследовательский журнал, - 2013. - №8.
8. Самаркина И.В. Особенности процесса политической социализации личности в современной России / Человек и общество: проблемы взаимодействия школ и вузов в формировании гражданской культуры молодежи. Материалы региональной научно-практической конференции. Краснодар, 1998.
9. Селезнева А.В. Молодежь в современной России: политические ценности и предпочтения. М.: АРГАМАК-МЕДИА, 2014.
10. Селезнева А.В. Формирование политического сознания молодежи в современной России // Вестник Московского университета. Серия 12. Политические науки. - 2013. - № 2.
11. Селезнева А.В., Дождиков А.В. Политическое сознание современной российской молодежи: политико-психологический анализ // Социально-гуманитарные знания. - 2012. - № 2.
12. Шестопаля Е.Б. Психологический профиль российской политики 1990-х. Теоретические и прикладные проблемы политической психологии. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2000.
13. Юрина М.В. Социально-психологические механизмы политической социализации в семье // SCHOLA – 2005. Сборник научных статей философского факультета МГУ. - М., 2005.

РОЛЬ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Фролова С.В.

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и, в первую, очередь системы образования, которая напрямую связана с экономическими процессами через подготовку производительных сил. Кроме того, они усиливают интерес к проблеме самоопределения, самореализации личности. Практический запрос, который сформировался в условиях экономических преобразований, связанных с появлением рынка труда, реорганизацией производства, обуславливает актуальность исследования профессионального самоопределения как процесса выбора профессии и самореализации в ней.

С другой стороны, реформирование системы образования обусловило изменение требований к качеству профессиональной подготовки будущих специалистов. Основной целью профессионального образования в XXI веке провозглашается подготовка компетентного, конкурентоспособного специалиста, свободно владеющего своей профессией, готового к постоянному профессиональному росту, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, умеющего принимать самостоятельные решения, быть готовым к перегрузкам и стрессовым ситуациям. Обществу нужен специалист, который вступает в жизнь не только с определенным багажом профессиональных знаний и умений, но четко и ясно представляет, когда, где и в каких ситуациях он сможет ими воспользоваться.

Что же необходимо молодому человеку для того, чтобы комфортно чувствовать себя в новых условиях жизни? Какая роль может быть отведена школе, какой должна быть школа в XXI в.?

В книге «Школа для XXI века. Приоритеты реформирования образования» американский психолог, педагог Филлип С. Шлехти [3] проанализировал результаты опроса сотен бизнесменов, государственных чиновников, работодателей. Выяснил в ходе опроса, что основными качествами выпускника образовательного учреждения, по мнению опрошенных респондентов, являются умение самостоятельно и нестандартно мыслить; умение получать и использовать нужную в каждой отдельно взятой ситуации информацию; умение работать в команде и самостоятельно; умение организовать свое образование на протяжении всей профессиональной деятельности.

А на вопрос «Что вы хотите от школы?» получал, как правило, один и тот же ответ: «Нам нужны люди, которые умеют учиться самостоятельно».

В Докладе Международной комиссии по образованию для XXI века под председательством Жака Делора «Образование: сокрытое сокровище», сформулировано «4 столпа, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться быть» [1, с.24]:

«Учиться знать» подразумевает, что обучающийся ежедневно конструирует свое собственное знание, комбинируя внутренние и внешние элементы.

«Учиться делать» фокусируется на практическом применении изученного.

«Учиться жить вместе» актуализирует умения отказаться от любой дискриминации, когда все имеют равные возможности, развивать себя, свою семью и свое сообщество.

«Учиться быть» акцентирует умения, необходимые индивиду, чтобы развивать свой потенциал.

По сути дела, он определил глобальные или метапредметные компетенции, необходимые человеку, чтобы выжить в современном мире.

Перед нами ставятся задачи: научить получать знания (учить учиться), научить работать и зарабатывать (учение для труда), научить жить (учение для бытия), научить жить вместе (учение для совместной жизни).

Поэтому задача образования на современном этапе – дать не объем знаний, а научить учиться.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) призваны реализовывать идею компетентного подхода. Именно он дает возможность переориентации образовательного процесса с преимущественного транслирования определенной совокупности знаний, умений и навыков на создание условий для развития личностного потенциала, подготовки выпускника к продуктивному самостоятельному действию в профессиональной сфере и повседневной жизни.

Одним из требований к результатам образования, имеющим метапредметное значение, является готовность к профессиональному выбору, которая является центральным моментом социальной ситуации развития старшеклассников (Л.И. Божович, И.С. Кон, Е.А. Климов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Анализ содержания понятия «профессиональное самоопределение» на основе трудов различных исследователей (Л.И. Божович, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.М. Кондаков, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, А.В. Сухарев, Д. Сьюпер, Д. Холланд и др.) позволяет понимать его как готовность к разрешению противоречия между сложившимися свойствами личности и необходимостью ее приобщения к конкретному виду профессионального труда для решения сложных и многогранных задач, предъявляемых современным развитием социально-экономической ситуации. Ключевым моментом профессионального самоопределения является осознанный самостоятельный выбор профессии человеком, обеспечивающий проявление и раскрытие его индивидуальных особенностей, интересов и склонностей личности, ориентированный на ближайшую перспективу личностного и профессионального развития.

На профессиональное самоопределение личности оказывают влияние многие факторы: социально-экономические условия, межличностные отношения в профессиональном коллективе, профессиональное развитие, воз-

растные и профессиональные кризисы и т.п. Отечественные исследователи рассматривают формирование профессионального самоопределения личности не как единичный акт выбора, а как длительный процесс ее развития в рамках будущей профессиональной деятельности (А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.). Изучением вопросов профессионального выбора, профпригодности, профотбора, особенностей личности, формирующихся в процессе профессионального самоопределения и развития, занимались многие авторы (В.А. Бодров, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич, Е.А. Климов, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников и др.). Однако огромный информационный поток зачастую не только не помогает старшекласснику при выборе профессии, но и приводит его в состояние растерянности, неопределенности. В такой ситуации необходимо выявить и создать условия, определяющие эффективность процесса профессионального самоопределения.

В нашем исследовании приняли участие 864 учащихся 9-11 классов, в возрасте 14 – 17 лет. Анализ результатов, полученных при исследовании особенностей протекания процесса профессионального самоопределения, показал, что на момент окончания общеобразовательного учреждения большинство старшеклассников считает, зачастую предвосхищая события и недооценивая свои возможности, что желаемый профессиональный выбор уже совершился. При этом лишь треть из них продемонстрировала осознанное представление о возможных предстоящих трудностях, “внешних” и “внутренних” препятствиях на пути реализации профессиональных планов (29,9 %) и только 24,6 % - готовность к поиску способов их преодоления. У четверти выпускников самостоятельный выбор профессии на момент окончания школы не состоялся, у них наблюдались диффузные представления о выборе профессионального пути, что проявилось как у выпускников 9 класса (23 %), так и 11 класса (27 %).

Осознанный профессиональный выбор, осуществляемый учащимися старших классов общеобразовательных учреждений, характеризуется неоднозначностью и зависит от “внешних” по отношению к содержанию избираемой профессии условий и возможности реализации в ней собственных склонностей и способностей. Так, результаты анкетирования показали, что основное влияние на профессиональный выбор старшеклассников оказывают родители (34,3 %), средства массовой информации (29,8 %), в меньшей степени друзья 19,5 % - 15,4 % (9-11 кл.). 70,2 % современных школьников ориентируются на уровень оплаты труда специалиста в данной сфере, а 62,4 % на востребованность данной профессии на современном рынке труда. Условия труда в данной сфере значимы для 49,7 %, а территориальная близость выбираемого учебного заведения, удобное его расположение - для 39,1 %, 27,4 % и 17,3 % (в 9-10-11 классе соответственно).

При дальнейшем опросе учащихся было выявлено практически полное отсутствие представления о будущей профессии и умения прогнозировать ситуацию на рынке труда. Как показывают результаты исследования, большин-

ство старшеклассников выбирают престижные профессии не только из-за интереса к ним и выраженных способностей к определенным областям знаний, но и из-за престижа и авторитета вуза и перспективы найти хорошую высокооплачиваемую работу после его окончания ($r=0,81$; $p<0,05$). Определяющими факторами при выборе престижных профессий для будущих абитуриентов являются уровень оплаты труда специалиста в данной сфере, престижность и востребованность профессии на рынке труда ($r=0,59$; $r=0,47$; $r=0,53$; $p<0,01$).

Как показало наше исследование, осознанный выбор профессии, проявляющийся в выборе формы и направления последующего обучения в высшей школе, происходит в 9-10 классе (14-15 лет), а уже в 11 классе на основе свершившегося выбора осуществляется его инструментализация (через обучение в профильных классах, курсы, репетиторство, дополнительные занятия). В этом возрасте старшеклассники более восприимчивы к психологической работе по построению профессионального будущего.

Анализ результатов проведенного исследования позволил сделать нам следующие выводы:

1. Профессиональное самоопределение учащихся старших классов имеет неравномерный характер и зависит от условий и факторов, к которым относятся престижность профессий по информации в СМИ, уровень оплаты труда специалиста, состояние современного рынка труда и востребованность той или иной профессии, расположение выбираемого учебного заведения; мнения и установки взрослых (как правило, родителей), возможность получения помощи в обучении. Условиями, обеспечивающими оптимальный уровень профессионального самоопределения учащихся старших классов, являются личностная зрелость, адекватность самооценки способностей для овладения будущей профессией, степень полноты представлений о содержании будущей профессиональной деятельности, результативность психолого-педагогического сопровождения формирования их профессионального самоопределения.

2. Определение особенностей формирования профессионального самоопределения учащихся в современных условиях реформирования системы образования (ранней профилизации) позволяет задать более четкие возрастные границы осуществления осознанного профессионального выбора, который приходится на 14-15 лет (обучение в 9-10 классах) и определяет необходимость психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, как неотъемлемого компонента профориентационной работы в условиях общеобразовательной профильной школы.

3. Развитие метапредметных компетенций является необходимым условием для дальнейшей подготовки выпускника к продуктивному самостоятельному действию в профессиональной сфере и повседневной жизни.

Список литературы

1. Образование: скрытое сокровище [Электронный ресурс] // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века.

МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (дата обращения: 29.01.2015).

2. Фролова С.В. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников. Дисс. канд. психол. наук. М., 2009. 204 с.

3. Slechty P.C. Schools for the 21st Century. San Francisco, 1990.

СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Чернышева Н.С.

В социальной психологии давно и обоснованно различают академических психологов и психологов-практиков [3]. Вместе с тем в ней чаще, чем в других разделах психологии, складывается ситуация, когда возникает перевес практического, а не теоретического понимания проблемы. Так, работа с жизненно важными задачами общественного и личного существования человека заставляет социальную психологию изучать оценки, диспозиции, установки, отношения, переживая настоящее, от которого невозможно абстрагироваться. Поэтому социальная психология, постоянно «перерабатывающая» реальность, оказывается сродни тем психологическим дисциплинам, которые наиболее приближены к реальности и непосредственно связаны с повседневностью человеческого бытия, например, консультированием.

Соответственно, она также способна создавать свою «философию практики», которая, по мысли Л.С. Выготского [2], вырастает из практической деятельности психолога и дает ему опору для получения нового психологического знания. Философия социальной психологии рождается на основе осмысления собственной практики, формируя мировоззренческую ориентацию психолога и определяя дальнейшее направление исследования, которое будет зависеть от решаемых жизненных проблем. В современных условиях, отличающихся постоянными социальными изменениями, как правило, непредсказуемыми, особенностью профессиональной психологической деятельности становится постоянное совмещение двух точек зрения на проблему. Они могут рассматриваться как весьма далекие, но в этих условиях оказываются взаимосвязанными: теоретическая точка зрения, с опорой на знания, когда исследователь стремится поместить проблему в какую-либо известную и апробированную классификационную сетку, и практическая, когда он работает с этой проблемой, учитывая предметный контекст, в котором она возникла. Если же предметная сфера оказывается социальной, то здесь психолог не только включается в чужую практическую деятельность (психотерапия, политика, маркетинг), но и обычно развивает практику собственно психологическую. В психологии социального творчества практика изначально не может быть приложением к теоретически схемам и отвлеченным категориям. Она рождает новое знание, охватывает злостные практические проблемы и постоянно расширяется и пополняется собственными задачами. На этой

взаимосвязи трех составляющих современной социально-психологической практики строится общая структурно-динамическая модель развития социального творчества субъектов образования. Она включает три блока, которые последовательно активизируются: теоретическая рефлексия, рефлексия социально-психологических проблем, возникающих в разнообразных сферах человеческого бытия, и рефлексивная психологическая практика, вовлекающая ее участников в активное и равноправное взаимодействие-сотрудничество (см. рис. 1).

Каждый этап в развитии социального творчества «подпитывает» следующий, поскольку в процессе творческой социально-психологической деятельности происходит наращивание опыта всех действий, которые сливаются в процесс осмысления и преобразования социальности. Первый этап дает возможность использовать и реанимировать опыт прошлого, опереться на лучшие культурные образцы, второй – пережить в совместном обсуждении и рефлексии чувства, вызываемые живой действительностью и найти в ней близкие себе феномены, способные стать носителями новых образующихся значений, облегчающих идентификацию субъекта на третьем этапе.

Эта практика в смешанном виде присутствует в обучении любого вида, поскольку образование неизбежно предполагает осознание социальных процессов, и степень этого осознания зависит от конкретных систем обучения и образовательных условий.

«Психологическая практика – непосредственное участие психологии в решении жизненно значимых задач, где психолог сам выступает как ответственный исполнитель именно к нему обращенного запроса» [1]. Но в условиях образования рефлексивная практика из спонтанного восприятия реальности превращается в осмысленную деятельность.



Рис. 1. Общая структурно-динамическая модель развития социального творчества субъектов образования

В исследовании приводятся схемы каждого этапа функционирования структурно-динамической модели развития социального творчества субъектов образования. Ключевым из них является третий этап, когда в ситуации обучения индивид оказывается субъектом социального творчества.

Этот этап отчетливо обнаруживает особую позицию исследователя, который, организуя учебную ситуацию, сам становится соучастником процесса социального творчества.

Поскольку социокультурная практика человека опосредована знаково-символическими средствами, то применительно к данной модели было важно определить, какие символы и знаки подлежат анализу в процессе развития стратегий идентификации. Их определение проводилось на основе топологического изучения социального в психическом.

Психическое объективируется в социальных формах; в них, как во второй природе, оно воплощается и делает опыт, накопленный в процессе исторического развития общества, доступным для наблюдения. Безусловно, локализация психического отличается от традиционного пространственного размещения материальных объектов в физической реальности. Она осуществляется, во-первых, как кристаллизация результатов психической деятельности в обобщенной типизированной форме и, во-вторых, как их последующая концентрация в социальной реальности. Не охватывая всех сфер этой реальности, психическое в его обобщенном виде оседает в массовом сознании общества. В соответствии с очертаниями социальной реальности психическое приобретает определенные топологические формы. Под «топосом» в данном случае понимается устойчивое психическое образование, созданное групповым, а не индивидуальным сознанием, несущее в себе коллективный опыт осмысления действительности. Топосы, вмещающие в себя коллективные образы, созданные этнической группой, приобретают устойчивую форму, или «формульный» вид (определение «формульное» введено Дж. Кавелти для анализа произведений массовой культуры). В исследовании выделяются три топоса психического в социальном: мифологический (система архетипических символов), характерологический (базовый этнокультурный тип характера), личностный (образы современности и современника, а также новые стратегии идентификации).

Социальное развивается в культурное, характерное для этнической общности: «Человечество создает культурный мир с целью образования единой системы взаимоотношений в общности, единого смыслового поля, осознанного и бессознательного взаимопонимания членов общности между собой» [4]. На протяжении времени такое социально-психологическое образование хранит в себе смысл, выработанный предшествующими поколениями. Однако в периоды общественных трансформаций застывшая, казалось бы, форма приобретает новые очертания. Социальные изменения преломляются через массовое сознание этнокультурной общности и отражаются в ее «образе мира».

Список литературы

1. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система. Автореф. дис. докт. психол. наук. -М., 2007.- С. 6.
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Выготский Л.С. Собр.соч. в 6 тт., Т.1,- М., 1982. – 391с.
3. Донцов А.И., Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Введение в практическую социальную психологию. / А. И. Донцов, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1997.- С. 17
4. Почебут Л.Г., Социальные общности. Психология толпы, социума, этноса. -Спб.: Изд-во Санкт- Петербургского университета, 2005.- 226с.

РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Афанасьева И.Ю., Абрамян Н.Г.

В настоящее время является общепризнанным тот факт, что между недоразвитием устной речи и нарушением чтения и письма существует тесная взаимосвязь. Но как показывают многочисленные исследования известных отечественных дефектологов (Р.Е.Левина, Г.А.Каше, Н.А.Никашина, А.К.Маркова, Л.Ф.Спирина, Г.В.Чиркина и др.), затруднения при обучении грамоте возникают не у всех детей с недостатками произношения, а лишь у тех, недостатки произношения которых являются показателем незаконченности фонемообразования. К этой категории относятся дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В своём исследовании Л.Ф.Спирина пишет о том, что «дефекты произношения оказывают влияние на формирование фонематического слуха, неполноценное воспроизведение звука ведет к нечеткому восприятию его на слух, к недостаточной дифференциации». На слух не различаются те фонемы, которые не дифференцируются при произношении. Накопление четких представлений о звуковом составе слова в этом случае затруднено, это задерживает формирование еще одной необходимой единицы для овладения грамотой, а именно фонематического восприятия, в основе которого лежит проведение операций «интеллектуального» (по определению Д.Б.Эльконина) звукового анализа. В практике работы нашего ДООУ количество детей с фонетико-фонематическим недоразвитием в подготовительных группах на начало учебного года всегда довольно значительно. Прогнозирование их готовности к обучению чтению и письму требовало усиления работы с данной категорией нарушений именно в добукварный период. Необходимость этого диктуется тем, что весь ход нормального речевого развития ребёнка протекает по строго определённым закономерностям, при которых каждое уже сформировавшееся звено является своего рода базой для полноценного формирования последующего. Поэтому выпадение какого-то одного звена (или отклонение от нормы в его развитии) препятствует нормальному развитию и других, «надстроенных» над ним, звеньев. Отсюда следует, что раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и предпосылками возможных нарушений чтения и письма и устранение у них данных проявлений, является необходимым условием для успешной коррекции недостатков фонетико-фонематического недоразвития в дошкольном возрасте и предупреждения в дальнейшем нарушений чтения и письма.

Все сказанное обуславливает актуальность темы исследования. Отмеченные положения предопределили постановку цели и задач исследования.

Целью исследования является определение влияния коррекционно-логопедической работы с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием на предупреждение дисграфии и дислексии.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности проявления предпосылок дисграфии и дислексии у дошкольников.
3. Выстроить систему работы по предупреждению нарушений чтения и письма.
4. Подобрать рекомендации для родителей и воспитателей по предупреждению нарушений чтения и письма.
5. Систематизировать игры и игровые упражнения для предупреждения нарушений чтения и письма.
6. Отследить динамику устранения фонетико-фонематического недоразвития речи и предпосылок возможных нарушений чтения и письма у детей подготовительных групп

Ведущие учёные (Р.Е.Левина, Н.А.Никашина, Г.А.Каше, Л.Ф.Спирина, Г.Е.Чиркина, И.К.Колпаковская, А.В.Ястребова и др.) доказали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребёнка и его возможностями овладения грамотой. В современной методике обучения грамоте общепризнанным является положение о том, что практическое ознакомление со звуковой стороной слова – необходимая предпосылка для овладения чтением, а впоследствии и письмом на языках, письменность которых построена по звукобуквенному принципу.

Р.Е.Левина, Н.А.Никашина, Р.М.Боскис, Г.А.Каше отводят большую роль формированию фонематического восприятия, т.е. способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы).

Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени - звукового анализа. Звуковой анализ – это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов.

Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, Н.Х. Швачкин, Л.Ф. Чистович, А.Р. Лурия считают, что при нарушении артикуляции слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие.

Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна.

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляется несколько состояний:

- трудности в осуществлении анализа нарушенных в произношении звуков;

- при сформированной артикуляции трудности неразличения звуков, относящихся к разным фонетическим группам;
- невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.

Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов (Д.Б.Эльконина, А.Р.Лурии, Д.Н.Богоявленской, Ф.А.Сохина, А.Г.Тамбовцевой, Г.А.Тумаковой и др.) подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие ребёнка – на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции. Навык чтения формируется у ребёнка только после овладения слиянием звуков речи в слоги и слова. По мнению известного психолога Д.Б.Эльконина, «чтение – есть воссоздание звуковой формы слова по его графической (буквенной модели)». То есть, если мы хотим, чтобы ребёнок усвоил письменную речь (чтение и письмо) быстро, легко, а также избежал многих ошибок, следует обучить его звуковому анализу и синтезу. В свою очередь, звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка.

А.Н. Гвоздев отмечал, что «хотя ребёнок замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки им самостоятельно не производится». И действительно, самостоятельно выделить последний звук в слове, несколько гласных звуков одновременно, установить позицию заданного звука или количество слогов вряд ли доступно дошкольнику без помощи взрослых. И очень важно, чтобы эта помощь была квалифицированной, обоснованной, своевременной.

Итак, необходимыми предпосылками для обучения грамоте дошкольника являются: сформированное фонематическое восприятие, правильное произношение всех звуков родного языка, а также наличие элементарных навыков звукового анализа.

Известно, что вторичные отклонения легче предупредить, чем исправить уже сформировавшиеся нарушения. Поэтому профессором Левиной Р.Е. был выдвинут принцип предупредительного подхода к детям дошкольного возраста. Задачи коррекционного обучения включают в себя не только исправление первичного дефекта, но и обязательную подготовку детей к обучению в школе, т.е. усвоение элементов грамоты.

Ранняя диагностика и своевременное оказание помощи значительно повышают шансы на успех в дальнейшем обучении чтению и письму. Как показали исследования А.Н. Корнева, при выявлении дислексии и дисграфии в возрасте 6-7 лет и проведении профилактики чтение может быть доведено до уровня нормы у 82% детей. При выявлении в 1-2-м классах это происходит в 46% случаев. Анализ ошибок и трудностей, с которыми сталкиваются дети с ФФН при обучении чтению и письму, говорит о роли и значении профилактики дислексии и дисграфии. Своевременное выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, проведение специально организованного

обучения в условиях детского сада позволяет не только исправить речевой дефект, но и полностью подготовить их к обучению в школе.

В течение трех лет мы целенаправленно работали над темой «Коррекционно-логопедическая работа по предупреждению дисграфии и дислексии у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи». Работа начиналась с традиционного логопедического обследования детей: сформированности звукопроизношения, звукослоговой структуры слов, фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза, словаря, грамматического строя речи, монологической связной речи. Коррекцией этих нарушений занимались в старших группах. Далее в подготовительных группах мы исследовали предпосылки возможных нарушений чтения и письма, опираясь на методику их раннего выявления, разработанную А. Н. Корневым. В нее входят следующие тесты: «Рядоговорение», «Ритмы», «Кулак – ребро – ладонь», «Повторение цифр». Данная методика помогает выявить задержку формирования многих функций, недоразвитие которых может способствовать появлению дислексии и дисграфии.

Выявляемое при обследовании количество детей с предпосылками возможных нарушений чтения и письма – от 12 до 15 человек – свидетельствовало о необходимости проведения целенаправленной работы с категорией детей, предрасположенных к дислексии и дисграфии.

Исходя из результатов тестирования, были определены направления коррекционной работы, индивидуальное и подгрупповое планирование, взаимодействия с педагогами и специалистами.

Учитывая все вышесказанное, основные усилия направляли на формирование фонематического восприятия и элементарных навыков звукового анализа. Одновременно, опираясь на положение трудов Р.И.Лалаевой об общесенсорных и специфических механизмах нарушения письма у детей, стимулировали интеллектуальную деятельность через мыслительные операции, развивали долговременную и оперативную память, внимание, процессы анализа, синтеза, сравнения, обобщения, которые служат когнитивной основой письменной речевой деятельности.

Таким образом, профилактическую работу по предупреждению ошибок чтения и письма в детском саду выстраивали по следующим направлениям:

1. Формирование звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков.
2. Развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза слов, фонематических представлений; развитие слогового анализа и синтеза.
3. Знакомство с основными понятиями (звук, буква, слог, слово, словосочетание, предложение).
4. Развитие познавательных процессов.
5. Формирование связной речи.
6. Совершенствование пространственно-временных ориентировок.
7. Развитие мелкой моторики рук.
8. Развитие тактильных ощущений.
9. Формирование оптико-пространственных представлений.

10. Развитие конструктивного праксиса.
11. Развитие изобразительно-графических способностей.
12. Развитие успешивных способностей.

В работе с родителями использовались различные методы: анкетирование, консультации, обсуждение результатов тестирования или обследования ребенка.

Реализация направлений коррекционной работы по устранению фонетико-фонематических проявлений и профилактике нарушений чтения и письма позволили иметь стабильные положительные результаты на протяжении трех лет и сократить до минимума в дошкольный период число детей с предпосылками нарушений чтения и письма. Из 44 обследованных воспитанников подготовительных групп только у двоих из них, с ОНР – II – III уровня, были выявлены предпосылки дисграфии и дислексии перед обучением в школе. Ни одному ученику, с которым в детском саду проводилась логопедическая работа по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи, учителями-логопедами школ не было дано заключение о наличии дисграфии и дислексии.

Итак, раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и оказание им систематической, целенаправленной логопедической помощи в специально организованных условиях положительно влияет на речевую функцию дошкольников и предупреждает неуспеваемость учащихся в школе первой ступени.

Список литературы

1. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. -М.: Просвещение, 1991.
2. Кобзарева Л.Г., Кузьмина Т.И. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция: учебно-методическое пособие для психологов, учителей классов коррекционно-развивающего обучения, логопедов и методистов по КРО. - Воронеж: Творческий центр «Учитель», 2001.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. -Спб., 1997.
4. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. -Спб: Стройлеспечать, 1995.
5. Парамонова Л.Г. Говори правильно. - СПб: Дельта, 1996.

МЕТОД ПРОЕКТА В СОВРЕМЕННОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Абрамян Н.Г., Гаспарян А.М., Погосян Г.С.

Реализация концепции экологического образования в интересах устойчивого развития приобретает сегодня стратегическое значение. Еще в 1977 году в Тбилиси ЮНЕСКО и ЮНЕП от имени ООН провели Первую Всемирную межправительственную конференцию по вопросам образования в области

окружающей среды. Именно Тбилисская декларация заложила основы развития экологического образования.

В 1994 году вузы России начали осуществлять подготовку по новому направлению высшего образования «Экология и природопользование» со специальностями «Экология», «Геоэкология» и «Природопользование». Эта система сейчас охватывает более 150 университетов.

Среди результатов экологизации образования в России академик Н.С. Касимов отметил смягчение проявления экологического кризиса в стране, развитие экологической инфраструктуры, обеспечение доступности экологической информации, рост экологической культуры населения, формирование сети экологических неправительственных организаций как элемента гражданского общества.

Современность ставит новые проблемы, связанные с обострением глобальной экологической ситуации: растут угрозы стихийных бедствий, обостряются продовольственная и «водная» проблемы, происходят глобальные климатические изменения и др. Вызовы времени требуют преодоления отставания в развитии системы образования. Необходима реализация нового этапа экологизации жизни общества за счет приоритетной экологизации системы образования.

Беспорным и актуальным остается мнение выдающегося русского ученого, основоположника почвоведения В.В. Докучаева: «Только то прочно и устойчиво, только то жизненно и выгодно, только то и имеет будущность, что сделано в согласии с природой».

В русле последних тенденций развития современной системы образования в данной статье предлагается пока еще не апробированная, но концептуально теоретически обоснованная технология обучения населения экологическому знанию.

Обратимся к определению сущности понятия «обучающий проект», раскроем его технологическую сторону и опишем основные психологические принципы, методологически обосновывающие и поддерживающие идею использования подобной технологии.

В различных отраслях человеческой деятельности часто используется проектирование.

В рамках учебного процесса метод проектирования можно определить как образовательную технологию, которая способствует приобретению учащимися новых знаний, формирует специальные умения и навыки для ориентации в различных ситуациях и организации исследовательских работ.

Проектная деятельность основывается на активном использовании практических элементов и помогает повышению мотивации:

- актуализируются все положительные достижения учащегося;
- учащийся избавляется от страха неудачи;
- учащийся имеет возможность самовыражения и реальной свободы выбора, возможность ставить перед собой цель и задачи;

- учащийся становится активным субъектом, свободно владеет информацией и свободно общается с людьми.

Эта технология применима при организации и изучении и естественно-научных, и общественно научных курсов. Как результат проектной деятельности учащиеся за определенный период создают WEB-сайты, публикации, видеофильмы, электронные газеты, карты, рекомендательные пакеты, справочники, словари, сценарии, путеводители, виртуальные экскурсии и т.д.

Проект – целенаправленная, сложная работа, где все элементы взаимосвязаны и представляют собой единство. Проект состоит из следующих этапов деятельности:

1. Составление плана;
2. Работа с информацией;
3. Работа с людьми;
4. Обсуждение полученных материалов, создание рекомендаций.

Проектная работа позволяет комплексно оценить знания, умения и навыки каждого участника. Оценка должна быть основана на компонентах проектной работы, нужно принимать во внимание актуальность экологической темы, качество хода работы и ее результатов.

Следует отметить, что мы планируем руководствоваться как методологическими основными принципами психологической науки, воплощенными в конкретных подходах и теориях.

При использовании технологии проекта должны быть применены и позиции исследовательского подхода в обучении Дж. Брунера, в частности, следующие:

1. В содержании предмета необходимо выделять ведущие стержневые понятия. Это делает весь предмет более доступным.
2. Изучение материала надо пронизывать соотношением частных фактов с познавательными структурами, схемами.
3. Процесс усвоения основных понятий и принципов имеет более широкое значение и позволяет овладевать способами познавательной деятельности, значимыми и за пределами конкретного содержания.

Таким образом, следует говорить о возможной продуктивности описанной технологии и о необходимости ее внедрения в практику.

ЛИТЕРАТУРА КАК ИСТОЧНИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Агафонова Г.И., Чернышева Н.С.

Художественная литература всегда привлекала внимание психологов. Обращения к произведениям художественной литературы встречаются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Эта близость и взаимный интерес объясняются тем, что «главная цель искусства — проявить, высказать правду о душе человека, высказать такие тайны, которые нельзя высказать простым словом» [1]. Обращение психологов к знатокам человеческих

душ, которыми, вне всякого сомнения, являются писатели и поэты, не только полезно, но и желательно для самой психологии.

В связи со всем сказанным актуальной видится задача определения отношений между психологической наукой и художественной литературой. Анализ классических психологических трудов отечественных ученых позволяет сделать вывод, что до настоящего времени этот вопрос не получил достаточного освещения и проблема взаимоотношения психологии и художественной литературы до сих пор остается нерешенной [2].

Обобщенный обзор современных работ по психологии литературы представлен в работе М.А. Степановой [1], в которой обозначены три основных психологических подхода к художественному слову. Психология выступает как наука, 1) объясняющая и интерпретирующая художественное произведение; 2) привлекающая примеры из художественных произведений для иллюстрации своих положений; 3) использующая литературу как метод психологического исследования.

Согласно первому подходу, литература выступает объектом психологического исследования. В этом случае литература поставляет материал, факты, а психология выступает в роли объяснительной науки, которая интерпретирует представленное автором на суд читателей художественное произведение. Психолог осуществляет научно-психологический анализ художественной литературы. Классическим образцом такого подхода выступает психология искусства Л.С. Выготского, которая, по его собственному признанию, возникла как попытка создания новой области исследования для объективной психологии. Исходя из второго подхода, литература выполняет иллюстративную функцию, когда психологи приводят примеры из художественных произведений для подтверждения собственных мыслей. Такое иллюстративное положение художественной литературы по отношению к психологии является широко распространенным, поскольку то или иное произведение помогает лучше понять психологические положения. Третий подход развивал Б.М. Теплов, предлагая рассматривать художественную литературу как метод психологического исследования. По мнению Б.М. Теплова, литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология. Иное, по сравнению с описанными выше подходами, отношение к литературе представлено в трудах В. П. Зинченко. Он ищет и находит и в поэзии, и в прозе психологическое решение психологических проблем. Такое прочтение художественной литературы характерно для всех публикаций одного из ведущих современных психологов.

По мнению М. А. Степановой [1], вряд ли стоит противопоставлять подходы к пониманию литературы как к объекту или субъекту психологии и тем более искать среди них наиболее соответствующий реальному положению дел. Они не исключают, а дополняют друг друга. Литература как объект психологии заняла прочное место наряду с такими областями человеческой практики, как образование, медицина, техника и др. Однако этим значение литературы не исчерпывается: будучи объектом психологического исследова-

ния, она одновременно несет в себе важнейшие психологические сведения и не только иллюстрирует, но и открывает психологические закономерности, а также обнаруживает механизмы человеческого поведения. В литературе можно выделить психологические единицы анализа, иначе говоря, такие единицы, которые традиционно выступали предметом научного психологического исследования. К ним относится прежде всего переживание. По мнению Л. С. Выготского, оно представляет собой простейшую единицу изучения личности и среды. Еще одной психологической единицей выступает поступок. Эта категория представлена в трудах С.Л. Рубинштейна, который рассматривал поведение человека как совокупность поступков. Наконец, И.В. Страхов обнаружил в произведениях Л.Н. Толстого такую единицу анализа, как характер. Последнее позволило писателю, считает И.В. Страхов, создать микрохарактерологию.

Психология относится к числу наук, отличающихся методологической сложностью. Эта сложность ярко проявляется в наличии междисциплинарных пространств, где психология соприкасается с другими науками и где возникают трудности в определении ее границ. Однако современные отечественные исследователи связывают будущее психологии с ее междисциплинарностью [2] и относят изучение взаимосвязи психологии с другими науками, а также с искусством и литературой, к перспективным исследовательским направлениям.

Список литературы

1. Степанова М.А. Психологическое лицо литературы. -Вопросы психологии. -2006.- № 3. – С. 109-122.
2. Чернышева Н.С. Предмет искусства в свете идей П. Я. Гальперина. Новая жизнь классической теории: 110 лет со дня рождения П.Я. Гальперина: сборник тезисов международной научной конференции / Под ред. Подольского А. И., Карабановой О. А., Захаровой Е. И., Чурбановой С. М. - М. 2012 –С. 365-372.

ПОНЯТИЕ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА СТЫКЕ НАУК

Базанчук Л.Т., Курилович М.А.

Проблемы временной организации деятельности личности в сфере межличностных взаимодействий, влияния временных факторов на продолжительность и прочность социальных контактов, характеристик их становления и развития во времени остаются малоисследованными как отечественными, так и зарубежными авторами. Имеются лишь отдельные работы, посвященные данной тематике. Так, наряду с традиционными представлениями о социальной идентичности личности рассматривается проблема ее временной идентичности (M.Cinirella,1998), изучаются стереотипные представления о социальном поведении людей с различными ритмами работоспособности: совы, жаворонки (L.E. McCutcheon, 1998).

Вместе с тем, в отечественной психологической науке имеется богатая традиция изучения особенностей отражения времени в различных условиях, идущая от И.М.Сеченова, В.М.Бехтерева, А.И. Ланге, Д.Г. Эльсина.

Делая акцент на учете временных особенностей организации межличностного взаимодействия, А.К. Болотова и А.В. Шленская установили, что такие временные параметры, как одновременность, последовательность, ритмичность, длительность и их временная упорядоченность, способствуют развитию продуктивности общения [1].

Рассматривая различные искажения восприятия времени (растягивание, сжатие временных отрезков в зависимости от переживания невротической личности) О.В. Ксендзюк подчеркивает значимость адекватности восприятия времени субъектом, восприятие реальности в настоящем, пребывание в настоящем, «здесь и теперь», осознание мига настоящего; важность обучения данному навыку в психологической работе [2].

По мнению Ж.В. Завьяловой и М.В. Прохоровой, отношение личности ко времени жизни сосредотачивает всю совокупность персональных интенций, оценок, самооценок, мотивов, внутренних конфликтов. Временная ориентированность личности рассматривается как устойчивая личностная особенность, связанная с определенными характерологическими чертами. Выделяется временная типология личности:

- Ориентированность в прошлое. Для данного типа характерна общая пассивность, конформность, эмоциональная неустойчивость, неустойчивая самооценка, экстернализм;
- Ориентированность в настоящее. Отличительными чертами является общительность, пластичность, склонность к сотрудничеству, интернализм.
- Ориентированность в будущее. Характерными чертами являются независимость, настойчивость, энергичность, агрессивность, индивидуализм [1].

Как указывают авторы, собственно временная ориентированность личности независима от эмоционально позитивного или негативного переживания прошлого, настоящего или будущего.

Преобладание обращенности личности в прошлое (ретроспективность), настоящее (актуализм) или будущее (перспективность), временная ориентированность личности проявляется в ее жизнедеятельности [3].

А.П. Чаплыгиным указывается, что уровень развития будущей временной перспективы, ее продолжительность, оптимистичность, реализм, степень дифференцированности и согласованности связан с уровнем психического и социального развития личности [3].

Обращается внимание на то, что актуализация настоящего, деятельность в настоящем моменте времени помогает личности эффективно разрешать и переживать жизненные ситуации, но в то же время, при давлении опыта прошлого, поведение на ситуационном уровне отличается шаблонностью, стереотипностью. Разрешение создавшегося положения авторы видят в переструк-

турировании ситуации, в выходе в надситуативность, который возможен при создании опережающего отражения, визуализации неосуществленного, вынесенного в будущее.

По мнению В.И. Ковалева, только учитывая взаимосвязь ретроспективных и перспективных моментов индивидуального бытия, особенностей «сквозного видения» из настоящего в прошлое и будущее можно переструктурировать ситуацию, выйти за ее пределы, осуществляя творческую деятельность и духовный поиск [2].

Акцентируя наше внимание на том, что переживание времени, характеристики временной перспективы и ретроспективы человека связаны с объективными условиями его жизни, уровнем ее осознанности и осмысленности (Г.В.Иванченко, 1999), время жизни рассматривается в ценностно-смысловом измерении, выделяются его психологические аспекты, выявляются различия в переживании времени молодыми и пожилыми людьми.

По мнению А.К. Болотовой, в то же время менее исследованной остается связь коммуникативности и временных характеристик личности – временной компетентности: умения ставить реальные временные цели, оптимально строить взаимодействие во времени, изменять временные рамки общения [1].

Таким образом, в нашем понимании временная компетентность – одна из ведущих составляющих коммуникативной компетентности, предполагающая наличие совокупности знаний, умений, связанных с ощущением временного пространства общения и комфортности во временных лимитах общения, с построением межличностных взаимодействий с учетом временных реалий.

Список литературы

1. Болотова, А.К. Психология времени в межличностных отношениях / А.К. Болотова. – М, 1997.
2. Ковалев, В.И. Об индивидуальном жизненном хронотопе человека / В.И. Ковалев. – Черновцы, 1991. – 14 с.
3. Трубников, Н.Н. Время человеческого бытия / Н.Н. Трубников. – М, 1987.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ И УСТАНОВКИ ПЕДАГОГОВ ПО ОТНОШЕНИЮ К УЧАЩИМСЯ

Вэклич Ю. А., Плаксина И. В.

Актуальность исследования воспитательных воздействий обуславливается новыми требованиями к профессиональной компетентности педагога, способного создавать пространство для развития самостоятельной и творческой личности ребенка.

Важным условием в реализации современных целей образования является личность учителя, его нравственные качества, убеждения, мотивы поведения, чувство долга и ответственности, теоретическая и методическая подготовленность по преподаваемому предмету, педагогическая и психоло-

гическая грамотность, эмоционально-волевые качества, приспособленность человека к требованиям профессии.

Педагогическое взаимодействие, как и любое другое, может быть как кооперативным, так и конкурентным. Кооперативное взаимодействие есть личностно-развивающее, оно характеризуется отношением к ученику как к субъекту собственного развития, созданием условий для самореализации и самоопределения личности. Конкурентное взаимодействие является личностно-тормозящим, в нем в большинстве случаев педагоги опираются на контролирующие, опекающие и угрожающие средства воздействия.

Ключевым фактором в успешном педагогическом взаимодействии является формирование субъект-субъектных отношений. В.И. Панов [1], описывая субъект-субъектные взаимоотношения, акцентирует внимание на том, что такие взаимоотношения имеют многообразные типы:

а) субъект-обособленный, где учебная ситуация характеризуется как обоюдное недопонимание, в том числе и неприятие по отношению друг к другу;

б) совместно-субъектный тип имеет место, когда во взаимодействии учащегося и преподавателя преобладает характер коллективного действия, подчиненного достижению общей цели, однако никак не призывающего изменения личной субъектности взаимодействующих субъектов;

в) субъект-порождающий, в котором взаимодействие в таком способе организации, как «учащийся – учитель», имеет совместно-распределенный характер, так как подчинено единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в некоторую субъектную общность.

Субъект-субъектные взаимоотношения - это вид отношений, складывающихся в учебно-воспитательном процессе, включающих в себя равное участие обучающихся и педагогов в осуществлении совместной работы. Такие взаимоотношения характерны для педагогики сотрудничества, педагогики ненасилия и помогающих отношений.

Анализ литературы позволил сформулировать проблему исследования: как личностные особенности влияют на установки, реакции и средства воспитательных воздействий педагогов общеобразовательной школы, в какой степени они соответствуют характеристикам субъект-субъектных, помогающих отношений?

Таким образом, в работе была поставлена цель: выявить личностные особенности педагогов, проявляющиеся в профессиональной деятельности и их взаимосвязи с параметрами, характеризующими воспитательные воздействия и установки по отношению к учащимся. В исследовании были использованы: методика Т.Н. Тихомировой «Факторы воспитательного воздействия» [3], опросник Е.И. Середы «Воспитательные реакции и установки учителя» [2] и опросник ЛОП В.Е. Орла, И.Г. Сенина. В исследовании приняли участие 28 учителей МБОУ «СОШ №15» г. Владимир.

Результаты, полученные с помощью опросника Т.Н. Тихомировой, позволили сделать вывод о том, что данные по шкале лжи ($M=14,2$) превышают допустимую норму, это свидетельствует о том, что учителя предпочли дать

социально одобряемые ответы. Педагоги получили высокие баллы по следующим шкалам: «Социально-желательные установки в отношениях» (M=7,1), «Установки на поощрение занятости» (M=4), «Экстраверсия» (M=45), «Добросовестность» (M=56,5), «Наличие/отсутствие требований к ребенку» (M=14,4), «Поощрение/отрицательное отношение к поступлению информации» (M=14,5), «Степень участия ребенка в семейных делах» (M=14,5), «Степень влияния взрослых на самооценку ребенка» (M=15), «Поощрение/отрицательное отношение к общению ребенка с ровесниками» (M=14,5), «Степень участия взрослого в занятиях и играх ребенка» (M=14,3).

Корреляционный анализ по Спирмену позволил выявить связи факторов воспитательных воздействий, воспитательных реакций и установок и личностных особенностей педагогов. Наиболее значимые взаимосвязи таковы: «Открытость опыту» и «Поощрение/отрицательное отношение к поступлению информации» ($r = 0,415$), степень участия ребенка в семейных делах. ($r = -0,372$). «Добросовестность» и «Поощрение/отрицательное отношение к поступлению информации» ($r = 0,421$), «Экстраверсия» и «Установка на инфантилизацию ученика» ($r=0,494$), «Открытость опыту» и «Установка на поощрение занятости» ($r=0,415$), «Шкала Сотрудничества» и «Строгие реакции в адрес детей» ($r = -0,400$).

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы: высокие оценки по шкале «Открытость опыту» свидетельствуют о способности человека поддерживать новые идеи и ценности. Взаимосвязь с поощрением к поступлению информации, установками на поощрение занятости и отрицательная связь со степенью участия ребенка в семейных делах говорит о том, что педагоги стремятся воспитывать в своих учениках интерес и положительное отношение к обучению, поощряют их занятость. Высокие оценки шкалы «Добросовестность» говорят об умении контролировать свое импульсивное поведение и проявлять ответственность и добросовестность в работе. Для таких людей важна дисциплина и самоконтроль в любой работе, поэтому они стремятся выполнить свою работу как можно лучше, а также стремятся поощрять любознательность детей.

Экстраверсия отражает общительность, напористость, оптимистичность. Такой человек любит работать в большом коллективе, стремится быть на виду. Однако педагоги с таким качеством побуждают в детях бездействие и отстраненность от окружающих событий, реактивная позиция учащегося является предпочтительней активной. Высокие оценки по шкале «Сотрудничество» отражают стремление педагога строить продуктивные отношения с учащимися. Такие педагоги гораздо реже демонстрируют строгие реакции в адрес детей, стремятся найти к каждому свой подход.

Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования, оказались противоречивыми и не в полной мере соответствующими субъект-субъектным отношениям. Это подчеркивает факт того, что в настоящее время помогающие субъект-субъектные отношения в школе, скорее, декларируются.

Список литературы

1. Панов В.И. Система экопсихологических взаимодействий в развитии психики // Экопсихологические исследования: сб. мат-лов 5-й Рос. конф. по эколог.психол. (Москва, 26-27 нояб.2008 г.) / под ред. В.И. Панова. – М.: ПИ РАО, 2009. – С. 37-55.
2. Серeda Е.И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост. – СПб.: Речь, 2006. – 224с.
3. Тихомирова Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды. / Т.Н. Тихомирова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 230 с.

УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Грымова Е.В., Сыsoева С.В.

Повышение речевой культуры учащихся – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой. Работа по развитию речи ребенка осуществляется при помощи современных средств обучения, главным из которых является учебник. Целенаправленная деятельность педагога оказывает прямое воздействие на развитие письменной и устной связной речи учеников начальных классов.

В современном учебнике представлен целый комплекс упражнений по орфографии, грамматике, орфоэпии, синтаксису, развитию речи. Современнейший учебник является основой в учебном процессе. Его используют на всех этапах урока: при повторении, для закрепления, для развития навыков правописания и развития речи.

Учебник должен выполнять такие функции как:

- воспитательно-развивающую функцию учебника (она состоит в духовно-ценностном влиянии его содержания на учащихся);
- познавательную, то есть ребенок должен получать определенный объем информации и знаний;
- систематизирующую.

К учебнику также предъявляется ряд требований:

- содержательные: материал в учебнике должен быть приспособлен для детского восприятия в соответствии с программой и государственным стандартом;
- интегративные: учебник объединяет в систему различные области языка, в нем в единстве выступают и литературный текст, и материал грамматики, лексики, орфографии, графики и развития речи;
- методические: учебник должен организовать познавательную деятельность детей, предлагать хорошо подготовленный языковой материал различного назначения (упражнения, литературные тексты и др.).

В XIX в. учебники по русскому языку были составлены в вопросо-ответной форме – «Новая российская грамматика в вопросах и ответах» М. Меморского (1801г.), «Задачник письменных упражнений в родном языке» И.И. Паульсона (1875г.), «300 письменных работ. Задачи для самостоятельного упражнения в письме учеников всех трех отделений начальной школы» Н. А. Корфа (1882г.), «Хрестоматия для изучения образцов русской словесности» Н.Ф. Бунакова (1877г.) и др. [1]

Учебники, вошедшие в историю, можно систематизировать по следующим типам:

- вопросо-ответный учебник;
- учебник типа хрестоматии;
- «задачник» практического типа;
- учебник для письменных упражнений.

В 20-е гг. XX в. появляются такие учебники, как «Рабочие книги», которые предназначались для самостоятельной работы обучающихся. [2]

В современной методике обучения русскому языку выделяют следующие типы учебников по:

- принципу составления материала: концентрические, ступенчатые, линейные;
- методу, реализованному в учебнике;
- статусу: (одобрены Министерством образования и науки РФ); пробные, экспериментальные. [3]

Современный учебник должен включать определенный объем знаний по таким разделам, как графика и фонетика, лексика и семантика, морфемика и словообразование, грамматика – морфология и синтаксис. Так как в наше время огромное внимание уделяется развитию речи младших школьников, в учебниках содержится большой комплекс упражнений по развитию речи детей.

Чтобы подтвердить сказанное выше, рассмотрим учебник для начальной школы «Русский язык» (1-4), автором которого является Т.Г. Рамзаева. В учебниках представлены тексты, взятые из лучших произведений классической, художественной, научно-популярной литературы, произведения устного народного творчества. Материал в учебниках доступен учащимся, оказывает большое воздействие на эмоциональное состояние и опыт жизни. Это приобщает детей к литературному языку, прививает к нему любовь, обогащает словарный запас ребенка и память языковыми и синтаксическими конструкциями образцовых текстов. При выполнении таких упражнений дети учатся соотносить предметы, которые изображены на рисунке, с их названиями и делать вывод: все предметы похожи по какому-то признаку и названы одинаково, хотя обозначают разные предметы. В первом классе дети знакомятся с синонимами и антонимами. Работая с упражнениями, дети подбирают к словам синонимы самостоятельно или с помощью словаря, составляют предложения с любой парой синонимов.

Аналогичная работа проводится и с антонимами. Огромное значение автор учебников уделяет правильности речи младших школьников.

Речевые умения формируются у младших школьников, когда они учатся писать изложения. Положительную роль играет то, что в учебнике есть множество предметных и сюжетных рисунков, помогающих ребенку усвоить изучаемый материал, пополнить словарный запас. В конце учебника имеются словари. При изучении любой темы внимание учащихся может быть привлечено к работе со словарём.

Можно сделать вывод, что учебный комплект по русскому языку (автор Т.Г. Рамзаева) способствует и повышению языкового образования, и развитию речевой деятельности младших школьников.

Список литературы

1. Формирование коммуникативных умений учащихся при изучении словосочетания в текстовом аспекте. - Межвузовский сборник научных трудов «Язык. Речь. Коммуникация». - Мурманск: МГПИ, 2000. – 249 с.

2. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. - М. : Просвещение, 2003. – 383 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И УСПЕШНОСТИ В ОБУЧЕНИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Гулина О.В, Писненко А.Г.

В настоящее время в зарубежной и отечественной психологии наблюдается рост интереса к изучению эмоционального интеллекта в связи с наличием спорных и нерешенных вопросов: в современной науке не существует единого определения и единой концепции эмоционального интеллекта.

Для изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта и академической успеваемости у студентов были проанализированы теоретические источники, посвященные исследованию проблемы эмоционального интеллекта личности в отечественной и зарубежной психологии и экспериментально изучена взаимосвязь эмоционального интеллекта студентов-психологов с их успешностью в обучении.

Мы предположили, что с увеличением уровня эмоционального интеллекта студентов повышается их успешность в обучении.

Методологическую основу составили современные исследования, в частности, модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина.

Исследование проводилось на базе Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых (ВлГУ) на кафедре Общей и педагогической психологии. Испытуемые –студенты-психологи 3 и 4 курсов в возрасте от 19 до 22 лет.

В ходе работы использовались теоретические методы, включающие изучение и анализ психологической литературы по проблеме исследования; эмпирические: тестирование с помощью методик «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В.В. Бойко); «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» (Тест на эмпатию Бойко); опросник

«ЭмИн» Д.В. Люсина; количественные (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) и качественные методы анализа данных.

В ходе исследования мы пришли к следующим выводам.

Введение термина «эмоциональный интеллект» в науку произошло в результате изменения точки зрения на соотношение эмоциональных и познавательных процессов [1]. В ряде современных зарубежных и отечественных теорий эмоция рассматривается как особый тип знания [3].

Отталкиваясь от существующих концепций, Д.В. Люсин предлагает свою модель эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [2].

В ходе изучения эмоционального интеллекта студентов с помощью методики «ЭмИн» Д.В. Люсина, выяснилось, что понимание эмоций других людей и управление ими (ВЭИ) на высоком уровне развито у 10% испытуемых; понимание собственных эмоций и управление ими (МЭИ) на высоком уровне также у 10% студентов, на низком – у 15%; 5% испытуемых очень хорошо понимают свои и чужие эмоции (ПЭ); способность к управлению своими и чужими эмоциями на высоком уровне развита у 15% студентов-психологов, у 5% данная способность развита хуже (УЭ). Эмоциональный интеллект (ОЭИ) как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими на высоком уровне лишь у 5% испытуемых и на низком – у 10%.

Эмоциональные барьеры в общении явно мешают устанавливать контакты с людьми у 20% испытуемых, возможно, они подвержены каким-либо дезорганизирующим реакциям или состояниям. У 25% низкий уровень выраженности эмоциональных барьеров, что говорит о том, что испытуемые были неискренни в своих ответах, или плохо видят себя со стороны.

В группе испытуемых было выделено три уровня развития эмпатии: высокий уровень (5%), средний (55%) и ниже среднего (40 %).

Наибольшую выраженность в эмпатических способностях студентов-психологов имеет эмоциональный канал эмпатии и проникающая способность, то есть испытуемые в большей степени способны входить в одну эмоциональную «волну» с окружающими — сопереживать, создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

Большую роль играют также установки и идентификация в эмпатии. Установки облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Идентификация же – непременное условие успешной коммуникации. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. Испытуемые менее предрасположены видеть поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании (интуитивный канал эмпатии).

Изучив успеваемость студентов-психологов за последние три семестра и сопоставив ее с результатами исследования, мы пришли к выводу о том, что успешность в обучении зависит от уровня развития эмоционального интеллекта: 29 из 30 испытуемых имеют средний балл за три семестра по профильным предметам «5» и «4», и лишь у 10% (2 чел.) эмоциональный интеллект находится на низком уровне.

Таким образом, качественный анализ полученных данных свидетельствует о том, что гипотеза о существовании связи между уровнем развития эмоционального интеллекта и успешностью в деятельности, в данном случае в обучении, подтверждена.

Список литературы

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Люсин, Д.В. Современные концепции эмоционального интеллекта /Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория , измерение, исследования; редактор Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
3. Яковлева, Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20 – 27 .

ФЕНОМЕН ДЕПРИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Евсюкова Н.И., Клусова М.В.

Психическое здоровье ребёнка в обучении и воспитании зависит как от его физиологии, так и от деятельности учителя, направленной на организацию условий для развития и функционирования психической деятельности в образовательном процессе.

Бережнова Л.Н. говорит о том, что отдельные педагогические стратегии и социально-психологический климат учебного заведения могут быть преградой для самореализации ребенка в образовательном процессе и оказывать депривирующее воздействие [2].

Стауффер С.А. первым ввел в социологию понятие «депривация» как лишение духовного лица доходной должности, позже термин был заимствован психологией [9].

В психологическом словаре М.И. Еникеева даётся такое определение понятию «депривация»: (от англ. Deprivation – лишение, утрата) недостаточность в удовлетворении базовых потребностей [4].

В монографии «Психологическая депривация в детском возрасте» И. Лангмейер и З. Матейчек определяют это понятие как психическое состояние, возникающее в отсутствии возможности удовлетворения некоторых основных (жизненных) психических потребностей субъекта в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени [6]. Совокупность проявлений этого состояния (повышенная тревожность, депрессия, страх, психические и интеллектуальные расстройства) называют депривационным синдромом.

Миронова Т.И. пишет, что симптоматика психической депривации может быть самой разной и охватывать весь спектр возможных нарушений: от легких странностей, не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, до очень грубых поражений развития интеллекта и личности [7].

Й. Лангмейер и З. Матейчек выделяют важнейшие потребности развивающегося ребенка и анализируют характерные формы депривации, которые возникают при неудовлетворении этих потребностей: сенсорная – низкое или ограниченное количество сенсорных стимулов; когнитивная – недостаточная возможность понимания и регулирования происходящего извне; эмоциональная – недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу; социальная – ограниченная возможность для усвоения социальной роли [6].

Алексеевкова Е.Г. подчёркивает, что очень сложно диагностировать депривацию на практике, так как она имеет разные виды, которые сложно переплетаются между собой [1].

Активным исследованием феномена депривации в образовательном процессе с выявлением его психолого-педагогической сущности занимаются такие учёные, как Л.Н. Бережнова, Е.И. Казакова, А.М. Прихожан, Дж. Боулби и др. Исследования учёных подтверждают, что в процессе обучения на детей действует ряд депривационных факторов.

Л.Н. Бережнова раскрывает определение феномена депривации в образовательном процессе. Она указывает на то, что сегодня психическая депривация в образовательном процессе является одной из особенностей социально-психологической ситуации в сфере образования. Ученый в своих исследованиях приходит к выводу о наличии факторов внешней среды, которые ограничивают или лишают обучающегося возможности удовлетворения основных потребностей в течение достаточно долгого времени, что негативно влияет на его образование [2].

Проведённый нами анализ литературы показал, что феномен депривации младших школьников в учебном процессе на сегодняшний день изучен недостаточно.

По мнению С.В. Ваторопиной, негативные ситуации в образовательном процессе являются депривационными ситуациями, которые ведут к появлению депривационного феномена [3].

Поступая в школу, осваивая новую социальную роль ученика, ребёнок включается в новые отношения со взрослыми: родителями, близкими и учителями. Первоклассник вовлекается в учебную деятельность и у него появляются новые задачи, от решения которых, зависит отношение к нему взрослых, положение в детском коллективе, его самооценка [5, с.87].

В этот период важна роль педагога в образовательном процессе. Действия учителя могут повлиять не только на дальнейшую перспективу обучения ребёнка в школе, но и на его жизнедеятельность.

Для большинства младших школьников внутренняя потребность хорошо учиться и добиться успехов вызывает затруднения в обучении, связанные с развитием познавательного интереса, уровнем развития внимания, мышления, эмоционально-волевой сферы и личностными амбициями [5, с.87]. По мнению И.Ю. Кулагиной, если изначально психологическая готовность к обучению была достаточно высока, в силу различных личностных особенно-

стей и в силу влияния факторов социальной среды, дети могут испытывать коммуникативные барьеры, трудности в обучении и воспитании [5, с.89].

Обучение в школе предполагает повышение интенсивности и экстенсивности умственной деятельности, увеличение статической нагрузки и снижение двигательной активности, кроме того, имеет место проявление отрицательной оценки деятельности ученика взрослыми, поэтому у многих детей витальные потребности становятся депривированными. Вследствие этого учебные достижения снижаются, закрепляется неуспех, нарастает тревожность, а взрослые, не учитывая причин и реальных возможностей ребёнка, начинают сосредотачивать общение с ним на вопросах, которые только усиливают эмоциональный дискомфорт [3].

Результаты современных исследований показывают, что в любом образовательном учреждении в процессе обучения присутствуют депривационные факторы, которые ограничивают реализацию потенциальных возможностей ребенка, становятся причинами глубоких аффективных переживаний у детей. Длительное воздействие этих факторов на младших школьников приводит к стойкой психической депривации, которая ведёт за собой негативные последствия, одним из которых является повышенная школьная тревожность [3].

Нами было проведено исследование с целью выявления повышенного уровня школьной тревожности как одного из возможных последствий действия депривационных факторов. В исследовании принимали учащиеся младшего школьного возраста МБОУ гимназии г. Навашино. В качестве основной методики использовался «Тест школьной тревожности» Филлипса. Результаты анализа исследования подтвердили наличие высокой школьной тревожности в учебном процессе у большинства учеников: высокий уровень тревожности – 11,1%, повышенный – 29,6 %. Такие ученики испытывают затруднения в общении с учителем и сверстниками. Учащиеся с низкой степенью тревожности (7,4%) слабо проявляют интерес к обучению. У остальных учеников умеренный (33,3%) и средний (18,5%) уровень тревожности в школе.

В своих исследованиях С.В. Ваторопина приходит к выводу, что если ребёнок при возникновении трудностей в обучении, не получает поддержки со стороны педагога, то у него может наблюдаться депривационный феномен, который проявляется в снижении самооценки, отстранённости от образовательного процесса, изоляции от коллектива, страхе и – как следствие - высокой школьной тревожности. Дети с повышенной тревожностью испытывают трудности в обучении, общении с учителем и сверстниками. [3]

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают, что в процессе обучения большинству младших школьников необходима поддержка и помощь учителя. Педагог должен обеспечить успешное функционирование социально-психологической системы «учитель-ученик». Результат такого взаимодействия зависит от отношений друг к другу участников процесса, выражающихся в эмоциональных, оценочных, волевых и когнитивных компонентах диалогового общения. Роль учителя в профилактике депривации младших школьников в образовательном процессе состоит в раскрытии серд-

ца ребенка, пробуждении желания учиться, в проявлении внимания к ученикам, поощрении их активности и создании атмосферы успеха. Педагог обязан хорошо знать психологические особенности детей младшего школьного возраста, учитывать индивидуальные особенности ребенка, находить адекватные методы обучения, воспитания и формирования у него познавательной мотивации [8]. В связи с тем, что развитие человека как личности связано с потребностью в самовыражении, процесс обучения должен быть направлен на удовлетворение этой потребности.

Список литературы

1. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации: учебное пособие д/ студентов и вузов / А.Г. Алексеенкова. – СПб.: Питер, 2009. – 96с.
2. Бережнова Л.Н. Теоретические основы предупреждения депривации в образовательном процессе : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : СПб., 2000. - 435 с.
3. Ваторопина С.В. Феномен депривации младших школьников в учебном процессе. // Вестник новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого № 48, 2008. – С.12-14.
4. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: ТК Велби, Издательство Проспект, 2012. – 560 с.
5. Кулагина И.Ю., Коллоцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. - 464с.
6. Ландгемейер Й., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте. – Прага: Авецеум, 1984. – 374с.
7. Миронова Т.В. Социальная психология реабилитации депривационных ограничений: на примере детско-молодежных групп временного типа : автореферат дис. ... доктора психологических наук : 19.00.05. – Кострома: Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова, 2012. - 57 с.
8. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». – 2-е изд., перераб, и доп. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. — 544 с.
9. Популярная психологическая энциклопедия: — М.: Изд-во Эксмо, 2005. - 672 с

ОТЛИЧИЯ В ВОСПРИЯТИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА У ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕННОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Новикова Т.М., Плаксина И.В.

Статья подготовлена при поддержке РГНФ (Проект № 13-06-00513)

Российскому обществу на данный момент его развития необходимы активные, образованные, думающие люди, способные принимать самостоятельные

решения, ставить перед собой реальные цели, преодолевать трудности. Все эти качества, безусловно, можно и нужно формировать, используя воспитательное пространство «школа – вуз», как одно из наиболее перспективных и эффективных средств, способствующих становлению способности учащегося к самостоятельному самоопределению.

Под воспитательным пространством мы понимаем «сложное средовое образование, механизмом построения и реализации которого является сеть событий внешнего и внутреннего порядка» [1].

Жизненное самоопределение – процесс и результат обретения смысла существования на основе сложившихся ценностей и убеждений, осознания индивидуальных возможностей и требований общества, проявляющихся в отношении к себе, другим людям в социально одобряемой деятельности [2].

Цель нашей работы заключается в выявлении различий в восприятии воспитательного пространства старшеклассниками с разным уровнем жизненного и профессионального самоопределения.

В выборку исследования вошли учащиеся МБОУ «СОШ №15» г. Владимира (N=38): ученики 11 «А» и 11 «Б» класса.

Для выявления сформированности самоопределения старшеклассников была использована методика «Личностная биография» О.И. Моткова, направленная на выявление особенностей жизненного самоопределения. В результате проведенной диагностики выявлены достоверные различия в уровнях жизненного самоопределения учеников 11 «А» и 11 «Б» классов ($p < 0.01$).

Для выявления различий в восприятии воспитательного пространства нами были использованы метод векторного моделирования и методика оценки параметров образовательной среды В.А. Ясвина.

Результаты исследования параметров воспитательного пространства представлены в таблицах 1, 2. По результатам исследования можно сделать вывод о том, что даже в рамках одной школы учащиеся по-разному воспринимают параметры воспитательного пространства.

Таблица 1

Обобщенные результаты представлений о воспитательном пространстве учеников 11 «А» и 11 «Б» классов

Параметры воспитательного пространства	11 «А»	11 «Б»	Уровень статистической достоверности
Широта образовательного пространства	2,88	2,75	-
Интенсивность образовательной среды	3,56	3,39	-
Осознанность образовательной среды	2,85	2,69	-

Обобщенность образовательной среды	3,21	3,33	-
Эмоциональность образовательной среды	2,29	1,19	-
Доминантность образовательной среды	5,2	3,41	p < 0.05
Когерентность образовательной среды	2,53	1,77	p < 0.05
Активность образовательной среды	1,89	1,59	p < 0.01
Мобильность образовательной среды	3,59	3,39	-
Устойчивость образовательной среды	0,44	0,46	-

Таблица 2

**Обобщенные результаты представлений
учеников 11 «А» и 11 «Б» классов о воспитательном пространстве**

Коэффициенты модальности среды	11 «А»	11 «Б»	Уровень статистической достоверности
Свобода	5,29	5,61	-
Зависимость	4,92	4,67	-
Пассивность	5,03	5,19	-
Активность	6,24	5,44	-

Выполненные расчеты свидетельствуют о том, что ученики 11«А» и 11 «Б» классов противоречиво воспринимают воспитательное пространство. 11 «А» оценивают его как зависимое и активное. Ученики 11 «Б» класса оценивают воспитательное пространство как свободное и пассивное.

Следует отметить, что есть параметры воспитательного пространства, оценка которых совпадает у учеников обоих классов: интенсивность, обобщенность, мобильность. А также есть часть параметров, которые по-разному воспринимаются учениками двух классов: доминантность, когерентность, активность. Эти параметры различаются на достоверном уровне.

Таким образом, можно предположить, что сформировавшееся жизненное самоопределение оказывает определенное влияние на оценку и восприятие старшеклассниками воспитательного пространства. Также необходимо сказать, что на восприятие и оценку воспитательного пространства может ока-

зывать воздействие профессиональное самоопределение учащихся: 11 «Б» класс уже определился со своей будущей профессией, данный класс усиленно готовится к поступлению в медицинский вуз, а 11 «А» класс менее профессионально ориентирован.

Список литературы

1. Психолого-педагогические аспекты жизненного самоопределения личности: сб. науч. ст. / под общ. ред. проф. И.В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – С. 167-177.

2. Сапожникова, Т.Н. Педагогическая помощь старшеклассникам в жизненном самоопределении [Электронный ресурс] / Т.Н. Сапожникова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – №2. – С. 38-42 –URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15188119>

3. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП РАБОТЫ НАД ВОСПРИЯТИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Панкратова Ю.Е.

Организация работы по осмыслению литературного произведения описана М.С. Васильевой, М.И Омороковой, Н.Н. Светловской; ученые привлекают внимание учителей-практиков к учёту законов восприятия произведения, психологическим особенностям его понимания детьми.

Многочисленными исследованиями установлено и неоднократно подтверждено школьной практикой, что для правильного восприятия содержания произведения учащимися им необходимо иметь определенный запас жизненных представлений, широкий круг конкретных знаний о действительности. Поэтому естественно, что если этих знаний нет (или они недостаточны), то чтению произведения должна предшествовать работа, направленная на обогащение и уточнение представлений детей.

Таким образом, при подготовке к восприятию художественного произведения учитель решает следующие задачи:

- расширяет представления учащихся о явлениях, событиях, изображенных в произведении, сообщает новые сведения и тем самым содействует сознательному восприятию текста, созданию условий для того, чтобы учащиеся могли соотнести факты художественного произведения с тем, что им приходилось наблюдать в жизни;
- знакомит с жизнью писателя, создает интерес к писателю как человеку, к его творчеству;
- готовит к эмоциональному восприятию произведения;
- раскрывает лексическое значение слов, без понимания смысла которых усвоение содержания будет затруднено.

Вопрос о целесообразности проведения специальной работы перед чтением произведения решается учителем, исходя из содержания произведения и общего уровня развития учащихся (далеко не каждое произведение требует значительной предварительной работы) [1].

Одним из основных методов подготовки к восприятию произведения является беседа, которая используется в том случае, если дети уже владеют определенными знаниями по теме чтения и у них есть по этой теме минимальный читательский опыт. Во вступительной беседе учитель актуализирует имеющиеся знания детей. В беседе следует опираться и на личный житейский опыт детей. Например, когда в I классе учащиеся приступают к чтению первого из помещенных в книге «Родная речь» стихов А. Барто, можно лишь сказать детям о том, что Агния Львовна – известная советская поэтесса. Основные герои ее стихов – дети: дошкольники и ребята постарше, хорошие помощники взрослых. После этого учитель может предоставить учащимся возможность встретиться с книгами А. Барто: показать иллюстрации, а заранее подготовленные учащиеся прочитают стихи наизусть.

После знакомства с произведением проводится работа над осознанием качества первичного восприятия произведения, дается эмоциональная оценка. Можно обратиться к детям с вопросами:

- Понравилось ли вам произведение?
- Что в особенности понравилось?
- Когда было страшно?
- Что вызвало ваш смех?
- Когда героя было жалко?
- А было ли вам стыдно за героя? и т.п.

Ответы обязаны показать учителю качество восприятия произведения детьми и быть ориентиром для анализа произведения [2, с.].

Иногда беседа может завершиться проблемным вопросом. Поиск ответа на него делает анализ произведения естественным и нужным действием. Ответы детей на проблемный вопрос могут быть различными, но именно этот факт и влечет за собой необходимость обдумывания произведения.

Словарная работа – вид деятельности, который обязательно имеет место на уроках чтения. Словарная работа осуществляется на подготовительном этапе, на этапе анализа произведения. Целесообразно вводить новые незнакомые слова не только на уроках чтения, но на уроках русского языка и предлагать учащимся составить с ними предложения и словосочетания.

На подготовительном этапе для включения детей в тему чтения рекомендуется применять дополнительные средства: чтение малых фольклорных жанров, например, загадок, по теме; показ репродукции картин, демонстрацию слайдов, фотографий; прослушивание музыкальных произведений или отрывков из них.

Можно заметить, что при организации перечисленных видов работ основная роль принадлежит учителю. Однако приемы, формирующие правиль-

ный тип читательской деятельности, предполагают активную роль ученика, который отвечает на вопросы учителя, думает, анализирует, сопоставляет.

Вычленение ориентирующих слов проводится при рассмотрении того, как напечатан текст в книге: разделен ли он на части, снабжен ли подзаголовками, есть ли к нему вопросы. Следует приучить детей прочитывать первое или последнее предложение текста или каждой части, если есть рубрикация. Можно прочитывать некоторые вопросы к тексту, так как они помогут более точно прогнозировать, а также нацелят на диалог с текстом.

Такой вид работы задает читателю определенный тип деятельности с текстом. Постепенно, осваивая его, ребенок сможет повторить все действия самостоятельно. Это поможет учащимся подготовиться к восприятию произведения, опираясь только на элементы книги.

Список литературы

1. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 1979.

2. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Парышев М.Е.

В настоящее время в российском обществе наблюдается проблема трудоустройства молодых специалистов по их специальности. Как ни странно, связана она не с малым количеством рабочих мест, а с неспособностью студентов планировать свою профессиональную карьеру на несколько лет вперед и низкой мотивацией к карьерным достижениям. Для профилактики данного типа поведения студентов была разработана программа тренинга по развитию мотивации достижения успеха у старшеклассников. В дальнейшем исследовании планируется экспериментальная проверка эффективности данного тренинга.

Под мотивацией достижения успеха мы понимаем мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение какой-либо деятельности, проявляемую в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться возможно лучших результатов в той области, которую он считает значимой. В качестве деятельности достижения может восприниматься интеллектуальная, трудовая, спортивная деятельность, а также деятельность, направленная на приобретение каких-либо социальных умений или помощь другим [3].

В основе тренинга лежит проектная деятельность и развитие рефлексии путём поиска причин получившегося результата.

Прикладная проблема формирования мотивации достижения у старших школьников является актуальной по причине сильного влияния на процессы

их личностного и профессионального самоопределения, а в конечном счете, на благосостояние страны.

Объектом нашего исследования является мотивация достижения успеха старших школьников. В качестве *предмета* рассматривается изменение параметров мотивации достижения в ходе реализации тренинга формирования мотивации достижения успеха у старших школьников.

Целью работы служит исследование эффективности тренинга в изменении показателей мотивации достижения успеха и локуса контроля.

Из поставленной цели вытекают следующие *задачи*:

- раскрыть сущность понятия мотивации достижения;
- провести анализ теоретических источников и исследований отечественных и зарубежных ученых по вопросам формирования мотивации достижения у старших школьников;
- исследовать мотивацию достижения успеха и локуса контроля у старших школьников.
- установить характер и статистическую достоверность изменений показателей мотивации достижения успеха и локуса контроля после реализации программы тренинга.

Гипотеза исследования такова: данный тренинг изменит показатель локуса контроля в сторону интернальности и увеличит показатель уровня мотивации достижения успеха.

Методологическую основу исследования составили исследования мотивации достижения успеха (Г. Мюррей, Д. Макклеланд, Х. Хекхаузен, Дж. Аткинсон), продемонстрировавшие, что существует, как минимум, три принципиальных мотивационных вектора, которые в решающей степени определяют характер взаимозависимости деятельности активности и мотивации достижения: индивидуальные субъективные представления о вероятности личностного успеха и сложности, стоящей перед индивидом задачи; степень значимости для субъекта этой задачи и, в связи с этим, сила стремления поддержать и повысить самооценку; склонность данной конкретной личности к адекватному приписыванию себе самой, другим людям и обстоятельствам ответственности за успех и неудачу [2]. Также были использованы исследования локуса контроля (Дж. Роттер) как свойства личности приписывать свои успехи или неудачи внутренним либо внешним факторам [1].

Для проверки гипотезы используются следующие *методы исследования*: методы изучения и анализа психологической литературы по проблеме исследования; эмпирические: тестирование с помощью опросника на мотивацию достижения успеха Т. Элерса, «Диагностика мотивации достижения» (А. Мехрабиан); «УСК» (Дж. Роттер); формирующего эксперимента с использованием авторской программы тренинга; количественные и качественные методы анализа данных.

Исследование проводится на базе СОШ №2 г. Радужный Владимирской области.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что данное исследование поможет внести вклад в разработку проблемы, так как данный авторский тренинг будет проведён впервые.

Результаты исследования могут найти практическое применение в просвещении. С помощью данного тренинга школьные психологи, возможно, повысят уровень мотивации достижения старших школьников.

Список литературы

1. Реан А.А. Психология личности: Социализация, поведение, общение/ А.А. Реан. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 407с.

2. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. -2-е изд.- СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

3. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001.- 240 с.

РАЗЛИЧИЯ В КОМПОНЕНТНОЙ СТРУКТУРЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Сорокин А.А., Зобков А.В.

Вопросы саморегуляции учебной деятельности прочно укоренились в недрах возрастной и педагогической психологии и требует детального изучения ее компонентов. Саморегуляция — понятие, используемое в различных социальных науках, в частности, в психологии, связанное с обеспечением самоорганизации различных видов психической активности человека. Гуманитарные специальности рассматриваются на примерах таких факультетов, как факультет психологии, философии, журналистики, филологический факультет, естественно-географический, исторический; технические – на примере механико-технологического, факультета радиопизики, электроники и медицинской техники, автотранспортного факультета, факультетов прикладной математики и информатики, био- и нанотехнологий. Проблема заключается в недостаточно изученной связи между спецификой деятельности и компонентной структурой саморегуляции учебной деятельности: целеполагания, самооценки, уверенности, результативности, качеств личности, характеризующих эмоционально-волевую, морально-нравственную, интеллектуальную, коммуникативную сферы. Слишком много различных факторов могут оказывать влияние на особенности саморегуляции, среди них – личностные особенности субъекта и ситуативные факторы. Относительно объективно саморегуляция учебной деятельности может быть исследована через проявления практической деятельности.

Проблема выявления и изучения зависимости особенностей компонентов структуры саморегуляции учебной деятельности от особенностей самой деятельности является актуальной. В процессе учебной деятельности человек овладевает знаниями, умениями и навыками, необходимыми для профессио-

нальной деятельности, и от того, насколько грамотно субъект осуществляет контроль над своей учебной деятельностью, будет зависеть успешность формирования этих знаний, умений и навыков.

Объектом данной работы является компонентная структура саморегуляции учебной деятельности студента.

Предметом служит зависимость особенностей компонентной структуры саморегуляции учебной деятельности студента от специфики учебной деятельности.

Цель работы заключается в выявлении зависимости особенностей компонентной структуры саморегуляции учебной деятельности студента от специфики учебной деятельности.

Гипотезы: 1) есть зависимость особенностей компонентной структуры саморегуляции учебной деятельности студента от специфики учебной деятельности; 2) особенности компонентной структуры саморегуляции учебной деятельности студентов, обучающихся различным специальностям, будут различаться.

Для достижения цели работы был поставлен ряд задач:

1. Изучить теоретические материалы по особенностям саморегуляции учебной деятельности студентов.

2. Выделить основные компоненты саморегуляции учебной деятельности.

4. Использовать «Стиль саморегуляции поведения» Моросановой В.И. в диагностике студентов, обучающихся на различных специальностях и «Саморегуляция» Осницкого А.К. – студентам, обучающимся на различных специальностях.

5. Провести корреляционный анализ.

6. Сформулировать выводы по результатам исследования.

Методологической основой работы являются концепции психической регуляции деятельности, воли, эмоций, отношений, мотивации, разработанные в исследованиях К.А. Альбухановой-Славской, В.К. Вильнюса, О.В. Дашкевича, В.А. Зобкова, А.В. Зобкова, В.А. Иванникова, О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, В.Н. Мясищева, В.Э. Чудновского, В.Д. Шадрикова, а также субъектно-деятельностный подход, разработанный в трудах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и др., раскрывающий важнейшую особенность человека: люди и их психика формируются и развиваются прежде всего в ходе практической деятельности, а потому объективно могут быть исследованы через проявления в этой деятельности.

Методы исследования: анализ теоретических источников, опросники, корреляционный анализ.

Методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения» Моросановой В.И., диагностирующий степень развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности, и опросник «Саморегуляция» Осницкого А.К., направленный на определе-

ние сформированности и обеспеченности отдельных звеньев регуляции, целостности функциональных свойств саморегуляции (обеспеченность регуляции в целом, упорядоченность, устойчивость, детализация, привычность, практичность, субъектная детализированность), динамических свойств саморегуляции (уверенность, инициативность, осторожность, пластичность, практическая реализуемость в противовес лишь мысленным намерениям) и личностно-стилевых качеств регуляции (критичность, автономность, ответственность, воспитуемость).

Практическая значимость: данная работа позволит лучше понять особенности компонентной структуры саморегуляции учебной деятельности студентов, что будет полезным вкладом в педагогическую психологию. Развитие данной темы в последующем поможет педагогам и студентам более грамотно выстраивать процесс обучения.

Список литературы

1. Зобков, А. В. Саморегуляция учебной деятельности : монография / А. В. Зобков, А. С. Турчин ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Иван. гос. ун-т. - Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. - 251 с. - ISBN 978-5-9984-0383-5.

2. Зобков, А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности : монография / А. В. Зобков ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; С.-Петербург. акмеолог. акад. ; под науч. ред. проф. Н. П. Фетискина. - Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 320 с. - ISBN 978-5-9984-0390-3.

3. Зобков, А. В. Психология саморегуляции учебной деятельности в переходный (от старшего школьного к студенческому) период обучения / Под научной ред. доктора психологических наук, профессора М. М. Кашапова. - Владимир, 2010 - 168 с. – ISBN 978-5-904418-85-4.

ТРУДНОСТИ И ОШИБКИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ

Тукан Е.И., Дорошенко Ю.И.

В настоящее время молодому специалисту – педагогу, устроившемуся на работу в образовательное учреждение, необходимо уметь применить полученные теоретические знания в ВУЗе, адаптироваться к школьной жизни, выработать собственный стиль.

В становлении учителя как профессионала и становления его стиля необходимо особое внимание уделить оцениванию и выставлению отметок ученикам. Оценка знаний учащихся, отметка являются важным звеном учебного процесса, от которого, как правило, зависит успех обучения.

В.В. Давыдов писал: «Выполнение действий контроля и оценки способствует тому, что учащиеся обращают внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче. Такое отношение школьников к собственным действиям (или рефлексия) служит существенным условием правильности их построения и изменения».

Какие ошибки совершаются молодыми учителями в выставлении отметок?

Очень важным для педагога является умение справедливо оценить и выставить отметку так, чтобы не задеть самолюбие ученика, а тактично указать на его недочеты.

Существует много ошибок, которые совершаются педагогами, как молодыми, так и опытными. Основная ошибка - это субъективизм в оценке и отметке. К основным типичным субъективным ошибкам молодых учителей в оценивании относятся:

- великодушие, снисходительность (проявляется в завышении отметок);
- перенос симпатии или антипатии с ученика на отметку;
- отметка по настроению;
- отсутствие твердых критериев (преподаватель ставит высокие отметки за слабые ответы, и наоборот);
- центральная тенденция (проявляется в стремлении избежать крайних отметок, например, не ставить двоек и пятерок);
- неустойчивость системы (преподаватель то долго не спрашивает, то весь урок опрашивает);
- близость отметки той, которая была выставлена ранее (например, на предыдущих экзаменах другими преподавателями; учителю трудно сразу после двойки поставить пятерку);
- ошибки ореола (проявляются в тенденции преподавателя оценивать только положительно или отрицательно тех учащихся, к которым он относится соответственно либо положительно, либо отрицательно);
- перенос отметки за поведение на отметку по учебному предмету;
- завышение и занижение отметок и др.

Для изучения проблем молодых специалистов в оценивании и выставлении отметок было проведено эмпирическое исследование в виде анкетирования во Владимирском институте повышения квалификации работников образования.

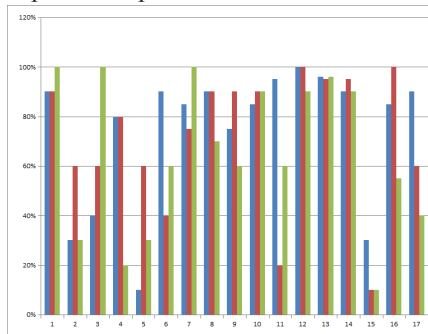
Целью исследования было узнать отношение к оценке и отметке у опытных учителей и их трудности и ошибки в начале и во время своей педагогической деятельности.

Анкета состояла из ряда вопросов, на которые необходимо было ответить «Да» или «Нет», в некоторых вопросах требовались объяснения ответов. Также в анкете имелись вопросы, в которых необходимо было оценить свою работу.

В анкетировании приняли участия 17 респондентов мужского пола, в возрасте от 30 до 60 лет.

Особый интерес вызвал вопрос: «В начале Вашей педагогической карьеры испытывали ли Вы трудности в выставлении отметок?». В одной из анкет на этот вопрос был дан такой ответ: «Да», а комментарий к нему «Нет практики оценивания». Основной причиной трудности у 35% респондентов было отсутствие опыта работы с детьми.

Так как учитель несет ответственность за выставленные отметки, респондентам предложено было оценить себя: «Насколько Вы лично считаете заслуженными выставленные Вами за последнюю четверть «пятерки», «четверки» и «тройки»?»



Изучив данные рис.1, можно сделать выводы, что большинство учителей осознают полную ответственность за отметки, выставленные учащимся. Понимая то, что отметка играет важную роль в жизни ребенка, настоящий педагог ищет в отметке друга, который мотивирует воспитанника и помогает ему стать самокритичнее.

Исследование во Владимирском институте повышения квалификации работников образования показало, что многие респонденты, будучи профессионалами своего дела, несут полную ответственность за свою педагогическую деятельность.

Оценка и отметка является важным критерием контроля знаний учащихся, и 88% респондентов ответили, что они не потеряли своей стимуляционной роли. 82% респондентов постоянно следят за инновациями в сфере педагогики и активно внедряют ее в свою работу.

Исследование помогло понять, что каждая проблема, которую молодой специалист встретит на своем пути, легко решается, так как все навыки приобретаются с опытом.

Список литературы

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. / В.В.Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 163 с.
2. Крившенко, Л. П., Вайндорфсоева М. Е. Педагогика: Учебник / ред. Л. П. Крившенко. - М.: Проспект, 2004. - 432 с.]

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Чиркунова А. Е., Бобченко Т.Г.

Актуальность проблемы обусловлена, во-первых, геополитическими и социальными изменениями в мире и связанным с ними притоком на территорию России беженцев и переселенцев, увеличением в общеобразовательных школах числа детей-мигрантов. Во-вторых, Федеральный государственный образовательный стандарт ставит задачи формирования у учащихся основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину,

российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности, формирование ценностей многонационального российского общества, становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций. [1].

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы составить программу по формированию гражданской идентичности подростков и оценить ее эффективность. Объектом является гражданская идентичность.

Предметом исследования выступает гражданская идентичность в подростковом возрасте. В ходе работы были использованы следующие методы исследования: терминологический анализ содержания основных понятий исследования, теоретический анализ педагогической, психологической литературы; проективный метод (методика М. Куна и Т. Мак–Портленда «Кто Я»), анкетирование («Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой, тест «Размышляем о жизненном опыте» Н.Е. Щурковой), тестирование («Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой), формирующий эксперимент; методы математической статистики. Эмпирической базой исследования являлась МБОУ Уршельская Средняя общеобразовательная школа. В исследовании принимали участие 31 учащихся 8-х классов в возрасте 13-14 лет, 16 девочек и 15 мальчиков.

Для отечественной научной традиции понятие гражданской идентичности является относительно новым, сложным и не устоявшимся. По мнению Д.В. Григорьева, гражданская (российская) идентичность – это, свободное отождествление человека с российской нацией (народом); включенность человека в общественную, культурную жизнь страны, осознание себя россиянином; ощущение причастности к прошлому, настоящему и будущему российской нации». [2] Именно это понятие, по нашему мнению, наиболее полно отражает сущность гражданской идентичности. Гражданская идентичность является сложным образованием, которое включает в себя несколько компонентов: когнитивный (познавательный), эмоционально-оценочный (коннотативный), ценностно-ориентировочный (аксиологический), поведенческий (деятельностный). [3]

Проведенное нами исследование позволило выделить ряд характеристик сформированности гражданской идентичности подростков.

Когнитивный компонент гражданской идентичности был изучен с помощью теста М. Куна и Т.Мак–Портленда «20 утверждений. Кто Я?» Анализ ответов подростков позволило установить следующее. Государственную принадлежность («Я живу в России») называют 100% испытуемых. Отношение подростков к этому различно: 48% отметили это как неоднозначный ответ: 42,4% отметили это как положительное качество и 9,6% отметили это как негативное качество. Региональную принадлежность (проживание во Владимирской области) отметили 3,2% респондентов, рассматривая ее как положительное качество. Местную идентичность (проживание в поселке Уршель) в своих ответах указали 12,8% испытуемых, из них 50% отметили это как позитивное качество и 50% как негативное. Национальность была отмечена

в ответах у 51,2% испытуемых; 68% отметили это как позитивное качество, 22,4% как неоднозначный ответ и 9,6% испытуемых отметили это как негативное качество.

Таким образом, 100% подростков отмечают государственную принадлежность, 51% - национальность. Немногие выделяют региональную и местную идентичность. Обращает на себя внимание тот факт, что среди них есть те, кто негативно относится к региону и месту проживания, к своей национальности.

Изучение сформированности эмоционально-оценочного компонента гражданской идентичности проходило на основе методики «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой. Позитивно этническая идентичность - сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам – свойственна 54,4% испытуемых. Этноэгоизм как напряженность в общении с представителями других народов выражен у 48% испытуемых. Этническая индифферентность – размывание этнической идентичности, неопределенность этнической идентичности - присутствует у 41,6% испытуемых. Этнофанатизм – готовность идти на любые действия за благополучие своего народа - проявляется у 41,6%. Этниогиллизм – отход от собственной группы и поиски устойчивых социально–психологических ниш не по этническому критерию наблюдается 28,8% испытуемых. Этноизоляция – убежденность в превосходстве своего народа, негативное отношение к межэтническим бракам - проявляется у 12,8%. Таким образом, позитивная идентичность наблюдается у половины опрошенных подростков. У достаточно большого количества испытуемых она размыта. У половины испытуемых отмечается негативное отношение с представителями других национальностей.

Для выявления уровня сформированности поведенческого компонента гражданской идентичности использовался тест «Размышляем о жизненном опыте» Н.Е. Щурковой. Согласно полученным результатам, показатели, свидетельствующие о достаточной нравственности воспитанности учащихся и сформированности ориентации на другого человека, выявлены у 71,4% испытуемых. Безнравственная ориентация, эгоистическая позиция наблюдается в ответах 22,4% испытуемых. Несформированность нравственных отношений, неустойчивое импульсивное поведение – у 6,4% испытуемых.

Изучение сформированности эмоционально – оценочного компонента проводилось при помощи экспресс – опросника «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой. Высокий уровень толерантности присущ 58,4% испытуемым. Представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности. Средний уровень толерантности присущ 25,6% испытуемых. Эти показатели свидетельствуют о сочетании у испытуемых как толерантных, так и интолерантных черт. Низкий уровень толерантности обнаружен у 16% испытуемых. Им свойственны интолерантные установки по отношению к окружающим людям и миру.

Таким образом, содержание программы формирования гражданской идентичности должно быть направлено на формирование эмоционально положительного принятия своей этнической идентичности, уважение и принятие других народов России и мира, межэтнической толерантности, знания своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт.
2. Д. В. Григорьев. Формирование гражданской идентичности современного школьника [Электронный ресурс] // Интернет-конференция «Перспектива гражданско-патриотического воспитания в системе образования».
3. Кожанов И.В., Петрова Т.Н. Научно-теоретические подходы и принципы формирования гражданской идентичности личности // Вестник ЧГПУ имени И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). – Ч. 1. – С. 83–89.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Ухина Н.А.

Готовность к овладению письменной речью является компонентом психологической готовности к обучению в школе. Психологическая готовность к школе отражает общий уровень развития ребенка и представляет собой готовность к новой для него учебной деятельности, к усвоению знаний и умений, предусмотренных школьной программой и определяется большинством авторов, прежде всего, как «зрелость школьно-необходимых функций» [5].

Готовность к овладению навыками письма и чтения определяется развитием тех систем и функций, которые получают наибольшую нагрузку в процессе обучения. Важно принять во внимание, что «к началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной циклы развития психические процессы» [5].

Являясь отдельными видами речевой деятельности, чтение и письмо представляют собой сложные процессы, в основе которых лежат определенные предпосылки.

Для нормального протекания процессов чтения и письма необходима сохранность и полноценное функционирование центральных и периферических отделов анализаторных систем, их координированная работа; хорошее состояние зрительных и моторных функций; осознание собственной речи и овладение ею; достаточный уровень сформированности внимания, памяти, мышления, различных мыслительных операций, эмоционально-личностная зрелость ребенка (Ананьев Б.Г., Цветкова Л.С.). Перечисленные психофизио-

логические компоненты являются необходимыми предпосылками готовности к овладению письменной речью, а сбой в их формировании может послужить причиной возникновения трудностей в овладении чтением и письмом.

В специальных психолого-педагогических исследованиях рассматривались отдельные аспекты готовности к овладению письменной речью у детей с интеллектуальной недостаточностью. Но, несмотря на имеющиеся данные, вопрос о готовности младших школьников с нарушением интеллекта к овладению письменной речью остается малоизученным.

С целью изучения состояния психических функций и навыков, значимых для овладения детьми письменной речью были отобраны и модифицированы, с учетом особенностей развития детей с нарушением интеллекта, методики обследования предпосылок к овладению письменной речью.

Исследование носило комплексный характер и состояло из двух этапов.

На первом этапе собирались сведения об особенностях развития и воспитания ребенка, определялся уровень развития речи, двигательных навыков.

На втором этапе проходило исследование психологической базы письменной речи: внимания, восприятия, мышления, памяти, зрительно-пространственных функций.

В исследовании принимали участие учащиеся первого класса с нарушением интеллекта и с нормальным развитием.

Сравнительный анализ полученных данных показал, что у детей с нарушением интеллекта отмечалось системное недоразвитие устной речи, зрительно-пространственных, двигательных функций и мыслительной деятельности; у детей же с нормальным интеллектом оказались нарушенными лишь отдельные предпосылки готовности к овладению письменной речью. По результатам проведенного эксперимента были выделены три группы учащихся с разным уровнем готовности к овладению письменной речью.

В группу с высоким уровнем развития готовности к овладению письменной речью учащиеся с нарушением интеллекта не вошли.

Группа со средним уровнем развития готовности к овладению письменной речью состояла из учащихся с нормальным развитием интеллекта и с нарушением интеллекта.

Дети с нормальным интеллектуальным развитием самостоятельно справились со всеми предложенными заданиями. Однако они допускали ошибки в процессе выполнения лексико-грамматических заданий: образование прилагательных (курячий, бельчатый, лисячий); название действий (корова мукает, лягушка квачет, гуси гагают, мышь пикает); сравнение слов по звуковому составу: мак-рак, бак-бык, сук-лук.

Дети с нарушением интеллекта этой группы испытывали трудности при выполнении всех заданий. В ходе логопедического обследования были выявлены нарушения слоговой структуры слов, навыков словоизменения и навыков языкового анализа и синтеза (допускали ошибки при определении первого и последнего согласного в словах: магазин - ма, щука - ш, стакан - ан).

С заданием «Серия сюжетных картинок» учащиеся с нарушением интеллекта справились с помощью наводящих вопросов, а школьники с нормальным интеллектом – самостоятельно.

Исследование внимания и восприятия показало, что учащиеся с нарушением интеллекта выполняли задание в течение более длительного времени и с большим количеством ошибок, в отличие от учеников с нормальным интеллектом.

В процессе исследования памяти учащиеся с нарушением интеллекта воспроизвели 4-6 слов и узнавали 3-4 картинки, а дети с нормальным интеллектом – 7-9 слов и 5-6 изображений.

У школьников с нарушением интеллекта недостаточность общей моторики проявлялась в процессе выполнения сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движений. У всех детей отмечались нарушения мелкой моторики пальцев рук, наблюдалось нарушение способности удерживать позу.

Наиболее существенные различия между этими двумя группами детей отмечались у детей с низким уровнем развития готовности (6 школьников с нарушением интеллекта и 1 ученик с нормальным развитием). У учащихся с нарушением интеллекта вызвало затруднения выполнение всех предложенных заданий. Обследование устной речи у них показало несформированность всех ее компонентов. Детями допускалось много ошибок при выполнении заданий на исследование фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, а также лексико-грамматического строя. Они не владели навыками образования множественного числа имен существительных (ведра-ведры, стул-стулы, дом-домы); допускали ошибки при согласовании имен существительных с числительными (два уши, два ручка, два цыпленок), а также при образовании уменьшительно-ласкательных форм имен существительных (ведро-ведрышко, дом-дом).

В процессе обследования психических функций у детей с нарушением интеллекта помощь экспериментатора была неэффективна. Учащиеся с нарушением интеллекта не понимали инструкцию и самостоятельно не выполняли задания «Что здесь лишнее?», «Серия сюжетных картинок», «Переплетенные линии», допустили много ошибок при выполнении задания «Кольца Ландольта» и показали низкий уровень сформированности словесно-логической и образной памяти.

Результаты проведенного исследования позволили определить качественное своеобразие готовности к овладению письменной речью у младших школьников с нарушением интеллекта и доказать, что развитие предпосылок, определяющих эту готовность определяется не только степенью речевого и интеллектуального развития школьников, но и состоянием их психических и моторных функций. Таким образом, мы выявили, что дети как с нормальным интеллектом, так и с нарушением интеллекта к началу обучения имели

нарушения в состоянии речевых и неречевых функций, лежащих в основе овладения письменной речью.

Полученные результаты подтверждают необходимость проведения комплексной работы с детьми с нарушением интеллекта, а также с нормальным интеллектуальным развитием, направленной на формирование функций, навыков и процессов, составляющих предпосылки к овладению письменной речью.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЮРЦБУРГСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Хольц Е.

На сегодняшний день тема миграции и образования за рубежом очень актуальна. Многие задумываются о том, где лучше жить, где качественнее образование, но мало кто реально решается кардинально изменить свою жизнь и добровольно попасть в сложные условия адаптации и социализации в другой стране.

Рассмотрим один пример из жизни девушки, уехавшей из России в Германию по причине замужества.

Сначала обговорим предпосылки и условия, которые способствовали данному поступку. Во-первых, это изначальная нечеткость в определении своей национальности: родилась в СССР, но в Душанбе, сейчас это Таджикистан; фамилия таджикская; отец полукровка, в матери тоже есть помимо основной, русской, другая кровь; внешность, естественно, абсолютно не типична для русской. Сразу после рождения был переезд в Россию, родной язык – только русский, гражданство – РФ. Переезд семьи в Россию тогда был вызван этническим неприятием: в Таджикистане как раз были массовые гонения русских «на свою Родину» местным населением. Однако в России русской ее семью не все воспринимали: у девушки были из-за этого проблемы в школе, с возрастом все прошло, но осадок остался, а этнического самоопределения так и не произошло. В Германии запрещено какое-либо национальное ущемление, никто не подчеркивает расу или нацию; конечно, возникают трудности с получением хорошего рабочего места, но в отсутствии проблем с языком и хорошими знаниями возможно все. Каждый подписывает на фирмах документ, в котором обязан толерантно относиться к иностранцам, не дискриминировать их каким-либо образом.

Во-вторых, с детства девушку увлекали иностранные языки, более по звучанию сначала, потом уже, когда она была студенткой, начала серьезно изучать немецкий. Язык выбран просто: был нужен для общения с друзьями семьи в Германии. Хочу отметить, что если бы не эта необходимость и знакомство со страной, то вряд ли бы был выбран именно этот язык.

Далее, когда уже состоялся переезд на постоянное место жительства, в новой стране появилась своя собственная семья, следующие трудности. Ос-

новное – это неуверенность в языке, страх, что тебя не поймут, что придется много раз пытаться сказать что-то, что тебе нужно, не потеряв при этом оттенка и смысла. Как говорят, у страха глаза велики, поэтому проблема быстро прошла, в течение одного-двух месяцев, когда было четко понято, что особой проблемы с языком нет, от окружающих есть подтверждение, что они понимают: одобрение и похвала, что за короткий срок язык освоен. Первая проблема решена. Потом встал вопрос социализации. Он был решен тоже довольно легко, так как есть теперь уже уверенность в языке, а это главное. Итак, какие пути были выбраны? Во-первых, запись на различные языковые курсы, продолжение интенсивного освоения языка, во-вторых, найдена работа. Все это придает еще больше уверенности в себе и вызывает желание карьерного роста в профессиональной сфере, а для этого надо поступать в местный университет, что и было сделано. Далее – бюрократические дела с подтверждением Российского диплома психолога в немецком университете. В итоге было засчитано только четыре семестра бакалавриата, что, с одной стороны, очень мало, так как все-таки пять лет университета за спиной, с другой – очень повезло, что вообще засчитали: такой объем считается здесь очень большим, к тому же прошло уже два года после окончания университета в России.

Через два года проживания в Германии начинают возникать проблемы с русским языком. Несмотря на то, что дома разговор идет только на русском, немецкий освоен еще не в совершенстве, постоянное преобладание немецкого языка „перебивает“ мышление. Появляются слова, которые на русском были неизвестны, например, название каких-нибудь продуктов питания или научные термины, а также устойчивые выражения, которые нельзя просто перевести на русский, сохранив их смысл. При разговоре или переписке с родственниками и друзьями из России возникают проблемы в поиске подходящих русских слов, выражений, да и вообще иногда ступор: забываются элементарные слова, такие как морковь, пылесос, духовка. А также часто появляется желание автоматически перевести немецкий вид построения предложения на русский, но так не говорят... Решить это пришлось так: проговор предложения сначала на немецком (про себя), потом пауза на обдумывание, как его переделать правильно на русский, и только потом появляется желаемый результат, порой с ошибками и большой затратой времени и сил. Еще следует отметить, что существительные в немецком пишутся с большой буквы, что тоже иногда автоматически переносится в русское написание. Ощущения, конечно, неприятные: новый язык еще не до конца освоен, родной уже не так четко и просто применять.

Да, правила жизни другие, имеются в виду законы, а также построение учебного процесса в университете сильно отличается от российского аналога. На последнее обратим внимание.

Прежде всего, отметим, что каждый факультет имеет какие-то свои специфические правила; речь пойдет только о факультете психологии. Обучение бесплатное, но нужно все равно платить в семестр определенную сумму, при-

мерно 110 евро; в нее входит проездной билет на весь семестр и остальное – на какие-то организационные нужды, помощь студентам. В любом случае, факт, что со студенческим билетом (пластиковая карта с номером студента, фото и датой окончания действия студенческого билета) можно в своей области свободно, без дополнительной оплаты использовать автобусы, трамваи, поезда (в ближайшие города тоже) облегчает жизнь студента в разы! Если учесть, что проездной на день на все виды транспорта по городу стоит примерно 4,5 евро, то становится ясно, насколько велика помощь от университета в данном случае. Во многих местах (музей, кино и т.д.) студентам, показавшим свой студенческий билет, предоставляется скидка.

Отбор на факультет психологии очень жесткий; нужен, как и для медицинского факультета (но чуть ниже), очень высокий средний бал школьных отметок.

Коротко об оценках. Самая высокая оценка – это «1,0», самая плохая – «6,0», между ними есть и промежуточные, такие как «2,3». Отличительной чертой для факультета психологии в городе Бюрцбург считается то, что можно пересдавать предмет столько раз, сколько хочешь (но только 1 раз в семестр, а их количество на бакалавриате – 6), пока, наконец, не будет получена оценка от «4,0» и выше, где-то стоит ограничение на количество пересдач; например, студент «провалил» экзамен три раза, и больше он не имеет права его сдавать вообще ни в каком университете; в случае, если этот предмет «физика» или «математика», исход очень неблагоприятный для данного человека: «прощай, данное направление или вообще возможность учиться в университете». Где-то нужно обязательно в первом семестре сдать семь экзаменов, и шанс на прересдачу – только сразу, до начала следующего семестра.

Каждый студент составляет для себя план учебы сам, выбирая, какие лекции, семинары и «тьюториумы» он будет посещать в данном семестре. Есть сайт, на котором представлен общий план всех занятий, время, место проведения и другая необходимая информация. На некоторые семинары нужно записываться предварительно, лекции свободны в посещении: никто не контролирует посещаемость, важен только результат экзамена (в большинстве случаев – тест). Студенты, приходящие на лекции, не знают всех, кто на каком факультете или в семестре учится, заводятся знакомства, и дальше своей «мини-группы» никто никого не знает. Лекции может посещать любой желающий, даже прохожий с улицы, не предупреждая об этом профессора (просто пришел, сел спокойно, получил информацию и ушел). В данном случае экзамен этот человек писать не имеет права, а также не получит аттестата после окончания университета. На семинары и «тьюториумы» свободного входа нет. Это уже более детальная обработка информации; на «тьюториумах», например, акцент делается больше на пояснение материала лекции, упражнения, но уже студентами-старшекурсниками. Семинары идут отдельно от лекций, внимание уделяется практике, основной вид работы – это защита реферата в двух формах: 1) в паре презентация с интерактивной работой студентов, которые записаны на данный семинар, в течение примерно 90 минут, т.е. на

каждого выступающего примерно 20-30 мин, остальное время уходит на работу с группой; 2) письменная форма проработанной темы на 10 страницах своими словами, а также с использованием цитат из предоставленного материала; объемы очень большие, например, 120 страниц, бывает меньше, бывает больше, все зависит от конкретной темы и предмета. Время на подготовку, к сожалению, у всех разное. На первой встрече идет распределение тем, и уже на следующей неделе кто-то должен выступать с первой темой; получается, что раз в неделю выступает одна пара, и у последней в запасе много недель на обработку материала, у первой пары – только одна. Но в письменной форме реферат сдают все в конце семестра. Успешная презентация и хорошо написанный реферат обеспечивают «зачет» на семинаре.

Сам материал лекций очень большой, информативный, каждая лекция сопровождается презентацией, которую студенты могут вечером перед предстоящей лекцией распечатать, принести на занятие и вести пометки прямо по ходу лекции, не волнуясь о том, чтобы успеть записать речь профессора, самое важное, и тем самым обеспечить себе подготовку материала к экзамену. Очень удобно и эффективно идет таким образом освоение материала, внимание не теряется в процессе лекции, студент спокоен за наличие материала лекции, по некоторым предметам на сайт университета выкладывается видео с прошедшей лекции, таким образом, если студент болел или по каким-то причинам не смог прийти на лекцию, он может ее просмотреть в интернете (если зарегистрирован на этот предмет на сайте университета) или, как минимум, получить полную презентацию, скачав ее. Для написания экзамена одних лекций не хватает, нужно прочитывать книги, рекомендованные профессором, не всегда на немецком; например, по социальной психологии была рекомендована книга, необходимая для сдачи экзамена, на английском, немецкого варианта нет, другой книги нет, которую университет считает подходящей, соотношение при этом вопросов по материалу книги 60% на экзамене и только 40% – из лекций. Студенты после окончания школы свободно владеют английским, и проблем не возникает в таком случае.

Следует выделить акцент, упор на эксперименты, исследования по всем предметам. Все, что сказано на лекции, обосновывается одними или несколькими исследованиями с кратким описанием, фамилиями, местом и датой проведения. Знание этих экспериментов необходимо для написания экзамена. Случаи из практики очень редки, и если рассматриваются, то только на семинарах и туториумах.

Некоторые предметы (например, биологическая психология) идут в два семестра и по окончании двух семестров (не важно, в каком порядке, так как одна часть идет только в летнем семестре, другая – только в зимнем семестре) можно (рекомендуется) писать экзамен; конечно, студент может попробовать писать экзамен, изучив только половину материала, это не запрещено, но шансы сдачи в данном случае малы. Некоторые предметы скомбинированы (например, клиническая психология и психотерапия) таким образом, что 50%

вопросов экзамена относятся к одному предмету, другие 50% - к другому, т.е. существует один экзамен для двух предметов.

Самый сложный предмет – «статистика» – идет в два семестра с двумя экзаменами соответственно. Все формулы, правила разбираются очень детально, знания математики очень важны для понимания и освоения материала. Четыре часа лекций в неделю в течение двух семестров плюс tutorиумы. Сравнить с материалом по данному предмету в России просто нельзя; можно сказать, после российского университета знаний абсолютно не хватает, и для работы по профессии здесь они неприменимы. Предмет очень сложен, и многие студенты пересдают экзамены по несколько раз. Большая часть сдает на «хорошо». Акцент на этот предмет такой сильный потому, что, как уже говорилось, абсолютно все должно быть экспериментально, статически подтверждено и доказано.

Другие предметы изучаются более глубоко, чем в России. Нет такого разнообразия предметов, как в ВлГУ, но в итоге из университета выходят более подготовленные специалисты.

В заключении отметим, что, в целом, несмотря на трудности, адаптация может проходить успешно, многое зависит от индивидуальной ситуации человека до и после переезда в другую страну.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Артамонова Е. Р.

Эффективное формирование инициативности дошкольников предполагает учёт определённых психолого-педагогических основ. Среди них особое место занимает построение интерактивного взаимодействия взрослого и ребёнка, способствующего максимальному проявлению собственной активности, самостоятельности и инициативности детей. Оно предполагает взаимодействие «на равных», когда все участники такого общения заинтересованы в нём и готовы высказывать свои идеи и решения, обсуждать проблемы и отстаивать свою точку зрения. Это является основой того, что дети становятся непосредственными участниками целеполагания своей деятельности, а выдвинутые цели - их собственными, личными.

Особое значение в интерактивном взаимодействии придаётся формированию у дошкольников партнёрских отношений в процессе совместной деятельности, выражающееся не только в проявлении активности в воздействиях на партнёров, но и в адекватном проявлении отношения к инициативности других участников. В процессе группового общения у детей имеется возможность получить опыт оценки и взаимооценки, который необходим для структурирования и обобщения личного опыта. Впоследствии их личный опыт становится главным фактором развития рефлексии - важнейшего условия формирования инициативности и социальной активности личности на всех этапах онтогенеза.

Построение интерактивного взаимодействия в воспитательно-образовательном процессе в дошкольных образовательных организациях (ДОО) способствует развитию диалогового общения, ведущего к взаимопониманию, взаимодействию детей друг с другом и со взрослыми, развитию умения мыслить, решать совместные задачи, принимать решения. В его основе лежит свобода детского выбора, позволяющая развивать самостоятельность, активность, инициативность, формировать личностную позицию, содействовать самовоспитанию, саморазвитию и взаимообучению дошкольников на основе делового общения.

Одной из особенностей интерактивного взаимодействия является опора на собственную активность детей, которая делится на физическую (меняют рабочее место, говорят, слушают, рисуют и т.д.), социальную (задают вопросы, отвечают на вопросы, обмениваются мнениями и т.д.) и познавательную (вносят дополнения или поправки в предложения педагога, выступают как

один из источников профессионального опыта, сами находят решения проблемы). Полноценное интерактивное взаимодействие возможно тогда, когда все три вида активности взаимосвязаны и разнообразны.

Педагог и дети в интерактивном взаимодействии – это полноправные участники воспитательно-образовательного процесса ДОО, где воспитатель не даёт готовых знаний, а побуждает их к самостоятельному поиску решения проблем, занимая позицию консультанта-фасилитатора. Взрослый в интерактивном взаимодействии выступает в роли помощника ребёнка в работе, являясь для него одним из источников информации. Задача воспитателя – создать условия для развития у них инициативы.

Позиция педагога при этом заключается в том, чтобы, понимая и уважая интерес ребёнка к определённой деятельности, поддерживать и развивать этот интерес своим активным участием, деликатно помогать ребёнку тогда, когда ему действительно требуется помощь, предоставляя ребёнку свободу в выполнении этой деятельности и принятии решений внутри её. При этом исключаются всякие формы давления со стороны взрослого, в том числе требование, чтобы ребёнок действовал строго по образцу. Правила выполнения деятельности, в том числе и образцы, разумеется, вводятся педагогом. Однако обучение в форме интерактивного взаимодействия предполагает, что ребёнок хорошо понимает и соглашается с тем, что способ действия, предложенный педагогом, наиболее эффективен. Если же ребёнок, тем не менее, хочет попробовать собственный путь, педагог, стоящий на позиции интерактивного взаимодействия, всячески поддерживает это его стремление. Вместе с ребёнком он пробует предложенное решение, а затем обсуждает с ним полученные результаты.

Важной психолого-педагогической основой формирования инициативности дошкольников является создание развивающего пространства в дошкольных образовательных организациях, создание разнообразной предметной среды, учитывающей интересы детей и позволяющей им включаться во взаимодействие со сверстниками и взрослыми, действовать инициативно. Предметная среда должна быть информативна, удовлетворять потребность ребёнка в новизне преобразований, экспериментировании и учитывать особенности развития всех видов детской деятельности. Среда развивает ребёнка только в том случае, если она представляет для него интерес, подвигает его к действиям, исследованию. Статичная, застывшая среда не может активизировать ребёнка, вызвать у него желание действовать в ней. Развивающая среда должна быть мобильной и динамичной. В её организации педагогу необходимо учитывать зону ближайшего развития, возрастные и индивидуальные особенности детей, их потребности, стремления и способности. Предметная среда, в которой действует ребёнок, должна быть для него неисчерпаема, информативна, удовлетворять его потребности в новизне, преобразовании и самоутверждении. Тогда она будет стимулировать развитие самостоятельности, инициативности, помогать утвердиться в чувстве уверенности в себе.

Такая среда может представлять собой хорошо оборудованные полужамкнутые микропространства для игр детей поодиночке или небольшими подгруппами. Неформальное общение со сверстниками и педагогом при игровом взаимодействии положительно влияет на развитие речи ребёнка и его интеллектуальное развитие в целом, так как осуществляется в форме игры, интересной ребёнку, предоставляющей ему полную свободу действий. Только тогда, когда ребёнок получает право на свободный выбор заинтересовавшей его деятельности, он начинает проявлять себя как инициативная, творческая личность. Предметный мир, а не воспитатель побуждает ребёнка к активным самостоятельным действиям. Постепенно воспитанник научается определяться в выборе цели деятельности, размышлять о своих намерениях, о путях и способах выполнения действий. Развиваются интеллектуальные способности детей, нравственно-волевая и эмоциональная сферы личности дошкольника.

Правильно организованная развивающая среда позволит каждому ребёнку найти занятие по душе, поверить в свои силы и способности, научиться взаимодействовать с педагогами и сверстниками, понимать и оценивать их чувства и поступки, развивать такие качества, как самостоятельность, любознательность, инициативность.

Другой важной психолого-педагогической основой формирования инициативности дошкольников является использование интерактивных форм организации воспитательно-образовательного процесса.

Отказ от учебной модели в работе с воспитанниками в детском саду требует сегодня от воспитателей новых форм работы, адекватных возрасту детей, которые бы позволили с высокой эффективностью обучать, воспитывать и развивать дошкольников. Одним из возможных направлений обновления современного образования в аспекте развития познавательной и творческой деятельности является переход к интерактивному обучению, использованию интерактивных игровых технологий и интерактивных форм в различных видах детской деятельности (игровой, познавательно-исследовательской, коммуникативной и других) и организации воспитательно-образовательного процесса в ДОО.

Интерактивные формы организации воспитательно-образовательного процесса характеризуются рядом отличительных особенностей: коллективно-распределённой формой обучения; развивающим интеллектуальным взаимодействием, предполагающим обмен ролями, результатами работы; высоким уровнем коммуникации; устойчивым эмоционально-положительным фоном обучения; включённостью ребёнка в процесс обучения, который выступает для него процессом жизнедеятельности, личностно значимым и переживаемым.

В практической деятельности воспитателей ДОО могут использоваться следующие интерактивные формы организации воспитательно-образовательного процесса: фронтальная работа в кругу, статичные и мигрирующие группы, статичные пары и пары сменного состава, центры активного обучения и другие. Их применение способствует сохранению индивидуальности

каждого ребёнка, созданию комфортных условий для развития инициативы в различных видах деятельности и формированию инициативности как одного из качеств развивающейся личности ребёнка.

Таким образом, эффективное формирование инициативности дошкольников предполагает построение интерактивного взаимодействия взрослого и ребёнка, создание развивающего пространства в дошкольных образовательных организациях, использование интерактивных форм организации воспитательно-образовательного процесса.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ КУРСАНТОВ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ

Артемьева К.А., Соколова Ю.А.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что эффективность служебной деятельности и самочувствие сотрудников во многом зависит от социально-психологических явлений в коллективах, а именно: от психологического климата, характера и эмоциональной окраски взаимоотношений между сотрудниками, их сплоченности; степени согласованности формальных и неформальных структур; наличия, а также способов разрешения и предупреждения межличностных конфликтов; степени соответствия стиля руководства уровню развития коллектива.

Известно, что в коллективах с благоприятным социально-психологическим климатом легче переносится воздействие тяжелых и опасных условий труда, ниже текучесть кадров. Неблагоприятный психологический климат отрицательно влияет на уровень заболеваемости личного состава вследствие развития у него хронических стрессовых реакций.

Социально-психологический климат – это свойство коллектива, определяемое межличностными отношениями, создающими стойкие групповые настроения и мысли; относительно устойчивый психический настрой коллектива, который находит многообразные формы проявления во всей его жизнедеятельности [4]. Он определяется как совокупность качеств и состояний, выражающих самочувствие каждого члена коллектива, степень удовлетворения ими своих потребностей и преобладание групповых настроений; представляет собой совокупность взаимообусловленных социально-психологических особенностей группы, в которых обнаруживается характерное для нее отношение к делу, друг к другу, доминирующее настроение, интеллектуальная и моральная атмосфера, способствующие творчеству. Человек может испытывать внутреннюю удовлетворенность и быть хорошим сотрудником в одном коллективе и совершенно не вписываться в другой.

К формам проявления социально-психологического климата относят работанность, уровень конфликтности в коллективе, сплоченность, совместимость, формы общения, удовлетворенность, самооценку, самочувствие и настроение. Социально-психологический климат проникнут сложной гаммой

эмоций, чувств, страстей и аффектов, которые овладевают всем коллективом в различных ситуациях и существенно влияют на его жизнь и деятельность.

Значимость социально-психологического климата определяется тем, что он способен выступать в качестве фактора эффективности тех или иных социальных явлений и процессов, служить показателем как их состояния, так и их изменения под влиянием социального и научно-технического прогресса. Социально-психологический климат выступает также в качестве полифункционального показателя уровня психологической включенности человека в деятельность, меры психологической эффективности этой деятельности, уровня психического потенциала личности и коллектива, масштаба и глубины барьеров, лежащих на пути реализации психологических резервов коллектива.

При изучении социально-психологического климата были использованы следующие методы: анкета для изучения социально-психологической адаптации курсантов к условиям обучения и службы (автор Ю.А. Соколова), анализ результатов социометрического исследования в курсантских коллективах, анализ результатов отношения курсантов к курсовым командирам (анкета «Офицеры глазами курсантов»), наблюдение, беседа.

В исследовании приняли участие 104 курсанта 2Б курса.

Одним из критериев благоприятного социально-психологического климата в курсантском коллективе является фактор социально-психологической адаптации к условиям обучения и службы. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что большинство курсантов, в целом, успешно адаптировались к условиям обучения и службы (95% курсантов). Основные трудности адаптации курсантов связаны, в основном, с совмещением учебной и служебной деятельности, с неэффективным использованием времени, с переходом к новой для них вузовской форме обучения. Данный факт отметили 40% курсантов.

Для изучения уровня сплоченности курсантского коллектива и определения статуса курсанта внутри группы мы использовали методику социометрического исследования. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в коллективах учебных групп курсантов отношения строятся на принципах сотрудничества, доброжелательности, взаимного доверия и оказания помощи друг другу, групповой сплоченности (индекс групповой сплоченности курсантских коллективов курса равен 0,5).

Курсанты коллективно обсуждают варианты важнейших принимаемых решений, своевременно и объективно разрешают конфликтные ситуации; во взаимоотношениях преобладает взаимовыручка, чувство товарищества, поддержка и взаимовыручка, высказывается добрая конструктивная критика. Кроме того, в коллективах преобладают хорошие взаимоотношения между руководителями и подчиненными; существуют нормы справедливого и уважительного отношения ко всем его членам, принято поддерживать слабых, выступать в их защиту и помогать им.

Необходимо отметить, что в исследуемых курсантских коллективах статусы формального и неформального лидера совпадают. Данный факт подтверждает наличие благоприятного климата в коллективах.

Не менее важным критерием при оценке социально-психологического климата является стиль руководства курсовых офицеров. В связи с этим мы провели анкетирование «Офицеры глазами курсантов», цель которого состояла в выявлении уровня удовлетворенности курсантов характером отношений с офицерами на курсе, уровня удовлетворенности курсантов характером взаимоотношений с младшими командирами, уровня удовлетворенности курсантов взаимоотношениями между собой.

Анализ уровня удовлетворенности курсантов в этих сферах взаимоотношений проводился с учетом выявления основных факторов, влияющих на сложившийся характер отношений; основное внимание в исследовании было уделено отношениям курсантов с офицерами, так как педагогическая позиция руководства курса во многом и определила условия взаимодействия субъектов отношений и ситуацию в целом.

В целом, проведенное исследование позволяет выделить основные факторы, влияющие на положительную оценку офицера: наличие у офицера установки на работу с курсантами как на педагогический процесс; ролевая установка как педагога; наличие желания разбираться индивидуально с каждым курсантом, установка на помощь, наличие взаимопонимания; заинтересованность офицера в делах курсантов, затрата времени, в том числе и личного, на работу; учет особенностей развития коллективов учебных групп в выборе метода воздействия на отдельных курсантов и группу в целом.

Следовательно, можно констатировать, что курсанты удовлетворены взаимоотношениями, сложившимися с курсовыми офицерами.

Кроме того, данное исследование позволяет оценить морально-психологическую обстановку на курсе, взаимоотношения между курсантами, между курсантами и младшими командирами. 99% опрошенных курсантов указали на то, что, в целом, удовлетворены сложившимися взаимоотношениями на курсе. Системой взаимоотношений между курсантами и младшими командирами удовлетворены 93% курсантов.

Таким образом, исходя из полученных результатов, социально-психологический климат в исследуемых учебных группах можно охарактеризовать как благоприятный.

В заключении хотелось бы отметить, что работа по совершенствованию социально-психологического климата в курсантских коллективах должна носить системный, последовательный и целенаправленный характер. Благоприятный социально-психологический климат в служебных коллективах во многом определяет настроение, самочувствие и работоспособность курсантов, и наоборот.

Известно, что в коллективах учебных групп, в которых социально-психологический климат более благоприятный, курсанты легче переносят воздействие затруднительных и тяжелых условий совместного обучения, до-

стигаются более высокие показатели служебной деятельности, исключаются нарушения служебной дисциплины, мягче разрешаются конфликтные ситуации, рационально используется рабочее время.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.
3. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения. / Б.Д. Парыгин; под ред. В.А. Ядова – СПб.: Наука, 2006.
4. Социально-психологический климат в служебных коллективах: методическое пособие / под общ. ред. М.И. Марьина, Е.А. Мешалкина – М.: ЦОКП МВД России, 2001. – 312 с.

ПОНЯТИЕ ЭФФЕКТИВНОГО РОДИТЕЛЬСТВА ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Зайцев А.А., Курилович М.А.

Практически каждый человек, достигший половой зрелости, имеет потенциальную возможность стать родителем, поэтому необходимость в специальной подготовке к родительству зачастую недооценивается: воспитание детей считается естественной функцией взрослого человека. Однако многие родители не способны создать благоприятные условия для полноценного развития ребенка. В связи с тем, что родительство обладает огромной социальной значимостью, поскольку имеет отношение к развитию и благополучию института семьи и общества в целом, очевидна необходимость содействия становлению эффективного родительства.

Актуальность данной работы возрастает на этапе воспитания детей младшего школьного возраста, поскольку это период формирования важного личностного образования – чувства социальной и психологической компетентности (Э. Эриксон), и отношение к ребенку со стороны семьи определяют состояние и развитие его чувства личности (В.С. Мухина).

Анализ литературы показывает, что научная трактовка сущности эффективного родительства, его критериев и характеристик отсутствует. Однако практика, опережающая теорию, предлагает разнообразные программы его формирования (С.Н. Щербакова, Н.Н. Букина, В. Зицер, Н.Н., Т.Гордон и др.), в которых представления об эффективности родительства не системны, что значительно ограничивает возможности его становления.

Изучение факторов, влияющих на эффективность родительства, является одним из путей содействия его формированию. Так, на основе системного подхода Р. В. Овчаровой и М.О. Ермихиной была разработана классификация факторов, определяющих формирование родительства, включающая группу

внешних (общественные влияния; влияния родительской и собственной семьи) и внутренних (уровень конкретной личности) факторов.

Следуя данной классификации, в изучении внутренних факторов тенденция такова, что изучаются индивидуально-типологические особенности (Е.Н. Спирина, А.Г.Лидерс), тип акцентуации (Т.О. Смолева) и т.д., либо ставится акцент на изучении влияния негативных личностных особенностей родителей (А.И.Захаров, А.С. Спиваковская, М.Земска, Dodge К.А. и др.). За исключением единичных работ (Applegate, Delia & Klein, 1983), влияние позитивных личностных особенностей родителей на родительство остается практически не изученным. Этим обусловлена потребность в изучении личностной зрелости как фактора формирования эффективного родительства, поскольку она является «вершиной развития личности» (А.А. Реан).

По меткому выражению К.Юнга, «никто не в состоянии воспитать личность, если он сам не является личностью», поэтому важно констатировать необходимость разработки и внедрения программ формирования эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей [1, с. 13].

Таким образом, возникает ряд противоречий:

- между наличием практических программ формирования эффективного родительства, с одной стороны, и отсутствием системного подхода к определению его психологической сущности и критериев диагностики, с другой;

- между существованием очевидной взаимосвязи личностной зрелости родителей с эффективностью родительства, с одной стороны, и слабой изученностью характера их взаимодействия, с другой;

- между практической необходимостью в содействии становлению эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей на этапе воспитания детей младшего школьного возраста и отсутствием соответствующей психолого-педагогической технологии.

Проблема исследования заключается в определении психологической сущности понятия «эффективное родительство» с позиций системного подхода и обосновании личностной зрелости родителей как фактора его формирования.

Список литературы

1. Критерии эффективного родительства // Психологические проблемы современной российской семьи: материалы научной Интернет-конференции, 2004. – 32 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Иванова М. П., Абрамян Н.Г.

Проблема формирования мотивации учения лежит на стыке обучения и воспитания, является важнейшим аспектом современного обучения и в поле внимания преподавателя оказывается не только осуществляемое учащимися

учение, но и происходящее в ходе учения развитие личности учащегося. В нее входит воспитание у учащихся идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в нашем обществе, в сочетании с активным поведением учащегося, что означает взаимосвязь осознаваемых и реально действующих мотивов, единство слова и дела, активную жизненную позицию учащегося.

В современной школьной практике мотивационному компоненту учебной деятельности уделяется меньше внимания, чем интеллектуальному. Особенно это проявляется в школах нового типа - лицеях, гимназиях, в которые поступают школьники с высоким уровнем интеллекта [2].

Цель нашего исследования - изучение особенностей мотивации учения подростков в разных типах образовательных учреждений.

Исследование проводилось с участием учащихся 6-го, 7-го и 8-го классов на базе трёх образовательных учреждений: СОШ №25, Гимназии №35 и Православной гимназии в городе Владимир.

Мы предполагаем, что имеются различия уровня и характера мотивации у учащихся подросткового возраста в разных типах образовательных учреждений.

Для решения поставленной задачи были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Методика М.В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы»;
2. Методика Л.И. Божович и А.К. Марковой «Лесенка побуждений»;
3. Методика Г.А. Карповой «Учебная мотивация»;
4. Методика М.И. Лукьяновой «Изучение мотивации учения подростков»;

По результатам методики на определение доминирующего мотива учения подростков (Методика Л.И. Божович и А.К. Марковой «Лесенка побуждений») выяснилось, что учащиеся 6-го класса разных типов образовательных учреждений схожи лишь по минимальным показателям социальных мотивов (15%). В большей степени выделяется гармоничный мотив у шестиклассников СОШ №25 и Гимназии №35 (55%) и лишь у учащихся Православной гимназии доминирует познавательный мотив (50%).

Эта же методика показала результаты у учащихся 7-го класса несколько иными. Познавательный мотив имеет доминирующее значения только у учащихся Гимназии №35 (50%). Гармоничный тип мотивационной сферы наблюдается у подростков, обучающихся в СОШ №25 (65%) и Православной гимназии (75%). Социальный мотив не имеет высоких значений ни в одном из образовательных учреждений.

Мотивы учения в 8-м классе полностью отличны от предыдущих показателей, т.к. увеличивается количество учащихся с социальным мотивом (30%) во всех образовательных учреждениях. Однако наиболее высокие результаты были получены у учащихся Гимназии №35 и Православной гимназии с познавательным мотивом (65%) и СОШ №25 с социальным мотивом (65%).

По результатам 6-го класса методики Г.А. Карповой «Учебная мотивация», способствующей выявлению осознаваемых учащимися мотивов учебной деятельности, мы получили общую выраженность мотива саморазвития.

У шестиклассников СОШ №25 отмечается выраженность внешних мотивов, а также мотива «позиция школьника» (55%). Учащиеся Православной гимназии выделяют такие мотивы, как коммуникативные, «позиция школьника», мотивы достижения, их результаты совпадают с показателями учащихся Гимназии №35. Все учащиеся 6-го класса получили наименьшие показатели по эмоциональным мотивам (10%) и внешним мотивам (5%), за исключением учащихся СОШ №25 (35%).

Результаты исследования 7-го класса выявили наиболее выраженные для учащихся СОШ №25 мотив «позиция школьника» (40%), а также мотив саморазвития (50%) у учащихся Гимназии №35. Данная методика у учащихся Православной гимназии явной выраженности мотивов учения не показала, но имеются средние значения (25%) по мотивам саморазвития, «позиция школьника», коммуникативным и эмоциональным мотивам.

Для учащихся 8-го класса всех представленных образовательных учреждений наиболее высокие значения указывают на мотив саморазвития (40%). Для СОШ №25 отмечены высокие значения по мотиву коммуникации (35%), а также мотиву «позиция школьника», характерному для учащихся Православной гимназии (35%).

Методика М.И. Лукьяновой «Изучение мотивации учения подростков» выявила характер мотивации и смысл учения для учащихся 6-го, 7-го и 8-го класса. Большинство учащихся 6-го класса СОШ №25 обладают высоким уровнем мотивации учения (55%), учащиеся Гимназии №35 – 70%, Православной гимназии – 65%. Учащиеся со сниженным уровнем мотивации наблюдаются только в СОШ №25, таких 25%.

Во всех общеобразовательных учреждениях учащихся 7-го класса с высоким уровнем мотивации приблизительно равное количество, однако большинство обучается в Гимназии №35 – 60%, в СОШ №25 таких учащихся 50%, в Православной гимназии – 55%. Сниженный уровень наблюдается лишь в Гимназии №35 – 5% и в СОШ №25 – 15%.

Результаты данной методики показали у 8-го класса следующие результаты: учащиеся СОШ №25 с высоким уровнем мотивации – 30%, средним уровнем – 45%, сниженным уровнем – 25%. Учащиеся Гимназии №35 с высоким уровнем – 65%, со средним уровнем – 30%, со сниженным уровнем – 5%. Для учащихся Православной школы характерен высокий уровень мотивации - 55%, средний уровень наблюдается у 45%, учащиеся со сниженным уровнем в данном учреждении отсутствуют.

Шкала «Личностный смысл учения» у учащихся 6-го класса СОШ №25 показала преобладающее количество среднего и сниженного уровня (45%), в Гимназии №35 и Православной гимназии обучаются подростки как со средним (40%), так и с высоким уровнем (50%), однако присутствует и сниженный уровень личностного смысла учения (30%). Семиклассники в СОШ №25 обладают средним уровнем личностного смысла - 50%, а также сниженным - 30%. Учащиеся в Гимназии №35, напротив, имеют сниженный уровень мотивации в 50% случаев и лишь 40% со средним уровнем. Однако у большинства

ребят (50%) в Православной школе методика показала высокий уровень личностного смысла учения и лишь 40% имеют средний уровень. Восьмиклассники, обучающиеся в СОШ №25, в большинстве своем обладают сниженным уровнем личностного смысла учения, учащиеся в Гимназии №35 – средним уровнем, а в Православной гимназии большинство ребят - с высоким уровнем личностного смысла.

По результатам методики «Способность к целеполаганию» мы выявили равное количество учащихся в 6-м классе как с высоким и средним, так и с низким уровнем (30%). Однако яркая картина показала нам способность к целеполаганию у учащихся в Гимназии №35, где 65% - с высоким уровнем, 35% - со средним уровнем целеполагания. В Православной гимназии 55% - с высоким уровнем, 45% - со средним. Способность к целеполаганию в 7-м классе у учащихся СОШ №25 имеет средний уровень – у 45% учащихся, высокий – у 30%, однако в Гимназии №35 обучаются ребята только с высоким (40%) и очень высоким (45%) уровнем целеполагания. Семиклассники Православной гимназии показали разные уровни целеполагания: 60% с высоким уровнем и 30% со средним. Результаты по 8-му классу всех образовательных учреждений полностью аналогичны результатам по шкале «Способность к целеполаганию» у семиклассников.

Следующие шкалы позволяет определить «преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения» и «стремление подростка к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи». Результаты по 6-му и 7-му классам СОШ №25 говорят о преобладании внешних и внутренних мотивов примерно в равной степени, присутствует как стремление к успеху, так и недопущение неудач в учебной деятельности. В мотивационной сфере восьмиклассников данной школы отмечается явное преобладание внутренних мотивов над внешними, а так- же присутствует как стремление к успеху, так и недопущение неудач в учебной деятельности.

Результаты учащихся 6-го и 8-го класса Гимназии №35 показали явное преобладание внутренних мотивов над внешними, а также наличие стремления к успеху в учебной деятельности. У учащихся 7-го класса происходит преобладание внешних и внутренних мотивов примерно в равной степени, а также присутствует как стремление к успеху, так и недопущение неудач в учебной деятельности.

Результаты по 6-му, 7-му и 8-му классам Православной гимназии говорят о преобладании внешних и внутренних мотивов примерно в равной степени, присутствует как стремление к успеху, так и недопущение неудач в учебной деятельности.

По результатам исследования по методике М.В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы» наибольшее количество учащихся всех трёх классов и трёх образовательных учреждений показали преобладание мотива «самоопределения и самосовершенствования». Также был отмечен мотив «долга и ответственности» у учащихся 6-го класса СОШ №25 и Гимназии 35 и мотив

«Благополучия» у учащихся 6-го и 8-го класса СОШ №25 и 7-го класса Гимназии №35.

В результате проведённого исследования выяснилось, что учащиеся 6-го, 7-го и 8-го классов СОШ №25 имеют как высокий и средний уровень мотивации, так и сниженный, что, в свою очередь, отлично от полученных результатов у учащихся Гимназии №35 и Православной гимназии. Здесь, в большинстве своём, обучаются подростки с высоким уровнем мотивации. Личностный смысл и способность к целеполаганию у всех учащихся СОШ №25 методика определила преимущественно сниженными и средними, присутствует как стремление к успеху, так и недопущение неудач в учебной деятельности. Результаты по 6-му и 7-му классу СОШ №25 говорят о преобладании внешних и внутренних мотивов примерно в равной степени, в 8-м классе явное преобладание внутренних мотивов над внешними.

Шкала личностного смысла учащихся 7-го и 8-го класса в Гимназии №35 показала тот же результат, что и в СОШ №25, однако, личностный смысл у шестиклассников, а также способность к целеполаганию учащихся всех классов данного образовательного учреждения находится только на высоком уровне. Результаты по 6-му и 8-му классу Гимназии №35 говорят о преобладании внутренних мотивов над внешними. У учащихся 7-го класса происходит преобладание внешних и внутренних мотивов примерно в равной степени, а также присутствует как стремление к успеху, так и недопущение неудач в учебной деятельности.

Православная гимназия отличается от предыдущих результатов шкалами «личностный смысл» и «способность к целеполаганию», по которым прослеживается высокий уровень у всех учащихся, а также преобладание внешних и внутренних мотивов примерно в равной степени, где присутствует как стремление к успеху, так и недопущение неудач в учебной деятельности.

Наибольшее количество учащихся 6-го, 7-го и 8-го классов в трёх образовательных учреждениях показали преобладание мотива «самоопределения и самосовершенствования». Также был отмечен мотив «долга и ответственности» у учащихся 6-го класса СОШ №25 и Гимназии 35, мотив «Благополучия» у учащихся 6-го и 8-го класса СОШ №25 и 7-го класса Гимназии №35. Шести- и семиклассники в СОШ №25 обладают гармоничным типом мотивационной сферы, а также выраженностью мотива «позиция школьника», и лишь восьмиклассники данной школы используют для реализации своей деятельности социальный и коммуникативный мотивы. У учащихся 6-го класса Гимназии №35 преобладает коммуникативный мотив и мотив достижения, в 7-м и 8-м классе – познавательный мотив и мотив саморазвития. В православной гимназии учащиеся 6-го и 8-го класса используют как познавательный мотив, так и мотив «позиция школьника», в 7-м классе наблюдается гармоничный тип мотивационной сферы. Таким образом, мы можем говорить об утверждении выдвинутого ранее предположения, что действительно, существуют различия уровня и характера мотивации у учащихся подросткового возраста в разных типах образовательных учреждений.

Список литературы

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. - М., 1976. - 158 с.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972. - 440 с.
3. Гордеева Т.О. Мотивация достижения. Учебно-методическое пособие. - М.: Смысл, 2005.
4. Круглова, Н.Ф. Как помочь ребенку успешно учиться в школе - СПб., 2004.
5. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 480 с.
6. Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. - 1980. - № 5. - С. 47-59.
7. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология. – М.: Высшее образование, 2007. – 484 с.
8. Патяева Е.Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение // Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002. - С. 289-313.
9. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте// Вопросы психологии. - 1998. - №6.
10. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся /Г.И. Щукина. - М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ ВЮИ ФСИН РОССИИ С УЧЕТОМ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ

Катасонова А.Н., Тихомирова Е.А.

Зачастую курсанты находятся в стрессовых ситуациях, это прежде всего, связано со спецификой обучения. На отношение курсанта к стрессогенным событиям влияет множество факторов: различные индивидуальные личностные характеристики, жизненный опыт, значимость проблемы, нюансы ситуации и т. д. Но особым фактором является уровень субъективного контроля или локус контроля, который определяют жизненную позицию курсанта и, на наш взгляд, в определенной степени влияет на способность адаптироваться к экстремальным условиям и ориентироваться в них. Зная направленность локуса контроля, можно в определенной степени предвидеть поведение в той или иной стрессовой ситуации и по возможности управлять им, что является важным аспектом в различных сферах деятельности, особенно в экстремальных условиях, которые требуют особой ответственности и высокой нервно-психической устойчивости.

Само понятие «локус контроля» введено социальным психологом Д. Роттером в 1954 году. Локус контроля (от лат. locus — место и controle — проверка) — понятие, характеризующее свойство личности приписывать свои успехи или неудачи внутренним либо внешним факторам [2].

Для определения локуса контроля нами был выбран специальный вопросник и комплекс методик, позволяющий выявить закономерную связь между локусом контролем и другими личностными характеристиками.

В нашем исследовании приняло участие 120 курсантов ВЮИ ФСИН России. Им было предложено ответить на вопросы копинг-теста Лазаруса для определения способов преодоления трудностей в сложных стрессовых ситуациях. Опросник состоит из 50 утверждений, сгруппированных в 8 шкал. Испытуемый должен оценить, как часто данные варианты поведения проявляются у него.

После проведения тестирования нами было отобрано 90 курсантов – 45 экстерналов и 45 интерналов. Нами было выявлено, что у курсантов-экстерналов преобладают шкалы конфронтивный копинг, «дистанцирование», «поиск социальной поддержки» и «бегство» (избегание). У курсантов интерналов, напротив, преобладание шкал самоконтроля, принятия ответственности, планирования решения проблемы и положительной переоценки.

Давайте более подробно рассмотрим стратегии поведения курсантов экстерналов.

Копинг-стратегию «конфронтация» можно рассматривать как противостояние курсанта сложившейся ситуации. Такая стратегия применяется как агрессивный ответ на определённые обстоятельства, т.е. курсант воспринимает ситуацию враждебно и отвечает на неё враждебно. Например, когда на уборку какого либо объекта назначают одного человека из взвода, в то время как остальные идут в увольнение.

Стратегия дистанцирования предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. К примеру, некоторые курсанты, получившие замечание, могут воспринять это с юмором или отстраниться, сказав, например, что в отпуск они не собирались.

Такая стратегия поведения, как «поиск социальной поддержки», предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки во взводе.

Попытки преодоления курсантом негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения-отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения – предполагают стратегию бегство.

В результате исследования курсантов с интернальным локусом контроля отмечено преобладание таких шкал, как «самоконтроль», «принятие ответственности» и «поиск решения проблемы».

В ходе наблюдения мы выяснили, что коллективную ответственность, применяемую по отношению к курсантам, в данном случае можно рассматривать как стратегию самоконтроля. Она предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию.

Стратегия поведения принятия ответственности предполагает признание курсантом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. При умеренном использовании данная стратегия отражает стремление курсантом к пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение, искать причины актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках.

Одной из преобладающих копинг-стратегий также является стратегия планирования решения проблемы. Данная стратегия предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся у курсантов ресурсов.

Таким образом, в ходе исследования нами было выделено две группы курсантов – с экстернальным и интернальным локусом контроля. У курсантов с экстернальным локусом контроля преобладают шкалы «конфронтивный копинг», «дистанцирование», «поиск социальной поддержки» и «бегство» (избегание). Это можно объяснить тем, что курсанты не хотят брать на себя ответственность за происходящее, тем самым используя такие стратегии поведения, которые только внешне снимают с них ответственность либо ищут поддержки у окружающих. У курсантов-интерналов, напротив, преобладание шкал самоконтроля, принятия ответственности, планирования решения проблемы и положительной переоценки. Мы предполагаем, что это связано, с тем, что курсанты с интернальным локусом контроля, наоборот, причины всего происходящего ищут в себе, поэтому им проще использовать стратегии поведения, которые направлены на решение проблемы. Исходя из анализа данных для улучшения и корректировки поведения экстерналов и интерналов мы считаем эффективным разработать тренинги взаимодействия экстерналов и интерналов, так как это позволит интерналам стать более уверенными в себе и не брать ответственность во всех ситуациях на себя, а экстерналам, напротив, научиться брать на себя ответственность, другими словами, найти баланс.

Список литературы

1. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. -СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. - 560с.
2. Ротгер Дж. Теория социального научения. – М.: Просвещение, 1988. – 128с.

3. Сирота Н. А. Профилактика наркомании и алкоголизма: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. -М.: Академия, 2007. -176 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН

Кириянова Е. С., Ткаченко Е.С.

Результаты многих исследований психофизиологических особенностей осужденных женщин показывают, что совершенные преступления на женщину оказывают более сильное влияние, чем на мужчину. Осужденная женщина намного медленнее преодолевает инерцию преступной деятельности, труднее и сложнее включается в процесс ресоциализации. Существенной психофизиологической особенностью женщин является тонкость и пластичность организации нервной системы, которые проявляются в чувствительности, впечатлительности и эмоциональной лабильности.

Также стоит заметить, что изменяются не в лучшую сторону качественные характеристики осужденных женщин. В последние годы повсеместно отмечается омоложение их состава: сейчас более 25% из них - в возрасте до 26 лет. Растет число судимых за тяжкие (52% осужденных) и особо тяжкие преступления (31%), в том числе за умышленное убийство и нанесение тяжких телесных повреждений. Среди осужденных увеличивается количество лиц, утративших социально-полезные связи, с низким образовательным уровнем, не имеющих профессиональной подготовки.

Актуальность нашего исследования заключается, прежде всего, в том, что особенности ценностно - смысловой сферы личности женщин, осужденных к лишению свободы, имеет большое значение для организации условий отбывания наказания и эффективности индивидуальной воспитательной работы в женских исправительных учреждениях, а также для организации профилактической работы и в процессе их подготовки к освобождению.

Исследованию ценностно-смысловой сферы личности осужденных посвящены работы Голубева В.П., Деева В.Г., Ковалева О.Г., Михлина А.С., Пирожкова В.Ф., Рагинова А.Р., Хохрякова Г.Ф., Яковлева В.В. Структура ценностно-смысловой сферы личности, по мнению данных исследователей, определяется единством трех компонентов личности: морального сознания, чувств и привычек социального поведения; мировоззрения, нравственного сознания и поведения; знаний, убеждений и поведения.

Объектом исследования является личность осужденной женщины.

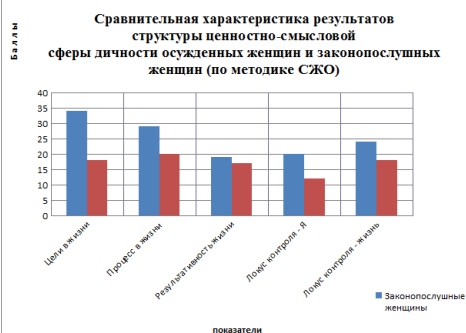
Предмет исследования - компоненты ценностно-смысловой сферы личности осужденных женщин.

Целью проведенного исследования явилось выделение и описание компонентов ценностно-смысловой сферы личности осужденных женщин.

Психологический механизм изменений в системе ценностных ориентаций в период отбывания наказания в местах лишения свободы заключается в ак-

туализации низших ценностей и смыслов жизни гедонистического характера с одновременным снижением показателей осмысленности жизни.

Нами было проведено исследование, в котором принимали участие 2 группы: экспериментальная группа, которую составили осужденные женщины в количестве 20 человек и контрольная группа законопослушных женщин в количестве 20 человек. Общая численность выборки составила 40 человек. Выборки были выровнены по возрастному составу и уровню образования. Изучение структурных элементов личностно-смысловой сферы личности осужденных осуществлялось с помощью опросника МИС (авторы В.В. Столин и С.Р. Пантилеев) и СЖО (автор Д.А. Леонтьев). Результаты исследования представлены на диаграммах 1, 2.



В результате проведенного нами исследования и полученных результатов были сделаны следующие выводы. В ценностно-смысловой сфере личности осужденных женщин выделяются такие структурные элементы, как стратегии прогнозирования своей будущей деятельности и самоотношение как регулятор всех аспектов поведения человека. Особенности смысло-жизненных ориентаций и отношение осужденных к себе проявляется посредством внутренней напряженности, повышенной конфликтности, снижения уровня притязаний. Основными регуляторами поведения осужденных женщин являются: сниженный

уровень притязаний, наличие внутренней напряженности, противоречивости и конфликтности, что выражается в недостаточном уровне самоконтроля за событиями собственной жизни, непоследовательностью в поведении и повышенной экстернальностью, проявляющейся в склонности все негативные жизненные события объяснять влиянием обстоятельств или других людей.

На основе проведенного исследования нами были разработаны мероприятия психологического характера, направленные на коррекцию ценностно-смысловой сферы личности осужденных:

- изменение представлений осужденных об иерархии личных ценностей, как узко ситуационной, обусловленной выживанием в ИУ и неадекватной по отношению к условиям свободы;
- активизация процесса целеполагания со смещением локуса контроля с настоящих, актуальных переживаний на будущее;

- формирование позитивной установки по отношению к своей жизни в целом, ее этапам и отдельным эпизодам (событиям);
- активизация поиска персонального смысла жизни и принятие ответственности за ее результаты;
- работа по гармонизации личностных ценностей с поведенческими и смысловыми установками.

Таким образом, психологическая помощь, воспитательная и социальная работа с женщинами должны проводиться в комплексе и, вместе с тем, дифференцированно по содержанию и методикам. Личностные опросники, тесты, индивидуальные беседы, анализ жизненного пути, наблюдение и другие методы позволяют выявить не просто особенности осужденной, а значимые свойства, типичные психические состояния, криминогенные качества, личностные и социальные детерминанты деформаций, а также преступного поведения. Наиболее важной и сложной задачей женских исправительных учреждений является подготовка осужденных женщин к освобождению, и для решения этой проблемы необходимо объединить усилия не только персонала исправительного учреждения, но и государственных социальных учреждений, некоммерческих организаций для создания преемственности реабилитационной работы в местах лишения свободы после освобождения. Ведь после освобождения женщинам требуется помощь больше, чем другим категориям лиц, отбывших наказание, поэтому необходимо создание центров социальной адаптации, которые позволят решить сразу многие постпенитенциарные проблемы, связанные с освобождением из мест лишения свободы, в том числе – уменьшение рецидивной преступности.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА В ЖЕНСКОЙ СПОРТИВНОЙ КОМАНДЕ ПО БАСКЕТБОЛУ

Лолуа В.Г., Власов А.В.

Спортивная команда – это группа людей, объединенных общей целью и совместной деятельностью. В ней присутствует собственная организация и управление. Основными признаками спортивной команды как малой группы являются:

- численный состав (пределом является 12 игроков, но к ним можно отнести и тренеров, постоянно работающих вместе с игроками);
- общая для всех членов цель – победа над соперником;
- взаимодействие членов команды (совместные действия приводят к достижению общей цели);
- автономия команды (способствует ее постоянству);
- сознательное выделение ее из окружения (служит для сохранения неформальных норм, правил, традиций, групповых ценностей, позволяющих достичь общей цели);

- чувство сопричастности игроков к своей команде.

Команда, достигшая поставленной цели, упрочняет свою структуру, стабилизирует и развивает отношения, складывающиеся между членами команды, что, в свою очередь, позволяет достичь вновь поставленной цели.

Как и в других командных играх, в баскетболе выигрывает и проигрывает вся команда, а не отдельные ее игроки. Такая специфика командных игр определяет ряд требований к спортсменам, их взглядам, отношению к игре, личным установкам и качествам, характеру действий в состязании. В идеале основной психологической установкой спортсмена на игру должно быть стремление к полному подчинению собственных действий интересам команды. Основным критерием эффективности соревновательной деятельности в спортивных играх служит победа над соперником. Взаимоотношения игроков одной команды определяются спецификой спортивной игры, структурой соревновательной игровой деятельности с учетом действий своей команды и игроков соперника. Поэтому с учетом сложившейся обстановки можно выделить для каждой команды ряд состязательных структур на основе совместной состязательной структуры, образованной соревновательной деятельностью обеих соперничающих команд. Ролевые структуры основаны на отношениях «играть роль», «занимать должность», «выполнять обязанности» – и взаимодействиях между такими ролями.

Как мы рассмотрели ранее, взаимодействие является важным признаком спортивной группы, которое достигается путем общения среди ее членов, поэтому особое место в социально-психологической характеристике команды занимают взаимоотношения.

Отношения в группах закономерно изменяются. Сначала отношения являются нейтральными, при положительных условиях развития могут сложиться дружеские, а при отрицательных – конфликтные.

В связи с особенностью женской психологии и отличием ее от мужской у тренеров возникают трудности по руководству женскими командами. Особенно с этими трудностями сталкиваются тренеры, переходящие из мужских команд в женские, так как различия между ними очень велики.

Особенности женских команд:

- 1) высокая эмоциональность;
- 2) открытые отношения внутри коллектива, дружба;
- 3) внимание к деталям, мелочам;
- 4) отзывчивость на похвалу, болезненная реакция на критику;
- 5) соревновательные моменты присутствуют в наименьшей степени;
- 6) любят постоянство, негативно относятся к переменам;
- 7) высокая конфликтность из-за условий спортивной деятельности и на личной почве.

В управлении женским коллективом следует обратить внимание не только на содержание, смысл решения, но и на методы донесения информации. Тренер должен обладать коммуникативными качествами, так он быстрее завоеует

доверие, и негативная реакция сведется к минимуму. Ведь грубое по форме решение будет отвергнуто независимо от того, насколько оно целесообразно.

Также нужно иметь в виду, что любые перемены воспринимаются женщинами негативно. Поэтому следует ожидать некой инертности в исполнении новых решений до тех пор, пока женщина не поймет необходимость этой перемены. Чем выше возрастная планка женщины, тем менее она гибка в принятии новшеств, особенно для сложившихся правил, традиций, привычек, которые вряд ли смогут измениться.

Отношения тренера с игроками-девушками должны быть «равными» ко всем. В женской команде игроки настроены на взаимную поддержку, поэтому при «незаслуженном», по их мнению, внимании со стороны тренера к одной девушке, игроки начинают агрессивно вести себя по отношению к ней и защищать «пострадавших» в сложившейся ситуации. Во избежание конфликтов в коллективе, тренеру не следует выделять кого-либо из девушек для представления ее в качестве примера или для ее защиты, а также непредвзято относиться ко всем игрокам и оценивать их достижения.

Тренер-мужчина может столкнуться еще с одной проблемой при работе с женской командой – «влюбленность» в него. При этом он должен правильно выстроить свою линию поведения, так как может вызвать у девушек агрессию. В этом случае тренеру целесообразно перевести эмоциональные отношения спортсменок к себе на более подходящие объекты. Для этого он должен поощрять присутствие на играх молодых людей, а также устраивать соревнования, тренировки с мужскими командами.

Тренер в женской команде играет важную роль и поэтому подвергается еще большему критическому рассмотрению. Сказывается и непостоянство девушек: так, при жестких тренировках и строгой дисциплине они могут жаловаться, что тренер деспот, но как только под их давлением он ослабит требования, может услышать упрек, что «он сам ничего от нас не требует», поэтому «мы выступаем хуже».

Вследствие перечисленных особенностей многие тренеры-мужчины отказываются работать с женскими командами, так как считают их неуправляемыми, но это не так: главное – правильно выбрать линию поведения и учитывать всю специфику женской психологии.

С целью изучения факторов, влияющих на успешность тренировки, в спортивной команде было проведено анкетирование членов команды по баскетболу. Были получены следующие результаты. К наиболее важным условиям эффективности тренировочных занятий относятся:

- соревнование с товарищем по команде – 67%;
- соревнование с самим собой – 58%;
- видеосъемка и другие наглядные пособия – 45%;
- поддержка и похвала товарищей по команде – 92%;
- личная поддержка и внимание тренера – 98%;
- возможность активно тренироваться – 52%.

Итак, наиболее важным условием эффективности тренировочного процесса является личная поддержка и внимание тренера, а также поддержка и похвала товарищей по команде. Следовательно, при построении тренировочного процесса необходимо учитывать данные факторы, мотивирующие спортсменов и обеспечивающие успешность тренировочной деятельности.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ У СОТРУДНИКОВ ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА

Манух Ю.В., Самаль Е.В.

Каждый производственный коллектив – это сложный живой социальный организм, обладающий многими, только ему присущими свойствами. Он имеет свою биографию, свой стиль деятельности, свои традиции, а также свои конвенциональные нормы, свою социально-демографическую, профессионально-квалификационную, организационную и психологическую структуры, свой психологический статус, «характер», потребности, социально-психологический климат и т.п., то есть все то, что составляет его, и только его, общественную психологию [3].

В процессе совместной трудовой деятельности членам первичного коллектива необходимо вступать в контакты друг с другом с целью координации своей деятельности. При этом важная роль отводится психологической совместимости. Психологическая совместимость определяется как способность членов группы (коллектива) к совместной деятельности, основанная на их оптимальном сочетании. Психологическая совместимость может быть обусловлена как сходством каких-либо характеристик членов группы, так и различием их. В итоге это приводит к взаимодополняемости людей в условиях совместной деятельности, так что данная группа представляет собой определенную целостность [2, с. 227].

Роль психологически совместимых коллективов важна во всех без исключения сферах совместной человеческой деятельности. Наличие психологической совместимости членов группы способствует их лучшей срабатываемости и в итоге – большей эффективности труда. В соответствии с данными исследований Н.Н. Обозова, отметим следующие критерии оценки совместимости и срабатываемости [2]: результаты деятельности; эмоционально-энергетические затраты ее участников; их удовлетворенность этой деятельностью.

Одной из теорий, объясняющих особенности совместимости людей в коллективе, является теория интерперсональных отношений У. Шутца, основная идея которой состоит в утверждении обусловленности межличностного поведения индивидуальными ориентациями людей. Согласно этой теории, каждый человек строит свои отношения с другими людьми, используя типичные для него модели межличностной ориентации. В основе моделей лежат три

фундаментальные интерперсональные потребности: включенность – характеризуется стремлением устанавливать и сохранять благоприятные отношения с другими людьми; контроль – диапазон ее функционирования варьирует от желания доминировать, влиять на других до желания быть контролируемым; любовь – характеризует желание быть нравящимся и любимым и отражается в теплых эмоциональных связях, возникающих между людьми [1].

Разнообразные сочетания этих потребностей, реализующиеся в специфических моделях межличностного поведения, имеют своим следствием три типа совместимости: взаимообменную – относится к взаимному проявлению любви, контроля и включенности; инициаторную – основывается на принципе комплементарности, т.е. дополнительности: в этом случае один из членов команды выступает в качестве субъекта инициативы, а другие являются ее объектом; реципрокную – характеризуется степенью, в которой проявление каждым субъектом контроля, включенности или любви отвечает желаниям других людей относительно соответствующей потребностной сферы. Психологическую совместимость можно рассматривать как многомерный феномен. Можно выделить четыре плана (измерения) совместимости: совместимость, основанную на сыгранности, сработанности членов команды – обусловленную длительным, иногда многолетним их взаимодействием; операционно-ролевою совместимость – в ее основе лежит хорошее понимание партнерами замыслов и действий друг друга в различных игровых эпизодах безотносительно к продолжительности предварительных совместных дел; совместимость в личностных чертах – основывается на взаимном соответствии личностных черт членов команды; совместимость в деловом общении – проявляется в удовлетворенности партнеров межличностными отношениями, складывающимися между ними в ситуациях деятельности [2].

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей социально-психологической совместимости и удовлетворенности трудом у персонала торговых точек группы компаний FASHION HOUSE (сеть магазинов брендовой одежды). В качестве основных методик исследования выступили: «Опросник межличностных отношений» А.А.Рукавишников, «Интегральная удовлетворенность трудом» Н.П. Фетискина, «Оценка основных мотивов личности» С.В. Соловьёва. Выборку составили 60 работников торговых точек.

Анализ полученных результатов по методике С.В. Соловьёва показал, что уровни соответствия специалиста занимаемой должности распределились следующим образом: 13% работников руководствуются в своей работе мотивом творческого подхода к работе и взаимодействия в коллективе и имеют высокий уровень соответствия занимаемой должности, 82% работников – средний уровень, т.к. они руководствуются мотивами качественного выполнения работы и соответствия профессии, 5% – удовлетворительный уровень, т.к. у них преобладает денежный мотив и мотив власти.

Результаты исследования удовлетворенности трудом показали, что 51(85%) работников имеют высокий уровень удовлетворенности трудом, 9

(15%) работников имеют средний уровень удовлетворённости трудом, работников, неудовлетворённым трудом, не выявлено. Всех работников устраивают предоставляемые им условия труда.

Методика А.А.Рукавишниковая предназначена для оценки типичных способов отношения к людям. Полученные результаты показали, что 7 (12%) работников имеют потребность в контроле. Эта потребность определяется как потребность создавать и сохранять удовлетворительные отношения с людьми, опираясь на контроль и силу. Потребность в контроле варьируется в континууме от стремления к власти, авторитету и контролю над другими (и, более того, над чьим-то будущим) до необходимости быть контролируемым, т.е. быть избавленным от ответственности. 33 (56%) работника имеют потребность в аффекте. Она определяется как потребность создавать и удерживать удовлетворительные отношения с остальными людьми, опираясь на любовь и эмоциональные отношения. Потребность в аффекте ведет к поведению, целью которого является эмоциональное сближение с партнером или партнерами. Поведение, соответствующее потребности в эмоциональных связях в группах, свидетельствует об установлении дружеских отношений и дифференциации между членами группы. 20 (32%) работников имеют потребность во включении. Это потребность создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми, на основе которых возникают взаимодействие и сотрудничество. Поведение, соответствующее потребности включения, направлено на установление связей между людьми, которые можно обрисовать понятиями включения, принадлежности, сотрудничества.

Проведенный корреляционный анализ по методу ранговой корреляции показал, что существуют статистически значимые взаимосвязи между параметрами «Удовлетворенность трудом – Выраженное поведение в области «контроля» ($R_s = -0,27$ при $p = 0,034$), «Выраженное поведение в области «включения» – мотив «Деньги»» ($R_s = 0,24$ при $p = 0,04$), «Требуемое поведение в области «аффекта» – мотив «Власть»» ($R_s = 0,29$ при $p = 0,026$), «Требуемое поведение в области «контроля» – мотив «Работа»» ($R_s = -0,24$ при $p = 0,04$).

Иными словами, чем выше удовлетворенность трудом у сотрудников торговых точек, тем адекватнее их стремление контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других в нужные моменты. Преобладание в работе мотива «Деньги» взаимосвязано со стремлением сотрудников принадлежать к различным группам, быть включенными, как можно чаще находиться среди людей; стремлением принимать окружающих, чтобы они, в свою очередь, принимали участие в их деятельности, проявляли к ним интерес. Преобладание в работе мотива «Власть» взаимосвязано с потребностью сотрудников в том, чтобы окружающие стремились быть к ним эмоционально более близкими, делились своими интимными чувствами, вовлекали в глубокие эмоциональные отношения, т.е. это своего рода эмоциональная власть в межличностных отношениях сотрудников. А мотив «Работа» (потребность выполнять определенного рода работу) взаимосвязан с потребностью сотрудников торговых точек в незави-

симости, в минимизации контроля и руководства со стороны окружающих, предположительно со стороны руководства. Они стараются быть более самостоятельными.

Список литературы

1. Бойко В.В., Ковалёв А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М., 1983. –178 с.
2. Обозов Н.Н., Пекин В.Г. Психология работы с людьми. – Киев: Полит. литература Украины, 2000.– 212 с.
3. Чернышев А.С., Крикунов А.С. Социально-психологические основы организованности коллектива. – Воронеж, 1991.– 234 с.

ПОЧЕМУ ЗАСТЕНЧИВЫМ ЛЮДЯМ ТРУДНО БЫТЬ ЖИЗНЕСТОЙКИМИ

Микуц О.В., Кимберг А.Н.

Жизнестойкость и застенчивость. Как связаны между собой эти два понятия? Известно, что между ними существует отрицательная связь, но как именно она проявляется и от чего зависит? Почему застенчивым людям трудно быть жизнестойкими?

Проблемой застенчивости у детей и взрослых занимались отечественные и зарубежные авторы: Болдуин Д.М., Гаспарова Е.И., Захаров А.А., Зимбардо Ф. Г., Изард Д., Михайлова Л.А., Орлов Ю.М., Ральникова И.А. и другие [3, с.124].

Застенчивость (стеснительность, робость) – это не до конца операционализованное понятие, под которым обычно понимается состояние психики и обусловленное им поведение, характерными чертами которого выступают нерешительность, боязливость, напряженность, скованность и неловкость в обществе из-за неуверенности в себе или отсутствия социальных навыков [3, с.124], но также под этим понятием понимается и комплекс чувств и ощущений (например, растерянность, стыд, страх), и отражение внутренней позиции человека, предполагающей большое внимание к тому, что думают о нем окружающие, чрезмерную чувствительность к неприятию его другими и др. [5, с.59]. Как видно, существует множество определений застенчивости, однако мы будем использовать определение застенчивости как состояния и обусловленного им поведения.

Жизнестойкость – понятие, которое ввел S. Maddi. Это паттерн установок, навыков, обеспечивающих кураж (храбрость, смелость, отвагу) и стратегий, которые призваны обернуть стрессогенные обстоятельства в возможности роста. Жизнестойкость особенно значима в ситуациях, насыщенных стрессами и системах отношений [7, с.61]. Как видно из описания, жизнестойкость противоположна застенчивости, она ей полярна и находится в родственных связях.

Сдержанный, скромный и уравновешенный – обычно именно такие положительные оценки дают застенчивым людям, рассматривая их манеры, как утонченные и светские. Застенчивость, по словам Л.А. Михайловой, – это всего лишь маска, за которой не виден человек [3, с. 124].

Жизнестойкий человек, как известно, – это полная противоположность человека застенчивого. Если застенчивый – это интроверт, настоящий характер которого трудно узнать, то жизнестойкий человек более открыт и экстравертивен.

Согласно Наливайко Т.В., жизнестойкие свойства человека – те черты, которые помогают ему справляться с трудностями. Доказано, что жизнестойкость положительно связана с такими индивидуально-типологическими особенностями личности, которые предполагают ее активность, то есть с [4]:

- экстраверсией и спонтанностью, и отрицательно связана с индивидуально-типологическими особенностями, являющимися показателями «слабой» (гипотимной) структуры;
- тревожностью, сензитивностью (чувствительностью).

Сензитивность (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) – характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям, обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний. Сензитивным людям свойственны робость, застенчивость, впечатлительность, склонность к продолжительному переживанию прошедших или предстоящих событий, чувство собственной недостаточности, тенденция к развитию повышенной моральной требовательности к себе и заниженного уровня притязаний. С возрастом сензитивность может сглаживаться, в частности, вследствие формирования в процессе воспитания и самовоспитания умения справляться с вызывающими тревогу ситуациями. Сензитивность может быть обусловлена как органическими причинами (наследственностью, поражениями мозга и т. п.), так и особенностями воспитания (например, эмоциональным отвержением ребенка в семье) [9].

Если рассмотреть понятие застенчивости более внимательно, то мы обнаружим, что ей присуща отчужденность. По мнению Горяниной В.А., одна из главных установок застенчивости – это обреченность на одиночество, заключающаяся в склонности к эмоциональной разьединенности с близкими, отстранении, ощущении собственной ненужности, заброшенности [5, с.59].

Сравнивая застенчивость с концепцией жизнестойкости S. Maddi, можно обнаружить точно такую же установку, только противоположную для жизнестойкости – отчужденность.

Отчуждение – это проявление таких жизненных отношений субъекта с миром, при которых продукты его деятельности, он сам, а также другие индивиды и социальные группы, являясь носителями определенных норм, установок и ценностей, осознаются как противоположные ему самому (от несовместности до неприятия и враждебности). Это выражается в соответствующих

переживаниях субъекта: чувствах обособленности, одиночества, отвержения, потери Я и пр. [8].

Установка отчужденности в концепции жизнестойкости противоположна вовлеченности.

Л.В. Краснова и Л.А. Торохина говорят о том, что в случае возникновения стрессового реагирования на обыденные жизненные ситуации реакция застенчивых людей выстраивается по пассивно-оборонительному типу [2, с.123].

В. Ротенберг предположил, что активно-оборонительное поведение отличается от пассивно-оборонительного по критерию поисковой активности. Под поисковой активностью понимается активность, направленная на изменение ситуации (или отношения к ней) при отсутствии определенного прогноза результата (ситуации неопределенности) [6].

Пассивно-оборонительное поведение можно рассматривать как состояние отказа от поиска. У человека это проявляется в депрессии, чувстве бесперспективности, безнадежности и тревоги, связанном с ощущением непреодолимой угрозы [6].

Пассивно-оборонительное поведение очень похоже на выученную беспомощность. Согласно М. Селигману, выученная беспомощность – это состояние человека, при котором индивид не предпринимает попыток к улучшению своего состояния (не пытается избежать негативных стимулов или получить позитивные), хотя имеет такую возможность. Состояние появляется, как правило, после нескольких неудачных попыток воздействовать на негативные обстоятельства среды (или избежать их) и характеризуется пассивностью, отказом от действия, нежеланием менять враждебную среду или избегать ее, даже когда появляется такая возможность. У людей, согласно ряду исследований, она сопровождается потерей чувства свободы и контроля, неверием в возможность изменений и в собственные силы, подавленностью, депрессией и даже ускорением наступления смерти [9].

В.А. Лабунская отмечает, что все это происходит в результате застенчивости, из-за крайне сильной центрированности на себе (своей персоне, точке зрения, мыслях, целях, переживаниях). Поэтому индивид в большинстве случаев оказывается неспособным изменить исходную познавательную перспективу по отношению к другому объекту, его мнению и представлению [5, с.60].

Пассивно-оборонительное поведение кроется в установке беспомощности, которая появляется в результате застенчивости и ведет к отказу от поисковой активности. Установка беспомощности – вторая противоположная установка в концепции жизнестойкости. Беспомощности противопоставляется установка контроля, которой у застенчивых людей нет.

Застенчивый человек – это сензитивный человек, который остро реагирует на любую угрозу. Застенчивые люди постоянно испытывают чувство угрозы и страха, что, собственно, и препятствует преодолению застенчивости. Как говорит Ф. Г. Зимбардо о застенчивых людях, «страх и беспокорство заставляют их краснеть и смущаться» [1, с.12].

Установка угрозы – обратная установка жизнестойкости, которой противопоставляется принятие риска. Риск недоступен для застенчивых, которые неизбежно делают выбор в пользу известного, зато безопасного.

Вначале исследования задавался вопрос: почему застенчивым людям трудно быть жизнестойкими? Потому что они преследуют и осуществляют противоположные жизнестойкости установки, которые для нее не характерны, а именно: установки беспомощности, отчужденности и угрозы. Благодаря теоретическому исследованию видно, что жизнестойкость и застенчивость – это родственные, но обратные понятия. Их связь очевидна.

Список литературы

1. Зимбардо Ф. Г. Как побороть застенчивость -М.: Альпина Паблшер. 2013. -308 с.
2. Краснова Л.В., Торохина Л.А. Психологический анализ феномена застенчивости// Вестник Адыгейского государственного университета №1-2005.-С. 122-124.
3. Михайлова Л.А. Застенчивость детей дошкольного возраста// Наука и мир.- Международный научный журнал. -№9 (13). -2014. -С.124-126.
4. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: Дисс. -Челябинск, - 2006- 175с.
5. Ральникова И.А. Застенчивость: проектирование жизненных перспектив на юношеском этапе социализации// Известия Алтайского государственного университета. –2011. –№2/2 (70). – С. 59–63.
6. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация// Изд. Наука. -1984- 193с.
7. Salvatore R. Maddi Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context// MILITARY PSYCHOLOGY, 2007, 19(1), p.61–70.
8. Отчуждение (в психологии) http://www.examen.ru/add/School-Subjects/Human_Sciences/Psychology/11111/11685
9. Мир психологии. Психологический словарь. Сензитивность. <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=873>

ПРОЯВЛЕНИЕ СКЛОННОСТИ КО ЛЖИ У ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМАМИ ПОВЕДЕНИЯ

Минаев В.В., Чернышева Н.С.

Ложь является сложным, с психологической точки зрения, феноменом, который привлекал внимание ученых с древних времен. В толковых словарях даются следующие определения лжи: «Лгать – врать, говорить или писать ложь, неправду, противное истине. Ложь – то, что солгано, слова, речи, противные истины» [1]; «Ложь – сознательное искажение истины (дезинформация, измышление, неправда, обман)» [2]; «Обман – намеренное введение другого лица в заблуждение (блеф, липа, мистификация, надувательство, очковитательство, шарлатанство)»[2]; «Ложь есть умышленное утверждение,

которое предназначено для того, чтобы обмануть другого или предполагает вероятность обмана другого» [3]. Содержание этих определений показывает, что ложь используется умышленно, или сознательно, когда тот, кто врет, понимает, что сообщаемая им информация отличается от истинной.

В современной науке с ложью связывают конфликты, разногласия, утрату доверия. Особенно чувствителен человек к воздействию лжи в подростковом возрасте. Это один из кризисных периодов в развитии личности, и не у всех подростков получается остаться в рамках общепринятых социальных норм, не прибегая ко лжи и вранью.

Изучением подростковой лжи занимались такие отечественные ученые, как П. Ф. Каптерев, Е. Г. Дозорцева, Е. И. Николаева, Д. М. Зиновьева и др. В настоящее время подростками, демонстрирующими лживое поведение, занимается особая область психологии – ювенальная юридическая психология, предметом которой являются психологические особенности и проблемы детей и подростков, возникающие в юридически значимых ситуациях [4]. Однако вопросы об особенностях и причинах подростковой лжи все еще недостаточно разработаны.

В российской и зарубежной науке, в основном, используются такие трактовки лжи как психологического феномена:

- форма преднамеренного морально-предосудительного поведения, присущая человеческому обществу, производными которого являются вина и стыд (В.В. Знаков, П.В. Алексеев, Ю.В. Щербатых, В. Штерн);
- введение в заблуждение другого человека, внушение ему ложных «верований» (Ж. Дюпра);
- волевой акт, направленный на результат (О. Липман, П. Экман, С.И. Симоненко);
- средство избегания наказания и извлечения выгоды (Д.И. Дубровский, К. Мелитан).

Ряд исследователей считает, что склонность ко лжи может передаваться генетически, быть врожденной, а влияние социума – это только фактор, ускоряющий или тормозящий развитие лживости. С точки зрения других ученых, ложь – в большей степени психосоциальное, а не биологическое явление. Согласно наиболее известным теориям Ж. Пиаже, Л. Колберга и К. Гиллиган, дети по мере взросления проходят определенные этапы нравственного развития: от полного отрицания к соблюдению определенных норм под внешним контролем и далее – к внутреннему самоконтролю; от эгоистической мотивации следования моральным установкам – к альтруистической; от выполнения правил поведения под угрозой наказания – к сознательному подчинению во избежание самоосуждения.

На формирование нравственных ценностей подростка большое влияние оказывают его опыт общения с внешним миром, отношения со сверстниками и родителями [5]. Ложь подростков имеет свои специфические особенности и мотивы. Это объясняется тем, что она проявляется в период, когда ребенок преодолевает кризис возрастного развития. Самые популярные, часто

встречающиеся причины лжи: избегание наказания; стремление что-то получить, что нельзя получить просто так; защита друзей; самозащита или защита другого человека; нежелание создавать неловкую ситуацию; избегание стыда; охрана личной информации; стремление доказать свое превосходство над тем, в чьих руках власть. Одни причины коренятся в личности подростка (тревожность, агрессивность, эмоциональная возбудимость), другие – в его окружении (семья, сверстники), некоторые – зависят от пола и возраста ребенка [6]. На формирование лживости влияют мировоззрение родителей подростка, религия, культура и время, в которое он живет.

К числу методик, позволяющих исследовать подростковую ложь, относятся Фрайгбургский личностный опросник, копинг-тест Лазаруса и методика «Оценка потребности в одобрении». Для выявления особенностей подростковой лжи возможно исследование, позволяющее сравнить поведение школьников, имеющих проблемы поведения, с поведением их благополучных одноклассников, не имеющих подобных проблем.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь.- СПб,1997.
2. Ю.В. Щербатых Искусство обмана.- СПб: Классика, 1997.
3. Ф. Карсон Carsonetal.-1989.- 388с.
4. Дозорцева Е.Г. Девиантное поведение и агрессия у девочек-подростков // В кн.: ДмитриеваТ.Б., Иммерман К.Л., Качаева М.А., Ромасенко Л.В. Криминальная агрессия женщин с психическими расстройствами.- М: Медицина, 2003.- 44 – 78с.
5. Душина Е.А. Особенности отношения ко лжи современных школьников. Автореферат (на правах рукописи). – М., -2000.
6. Фридман Л. М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей. -М: «Просвещение», 2004.

ОТНОШЕНИЕ К СЕМЬЕ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА

Романова И.А., Писненко А.Г.

Семья для каждого человека - источник любви, преданности и поддержки. В ней закладываются основы нравственности, духовности и терпимости. Здоровая и крепкая семья - залог стабильности и процветания любого общества. Именно в семье первоначально формируется самооценка, жизненные ценности и закладывается общественная значимость человека.

На сегодняшний день остро встал вопрос о трансформации, или, как отмечают многие специалисты, о кризисе института семьи. В связи с этим мы решили изучить суть проблемы отношения к семье в зависимости от пола. Эта тема кажется нам актуальной, потому что:

- происходит массовая нуклеоризация семьи, уменьшение доли семей, состоящих из трёх поколений;

- происходит снижение брачности и увеличение доли нерегистрируемых сожительства;
- стала характерна массовая малодетность и однодетность семьи.

Многие специалисты говорят, что вышеперечисленные положения связаны с изменением условий жизни людей. В результате демографических реформ люди получили свободу, которую каждый стал трактовать по-своему. Все больше в обществе стали распространяться индивидуалистические ценности, уменьшилось значение фамилистических ценностей, то есть, ценностей семейного образа жизни. Если раньше люди понимали, что один из фундаментальных законов семейной жизни состоит в том, что в браке нельзя жить столь же свободно, как до брака (приходится постоянно думать о том, как посмотрит на твои поступки твой супруг или супруга), то в современном обществе все чаще проявляется тенденция, заключающаяся в стремлении к свободным отношениям между мужчиной и женщиной без каких-либо обязательств. «разведённые мужчины и женщины, для которых свобода дороже, чем семья, часто отказываются от вступления в повторный брак и даже от сожительства, предпочитая ни к чему не обязывающие сексуальные связи без совместного проживания, ведения общего хозяйства, рождения и воспитания детей». [1].

Объектом нашего исследования является отношение к семье у студентов.

Предметом нашего исследования стали различия в отношении к семье в зависимости от пола.

Итак, целью нашего исследования является выявление различий отношения к семье у студенческой молодёжи в зависимости от пола.

Основные задачи:

- проанализировать теоретические подходы зарубежной и отечественной литературы к проблеме студенческой молодёжи и семьи.
- подбор методик, позволяющих изучить отношение к семье у студентов.
- провести эмпирическое исследование
- анализировать и интерпретировать полученные результаты.

Конкретными методиками диагностического исследования выступают:

1. «Незаконченные предложения» (авторы Сакс и Леви);

2. Рисуночный тест «Моя будущая семья»;

3. Анкета «Мотивы вступления в брак»;

4. Анкета, составленная нами по изучению различных аспектов семейной жизни.

Гипотеза: можно предположить, что у юношей и девушек существуют определенные различия по отношению к семье.

Исследование половых различий в отношении к семье среди студенческой молодёжи позволит определить наиболее существенные факторы, негативно влияющие на создание семей.

Таким образом, можно сказать, что для современной молодёжи семья и брак представляют собой жизненные ценности. Отношения молодёжи к се-

мье вариативны и чаще всего это связано с психологическими аспектами брачно-семейных отношений, чем с социально-бытовой ее направленностью [3].

Список литературы

1. Антонов, А. И. Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 304 с.
2. Левкова Т.В. Суверенность психологического пространства как основа психологического здоровья личности // Вестник ДВГСГА. Биробиджан: Изд-во ФГБОУ ВПО «ДВГСГУ», — 2010. — № 1—2. — С. 63—67.
3. Македон Т.А. Отношение к семье в юношеском возрасте как показатель психологического здоровья // Психологическое здоровье и образование личности — сборник статей. Биробиджан, Изд-во ГОУВПО «ДВГСГА», 2011. — С. 67—71.
4. Морозова Е.А. Психология семейной ментальности у молодежи: Автореферат дис. доктора психологических наук: / Морозова Елена Анатольевна; СПб., 2011. — 47 с.: ил. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://www.dslib.net/soc-psixologia/psihologija-semejnoj-mentalnosti-umolodezhi.html> (дата обращения 17.10.2014).
5. Сатир В. Психотерапия семьи. СПб.: Речь, 2000. — 320 с.
6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2001. — 656 с.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Тычко А.В, Самаль Е.В.

Понятие «коммуникативная компетентность» впервые было использовано А.А. Бодалевым и трактовалось как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [1].

В.Н. Куницина определяет коммуникативную компетентность просто как «успешность общения» [4].

По определению В.И. Жукова, коммуникативная компетентность – это «психологическая характеристика человека как личности, которая проявляется в его общении с людьми или «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми». В состав так понимаемой коммуникативной компетентности включается совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека» [2].

Комплексное исследование коммуникативной компетентности встречается в работах И.Н. Зотовой [3]. По ее мнению, коммуникативная компетентность представляет собой комплексное образование, состоящее из трех компонентов: эмоционально-мотивационного, когнитивного и поведенческого.

Эмоционально-мотивационный компонент образуют потребности в позитивных контактах, мотивы развития компетентности, смысловые установки «быть успешным» партнером взаимодействия, а также ценности общения и цели. В когнитивный компонент входят знания из области взаимоотношений людей и специальные психологические знания, полученные в процессе обучения, а также смыслы, образ другого как партнера взаимодействия, социально-перцептивные способности, личностные характеристики, образующие коммуникативный потенциал личности. На поведенческом уровне это индивидуальная система оптимальных моделей межличностного взаимодействия, а также субъективного контроля коммуникативного поведения. В результате анализа работ различных авторов, изучающих коммуникативную компетентность, И.Н. Зотова делает вывод, что в структуру включаются достаточно разноплановые элементы. Вместе с тем, среди этого многообразия четко выделяются следующие компоненты: коммуникативные знания; коммуникативные умения; коммуникативные способности. Коммуникативные знания — это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития. Это знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций. К этой области относится и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений и о том, какие методы эффективны именно в собственном исполнении, а какие — не эффективны. Коммуникативные умения: умение организовывать текст сообщения в адекватную форму, речевые умения, умение гармонизировать внешние и внутренние проявления, умение получать обратную связь, умение преодолевать коммуникативные барьеры и др. Выделяется группа интерактивных умений: умение строить общение на гуманной, демократической основе, инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу, умение самоконтроля и саморегуляции, умение организовывать сотрудничество, умение руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета; умение активного слушания и группа социально-перцептивных умений: умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам его состояния, желания и мотивы поведения, составлять адекватный образ другого как личности, умение производить благоприятное впечатление. Коммуникативные способности как индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивающие ее быстрое и успешное осуществление.

Взяв за основу данные определения коммуникативной компетентности, мы поставили целью нашего исследования выявить и описать динамику коммуникативной компетентности в подростковом возрасте, для которого общение является ведущей деятельностью. Исследование проводилось в 2015 году на базе ГУО Гимназия № 25 г. Минска. В исследовании приняли участие 105 подростков, из них 35 подростков 7-х классов, 35 подростков 8-х классов,

35 подростков 9-х классов. В качестве основных методик выступили: методика диагностики общей коммуникативной толерантности, предложенная В.В.Бойко; методика Н. Холла на эмоциональный интеллект, которая позволяет исследовать эмоциональную осведомленность, управление эмоциями, самомотивацию, эмпатию, способность к распознаванию эмоций других людей; тест К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации», который используется для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению.

Для проведения сравнительного анализа использовался непараметрический метод Н-критерий Кроскала-Уолиса, который позволяет сравнить три равнозначные выборки. Анализ результатов сравнения показал, что есть статистически значимые различия по параметру «Компромисс» ($H=10,4$ при $p=0,0054$). В большей степени данная стратегия употребляется учащимися 7-х классов, а в меньшей степени – учащимися 9-х классов, т.е., чем старше становятся подростки, тем реже они прибегают для урегулирования конфликтных ситуаций к взаимным уступкам. Также статистически значимые различия выявлены и по стратегии «Избегание» ($H=6,08$ при $p=0,0478$). Данная стратегия в большей степени проявляется у подростков 8-х классов, в меньшей степени используется подростками 7-х классов. Иными словами, стремление избежать конфликта, уйти от него, превалирует у подростков 8-х классов. Таким образом, в стратегиях поведения в конфликте как одной из составных коммуникативной компетенции подростков значимых различий практически не выявлено. Динамика изменений прослеживается по стратегиям компромисса и избегания. В целом же, весь подростковый возраст характеризуется как конфликтогенный, и подростковый возраст также принято называть максималистским, что характеризует предпочитаемый выбор стратегий поведения. Одинаково на достаточно высоком уровне подростки в своем общении проявляют соперничество и очень редко – сотрудничество.

Статистически высоко значимые различия были выявлены по параметру «Коммуникативная толерантность» ($H=16,13$ при $p=0,0003$). Коммуникативная толерантность снижается у подростков 8-х классов, у двух других групп она выражена на одинаковом уровне. Коммуникативная толерантность – это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию. Результаты позволяют утверждать, что коммуникативная толерантность изменяется от одной параллели классов к другой параллели, но при этом в 9-х классах она возвращается к исходным показателям 7-х классов. В параллели 8-х классов происходит снижение коммуникативной толерантности у подростков. Иными словами, учащиеся параллели 8-х классов менее терпимы к людям и к своим одноклассникам. Возможно, внутренне ощущая это, они чаще других стараются избегать конфликтных ситуаций.

По показателям эмоционального интеллекта, различий среди параллели учащихся 7-9-х классов не было выявлено.

Таким образом, подростковый возраст является очень значимым для развития коммуникативной компетентности, т.к. ведущая деятельность этого возрастного периода – общение.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Психологическое общение. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
2. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М., 2003. – 367 с.
3. Зотова И.Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества // Актуальные социально – психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века. – Кисловодск: 2006. – С. 109.
4. Куницына В.Н. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

РАЗДЕЛ III. СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ОБРАЗ ТЕЛА ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

Абушаева К.А., Бобченко Т.Г.

Актуальность исследования обусловлена, во-первых тем, что в подростковом возрасте формируется самосознание и образ тела как его компонент. Во-вторых, у подростков с отклоняющимся поведением существуют такие особенности, как негативная установка к другим людям, чести и достоинству, заниженная самооценка. В-третьих, анализ литературы показал, что эта тема слабо изучена.

Своевременное изучение образа тела позволит проводить профилактику и коррекцию отклоняющегося поведения.

Целью нашего исследования является выявление различий сформированности образа тела у подростков с разным уровнем склонности к отклоняющемуся поведению. Гипотеза исследования состоит в предположении о различиях образа тела у подростков с разным уровнем склонности к отклоняющемуся поведению. В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ научной литературы, тестирование («Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения «ДАП-П» для учащихся общеобразовательных учреждений» Е.В. Федосенко; «Склонность к отклоняющемуся поведению» (СОП) А.Н. Орла; опросник «Образ собственного тела» О.А. Скугаревского, экспериментальная проба «Телесный образ я» (М. Фельденкрайза, адаптация И. А. Соловьевой)), качественный и количественный анализ полученных результатов.

Базой исследования являлось МБОУ СОШ №1 (г. Лакинск).

Исследуемую группу составили 48 учеников 8 класса в возрасте 13-14 лет.

В нашем исследовании мы опирались на следующие определения.

Подростковый возраст – период от 10(11) до 14(15) лет.

Образ тела – это понятие, включающее в себя представления человека о собственном теле, о собственной сексуальности и о том, как его оценивают окружающие.

Отклоняющееся поведение - это поведение, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространённых и устоявшихся норм в определённых обществах в определённый период их развития.

В настоящее время исследование продолжается, на сегодняшний день получены следующие результаты.

На основе результатов диагностического опросника для выявления склонности к различным формам девиантного поведения подростки были разделены на 3 группы: с высокой склонностью к отклоняющемуся поведению – 25

%, со значительной предрасположенностью к отклоняющемуся поведению – 31 % и с низкой склонностью к отклоняющемуся поведению – 44 %.

Результаты методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» позволили нам выделить особенности отклоняющегося поведения, которые свойственны подросткам каждой из этой группы. Среди подростков с высокой склонностью к отклоняющемуся поведению 75% проявляют выраженные нонконформистские взгляды и негативизм. У 83% выявлена низкая ценность к собственной жизни, склонность к риску, потребность в острых отношениях. У 67% наблюдается наличие агрессивных тенденций. У 33 % присутствует агрессивная направленность во взаимоотношениях с людьми. У 42% наличие делинквентных тенденций, у 33 % испытуемых выявлена высокая готовность к реализации делинквентного поведения.

Среди подростков со значительной предрасположенностью к отклоняющемуся поведению 67% подростков склонны противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, у 40% выявлена низкая ценность к собственной жизни, у 40% наблюдается наличие агрессивных тенденций. У 7% присутствует агрессивная направленность во взаимоотношениях с людьми, у 40% испытуемых выявлена высокая готовность к реализации делинквентного поведения.

У подростков с низкой склонностью к отклоняющемуся поведению тенденция к каким-либо отклонениям не выявлена.

Образ тела, как показывает литература (Ю.Г. Фролова, О.А. Скугаревский), включает 3 компонента: эмоциональный, когнитивный и перцептивный. Эмоциональный компонент был изучен с помощью опросника «Образ собственного тела» О.А. Скугаревского. На основе результатов опросника «Образ собственного тела» были изучены особенности образа тела у подростков каждой группы.

Опросник «Образ собственного тела» показал, что подростки с высоким уровнем склонности к отклоняющемуся поведению выражают неудовлетворенность собственным телом, что может проявляться в стремлении его «улучшить», подростки с предрасположенностью к отклоняющемуся поведению, занимают пограничное состояние, т.е. имеют тенденцию к неадекватному восприятию собственного тела, а с низкой склонностью – удовлетворены собственным телом.

Дальнейшее наше исследование направлено на изучение перцептивного компонента образа тела с помощью методики Фельденкрайза и определения достоверности результатов различий.

ПРОБЛЕМА ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Акимов Н.В., Курилович М.А.

В последнее время теоретическим проблемам этнического развития уделяется большое внимание как в нашей стране, так и за рубежом. Это вызва-

но, прежде всего, тем, что развитие техники, транспорта, средств массовой коммуникации оказывает непосредственное воздействие на этнические процессы, приводит к унификации в глобальных масштабах материальной и духовной культуры разных народов.

Этнос можно определить как устойчивую в своем существовании группу людей, осознающих себя ее членами на основе любых признаков, воспринимаемых как этнодифференцирующие. В психологии этническая идентичность рассматривается как одна из черт личности, являющейся социальной по своим последствиям [1].

Рост этнической идентичности, затронувший население множества стран на всех континентах, вначале даже получил название этнического парадокса современности, так как сопутствует все нарастающей унификации духовной и материальной культуры. Подробный анализ истории изучения национального самосознания следует искать в работах Л.М. Дробижевой, Г.У. Солдатовой, Н.М. Лебедевой и др.

Этническая идентичность – составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности [2].

Исследования современных психологов (Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижева, А.Ф. Даждамиров, И.А. Снежкова, Ж.В. Топоркова и др.) показали, что детский возраст является наиболее сенситивным периодом интенсивного формирования самосознания и рефлексивного отношения к «своему» и к «чужим» этносам.

Наше эмпирическое исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе был проведён анализ философской, психолого-педагогической, социально-психологической и этнопсихологической литературы по вопросу развития и становления самосознания и этнического самосознания развивающейся личности. Определялись цели и задачи исследования, выдвигалась гипотеза, осуществлялся подбор методов и методик. На этом же этапе проводилось пилотажное исследование, основная задача которого заключалась в апробировании составленной и модифицированной анкеты.

На втором этапе осуществлялась комплексная диагностика начального уровня этнического самосознания старших дошкольников, разработка критериев, определяющих уровень развития их этнического самосознания, и формирующей программы по развитию этнического самосознания обучающихся, так как исследование, проведённое на констатирующем этапе, показало необходимость разработки такой программы.

На третьем этапе осуществлялось формирование этнического самосознания старших дошкольников с помощью специальной программы.

Формирующий этап исследования заключался в организации системной работы с учащимися старшего дошкольного возраста, направленной на оптимизацию формирования их этнического самосознания в условиях общеобразовательной подготовительной программы дошкольного учреждения.

На четвёртом этапе проводился сравнительный анализ результатов констатирующей и контрольной серии исследований, определялись психологические особенности, условия и факторы формирования этнического самосознания старших дошкольников.

Говорить о сформированности этнического самосознания не представляется возможным, так как в этом возрасте мы можем говорить о формировании предпосылок этнического самосознания, которое окончательно формируется в подростковом возрасте.

Необходимо добавить, что старший дошкольный возраст является сензитивным для формирования фундамента личности ребенка. При этом ядром человеческой личности является самосознание, представление о собственном «Я» или образ-Я, формирование которого происходит в деятельности и общении. В том числе и на ее ядро – образ-Я, самосознание.

В ходе организованного нами контрольного этапа эксперимента, повторно была проведена диагностика уровня сформированности самосознания детей старшего дошкольного возраста в обеих группах: была применена диагностическая методика Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной по выявлению частоты встречаемости в группе типов ответов на вопросы, определяющие осознание желаний и предпочтений и осознание прошлых и будущих действий.

Результаты же сравнительного анализа изменение показателей самосознания по выраженности симптомокомплексов психических свойств показали, в целом, что изначально сформированность самосознания детей контрольной группы заметно превосходила показатели детей экспериментальной группы. В результате проведенного нами формирующего эксперимента уровень развития самосознания детей экспериментальной группы во многом по этим показателям достиг и приблизился к уровню развития детей контрольной группы.

Также можем отметить такие наблюдения за изменениями в поведении детей экспериментальной группы: во время повторной диагностики они в большинстве случаев подробно помнили, что делали и о чем говорили с ними в процессе констатирующего эксперимента.

Таким образом, развитие этнического самосознания является необходимым условием нормальной жизнедеятельности. Человек, во-первых, чувствует себя защищенным в условиях социальной неопределенности, в переломных ситуациях. Во-вторых, этническая самоидентификация дает возможность выработки внутренней культуры, ценностного ориентира, модели поведения в социальной среде. В-третьих, помогает успешно адаптироваться в социальной среде и межэтническим взаимодействиям.

Список литературы

1. Бромлей, Ю.В. Этнические процессы в современном мире / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, 1987. – 113 с.
2. Гармаева, Т.В. Особенности эмоциональной сферы и самосознание в контексте становления личности дошкольника / Т.В. Гармаева // Психолог в детском саду. – 2004. – №2. – С. 3-15.

ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Витушкина Е.А., Самаль Е.В.

Несмотря на то, что в научной литературе достаточно представлены исследования по проблеме застенчивости, все же на данном этапе развития психологической науки и практики можно констатировать то, что многие аспекты, которые находятся в основе данной темы, остаются открытыми. На сегодняшний момент еще не полностью определена специфическая сторона взаимоотношений подростка с высоким уровнем застенчивости в обществе, отсутствует описание самого феномена застенчивости, который охватит более значимые для подростка стороны жизнедеятельности, не ясна структура и динамика процесса образа «Я» в подростковом периоде.

Филипп Зимбардо – известный американский психолог, профессор Стэнфордского университета, практически единственный ученый, которому удалось полностью осветить проблему застенчивости в целом. Ф. Зимбардо из своих исследований сделал вывод о том, что двое из пяти подростков считают себя застенчивыми [1]. Далее с проблемой застенчивости работали М.Е. Бруно и Д. Бретт. Также проблему застенчивости в подростковом возрасте осветили отечественные психологи и педагоги Л.И. Божович, И.С. Кон, А.А. Реан, К.К. Платонов и др.

В вышеперечисленных и многих других исследованиях было установлено, что затруднения, возникающие, при общении подростка с другими людьми, выражены в отрицательных эмоциональных состояниях, сложности в выражении собственного мнения, чрезмерной выдержанности, плохой самопрезентации, чрезмерной сосредоточенности на себе, что сводит к минимуму возможность достижения успеха в общении. Теряется доверие к другим людям. Это приводит к тому, что подросток становится не активным строителем жизни, в полной мере реализующим свой творческий потенциал, а пассивным участником событий [2; 3].

Наше исследование проходило несколько лет и в несколько этапов, т.е. носит характер лонгитюдного. Лонгитюдное исследование (англ. Longitudinal study от longitude — долговременный) — научный метод, применяемый в социологии и психологии, в котором изучается одна и та же группа объектов (в психологии — людей) в течение времени, за которое эти объекты успевают существенным образом поменять какие-либо свои значимые признаки [2].

На первом этапе еще в 2012 году целью нашего исследования было выявить и сравнить уровень проявления застенчивости у мальчиков и девочек в подростковом возрасте; тогда выборку составили ученики 6-7 классов в количестве 68 человек (34 девочки и 34 мальчика) в возрасте от 11 до 14 лет. Исходя из полученных результатов исследования на первом этапе, мы выявили группу подростков из 18 человек с высоким и выше среднего уровнем застенчивости и сделали вывод о том, что существуют различия в уровне

проявления застенчивости у мальчиков и девочек в подростковом возрасте. Исходя из результатов статистического анализа различий в выраженности застенчивости подростков с применением U-критерия Манна-Уитни, был сделан вывод о том, что существует статистически значимое различие между показателями застенчивости у девочек и мальчиков ($U=367$, при $p<0,001$). Более застенчивыми оказались девочки.

Второй этап исследования в 2013 году заключался в выявлении особенностей коммуникативной компетентности у подростков с разным уровнем застенчивости и определении стратегий их поведения в конфликте, когда наша выборка уже достигла возраста от 12 до 15 лет. В результате эмпирического исследования мы сделали вывод о том, что подростки с высоким и выше среднего уровнем застенчивости выбирают стратегию поведения в конфликте «Компромисс», «Приспособление» и «Избегание».

Далее мы провели формирующий эксперимент по развитию коммуникативных способностей у застенчивых подростков, в котором гипотезой исследования являлось предположение о том, что развитие коммуникативных способностей и снижение уровня застенчивости у подростков возможно путем проведения групповых коррекционно-развивающих занятий. Были отобраны контрольная и экспериментальная группы по 9 подростков в каждой в возрасте от 12 до 15 лет с соответствующим уровнем застенчивости и коммуникативных способностей. По окончании коррекционно-развивающих занятий мы сделали контрольный срез по переменным, из результатов которого увидели, что у застенчивых подростков в экспериментальной группе заметно снизился уровень застенчивости. Уровень коммуникативных способностей значительно не изменился, но проявилась тенденция к повышению уровня коммуникативных способностей, что свидетельствует о том, что при более продолжительных коррекционных занятиях возможны значительные изменения и положительная динамика.

В целом, мы сделали заключение о хорошей динамике преодоления застенчивости у подростков, что может быть объяснено следующими факторами. Находясь в условиях социальной самоизоляции, подросток приобретает в глазах окружающих статус «изгоя», но после нашей совместной работы подростки начали пересматривать свою позицию поведения, общения и взаимодействия в социуме. К тому же, осознание того что «я такой не один такой, а нас целая группа. С этим можно справиться, мы поможем друг другу...» подросток приобретает новый круг общения (хотя бы тех, с кем он находился в экспериментальной группе) и отходит от пребывания наедине, в социальных сетях, которые еще больше усугубляют одиночество подростка.

К 2014 году наша выборка достигла возраста 16 лет, который характеризуется становлением подростка в социуме, поиском себя и, конечно же, определением профессиональных предпочтений. А, как нам известно, помимо профессиональных предпочтений на окончательный профессиональный выбор старшеклассника, да и не только на него, влияет множество других факторов: способности, уровень образования, коммуникативная компетентность и, на

наш взгляд, значимым фактором является уровень коммуникативных способностей и застенчивости личности. Тем самым мы обосновали цель четвертого этапа нашего исследования, которая заключалась в выявлении и описании особенностей профессиональных предпочтений у застенчивых подростков. Гипотеза исследования о том, что существуют различия в профессиональных предпочтениях у застенчивых и незастенчивых подростков подтвердилась. Застенчивые подростки предпочитают профессии реалистического, конвенционального и интеллектуального типов, т.е. те, которые меньше всего предполагают тесный контакт и взаимодействие с людьми. Незастенчивые подростки предпочитают профессии социального, предпринимательского и артистического типов, т.е. те, которые больше всего связаны с общением и взаимодействием с людьми. Однако следует указать на то, что данные подростки еще не имеют практического трудового опыта и отдают предпочтение той или иной профессиональной направленности, основываясь на картине личных притязаний без учета имеющихся навыков и характерологического портрета собственной персоны.

Список литературы

1. Зимбардо Ф. Застенчивость: что это такое и как с ней справиться? – М.: Педагогика, 1991. – 208 с.
2. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М: Политиздат, 1984. – 335 с.
3. Платонов К. К. О застенчивости // Популярная психология : хрестоматия: учеб. пособие для студентов пединститутов / сост. В.В. Мироненко. – М.: Просвещение, 1990. – С.123-132.
4. Терещенко О. В. Лонгитюдное исследование // Энциклопедия. – М, 2003. – 609 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Выровская К.А., Ломакина А.Н.

Толерантность (от лат. *tolerantia* - терпение) - это терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям [1].

Термин «толерантность» возник в Европе в XVI в., и именно в этот период возникает его обсуждение в работах философов в связи с религиозной терпимостью. В настоящее время термин «терпимость» означает «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей» [1].

В нашей стране интенсивно проблему толерантности стали исследовать только с середины 90-х гг. XX века. В работах современных авторов (В.А. Асмолов, А.Д. Вислова, Н.Л. Иванов, В.И. Таланов и др.) толерантность рас-

смачивается в разных аспектах: как особая социальная, политическая или практическая проблема, как личностная характеристика, как норма человеческих отношений. Изучению толерантности как профессионально важного качества государственных служащих и сотрудников пенитенциарной системы посвящены работы В.Р. Павлова, В.В. Крутовой, В.С. Медведева, Д.В. Пестрикова и др.

Сотрудники УИС работают в тесном взаимодействии как со своими коллегами, так и с осужденными, которые являются представителями различных социальных, культурных, национальных групп, имеют разный уровень образования, ценностные установки, мнения и идеалы, выражающиеся в поведении и деятельности.

Одним из видов толерантности, необходимой для сотрудников УИС и силовых структур, является толерантность к представителям других национальностей.

Для исследования уровня коммуникативной толерантности сотрудников УИС мы использовали следующие методики: методика изучения коммуникативной толерантности В.В. Бойко, методика диагностики принятия других (по шкале Фейя), методика самооценки устойчивости в межличностных отношениях М.В. Секача, В.П. Перевалова, Л.Г. Лаптева.

В исследовании приняли участие 30 сотрудников УИС. По возрастной категории: 15 сотрудников – до 30-летнего возраста; 15 сотрудников – после 30-летнего возраста.

В ходе исследования по методике диагностики общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко были получены следующие результаты: высоким уровнем толерантности обладают 19 сотрудников (62%), средним – 11 (38%), низкий уровень толерантности не показал ни один из сотрудников.

Представим полученные в ходе исследования результаты в виде диаграммы:

Уровень общей толерантности (%)



Рис. 1. Исследование общей коммуникативной толерантности

Следует отметить, что у 75% сотрудников стаж службы в УИС не превышает пяти лет. Соответственно наличие высокого уровня коммуникативной толерантности говорит об отсутствии синдрома эмоционального выгорания сотрудников, отражает способность скрывать негативные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами других людей.

Проанализируем методику диагностики принятия других (по шкале Фейя). Встречаются два типа реагирования во время общения: реактивное и проактивное. Реактивное – отсутствие управления собой, даже если есть умение подавить вспышку эмоций. Проактивное (проэктивное) - когда между

стимулом и реакцией существует пауза для осмысления и выбора наилучшей реакции. Проактивные люди обладают свободой выбора, как реагировать на то или иное событие. Для проактивной реакции необходимо принятие, признание и уважение самого себя. Как уже говорилось ранее, к другим мы относимся так же, как и к самим себе, и принятие себя становится решающим в принятии других.

У 12 сотрудников (47%) - от 30-45 баллов - средний показатель принятия других с тенденцией к низкому; у 16 до 30 баллов и меньше - низкий показатель принятия других (53%) .

Уровень принятия других



Проанализируем методику самооценки устойчивости в межличностных отношениях М.В. Секача, В.П. Перевалова, Л.Г. Лаптева. Методика позволяет определить возможность проявлять психическую устойчивость по четырем психологическим компонентам: интеллект, воля, эмоции и личностно-профессиональные качества.

Анализ данных 27 сотрудников УИС показал следующие результаты: 15 человек (50%) обладают высоким уровнем психической устойчивости, это характеризует его способность выполнять профессиональные функции в любых реальных условиях без существенного психического и физического напряжения, 9 человек (30%) имеют стабильный уровень психической устойчивости, что позволяет осуществлять функции профессиональной деятельности успешно, без негативных последствий для психического здоровья, 2 сотрудника (20%) имеют удовлетворительный уровень, добиваются положительных результатов в профессиональной деятельности, мобилизуя весь свой творческий потенциал.

Уровень самооценки устойчивости в межличностных отношениях



Таким образом, в ходе исследования были получены следующие результаты: высоким уровнем толерантности обладают 19 сотрудников (62%). Сильный отрыв (большее количество баллов) от всех показаний имеет блок № 3 «Категоричность или консерватизм в оценках людей», на втором месте - блок № 4 «Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства», третье место занимает блок № 7 «Неумение прощать другому ошибки». У 12 сотрудников (47%) средний показатель принятия других с тенденцией к низкому; у 16 со-

трудников (53%) - низкий показатель принятия других. В этом направлении с данной группой сотрудников необходимо проводить психолого-педагогическую работу.

По мнению психологов, в любом возрасте особое значение имеет собственная жизненная позиция. Предпосылки этого - повышенный интерес к себе, своему внутреннему миру, стремление к отстаиванию собственного мнения.

Первым направлением работы по формированию толерантности сотрудников УИС является обучение тому, чтобы решать конфликты и разногласия конструктивными способами. Воспитание толерантности состоит в утверждении ценности человеческого достоинства и неприкосновенности каждой человеческой личности.

Второе направление включает воспитание коллектива в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения и привитие идей уважения к другим. Только люди, лишённые высокомерия, предрассудков и предубеждений в отношении других народов, религий, полов, поколений, обладают этнической толерантностью, способны свободно, сдержанно и ответственно выражать собственные суждения, позиции, мнения, не нанося вреда окружающим.

Третье направление основано на практической стороне воспитания толерантности путем формирования умений и навыков конструктивного общения в ситуациях проявления различий между людьми, разногласий и конфликтов, развития умений эффективного взаимодействия с представителями разных этнических культур.

Список литературы

1. Соколов В.М. Толерантность: состояние и тенденции // Социс. – 2003. - №8. - С. 54.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ О РАННИХ БРАКАХ

Горбачева А.В.

В настоящее время в современном обществе одним из самых актуальных и обсуждаемых вопросов является проблема ранних браков и особенностей их влияния на социум.

По закону действующего СК РФ, люди имеют право на вступление в брак по достижению брачного возраста. В России официально этот возраст начинается в 18 лет, но в СК есть дополнительная регламентация этого вопроса, рассчитанная на 2 нестандартные ситуации: заключение брака людьми, достигшими 16-летнего возраста и заключение брака людьми, не достигшими 16-летнего возраста. Применительно к лицам, достигшим 16ти лет, действует правило, установленное абз.1 п.2 ст.13 СК РФ. Им предусмотрено, что « при наличии уважительных причин органы местного самоуправления по месту

жительства лиц, желающих вступить в брак, вправе по просьбе данных лиц разрешить вступить в брак лицам, достигшим 16-летнего возраста». Также снижение брачного возраста допускается и ниже 16-ти лет. СК РФ предоставляет право субъектам РФ установить свои порядки и условия, при наличии которых вступление в брак с учетом особых обстоятельств может быть разрешено до 16-ти лет (абз.2, п.2, ст13 СК РФ). Объективной причиной этого является наличие существенных различий в исторических, национальных и культурных традициях, а также из-за акселерации подростков.

Поскольку данные законы, в силу разных причин, позволяют при определенных условиях заключать браки до наступления 18-летнего возраста, можно говорить о том, что своим существованием и функционированием, они вносят, скорее всего, неоднозначный вклад в развитие общества.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей отношения современной молодежи к ранним бракам. В основу исследования легло предположение, что у современной молодежи размыто понимание смысла брака и создания семьи, а также значение данных социальных институтов для развития и функционирования общества.

В нашем исследовании приняли участие 30 человек: 15 студентов ГБОУ ВПО РНИМУ им. Н.И. Пирогова 2 курса психолого-социального факультета в возрасте от 17 до 19 лет (3 юноши и 12 девушек) и 15 сотрудников ФГБУ «ЛРЦ Минздрава РФ» отделения ЦВМР в возрасте от 35 до 42 лет (4 мужчины и 11 женщин).

Для проверки нашего предположения мы разработали специальную анкету, позволяющую ответить на поставленные перед нами вопросы: а) отношение к браку, обозначение его смысла и назначения; б) наиболее оптимальный возраст для вступления в брак; в) отношение разных возрастных групп к бракам, заключенным в студенческие годы; г) особенности ранних браков, причин их заключения и распада, а также влияния, которое подобные союзы оказывают на современное общество.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что вне зависимости от возраста брак воспринимается людьми как хорошее положительное событие в жизни, необходимое каждому человеку. Сравнительный анализ результатов двух групп выявил, что 100 % людей среднего возраста и 73,33 % молодежи поддерживают идею создания семьи, однако взрослое поколение, в отличие от молодежи, более рассудительно и сдержано в вопросах раннего брака, поскольку посредством личного опыта более четко, очевидно, представляет все трудности семейной жизни, назначении и смысле брака, о чем свидетельствуют результаты отношения двух групп к ранним бракам (33,33% и 46,66 % соответственно). Наиболее оптимальным возрастом для вступления в брак для всех групп является 23-30 лет. Однако если молодежь воспринимает брак как официально заключенный союз между мужчиной и женщиной, то люди среднего возраста под данным термином понимают еще и «гражданский брак», т.е. официально не оформленный союз. Относясь к браку однозначно положительно и считая его нужным и важным явлением в жизни каждого,

люди среднего возраста все-таки всецело не считают, что брак должен быть обязательно оформлен. Молодое же поколение считает, что гражданский брак – это неправильно, и все должно быть официально и узаконено.

Обе группы респондентов считают ранние браки недолговечными, основной причиной их заключения которых является, по мнению опрошенных, беременность (93,3 % и 80 %). К другим причинам респонденты в группе молодежи назвали настоящую любовь (40 %) и неблагоприятную обстановку в семье родителей (40 %). Взрослые к другим причинам относят стремление молодого поколения к самостоятельности (46,66 %). Обе группы респондентов считают ранние браки недолговечными.

К основной причине распада ранних браков все респонденты относят неготовность молодых людей к семейной жизни (86,66 % и 80%), однако, если молодежь второй причиной называет тяжелое материальное положение (53,33 %), то взрослые – измену (40 %), которую молодое поколение ставит на последнее место.

Анализ результатов исследования показал, что современная молодежь серьезно и ответственно относится к вопросам заключения брака и создания семьи, понимая под данными понятиями только официально оформленные отношения, но при этом склонна к идеализированию семейной жизни, что не позволяет максимально четко и осознанно понимать основное назначение брака, его функций и роли в современном мире. Взрослое поколение, имея личный опыт семейной жизни, более адекватно и реально относится к понятию «брак», к его основным проблемам и особенностям.

Список литературы

1. Семейный кодекс РФ 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.semkodeks.ru/>

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ К ОСУЖДЕННЫМИ ЖЕНЩИНАМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ В ДОМАХ РЕБЕНКА

Демьянова Е.Д., Ломакина А.Н.

Дети попадают в исправительную колонию только одним образом – когда они там рождаются. Взять своего маленького ребенка с собой в места лишения свободы невозможно: мать и ребёнка разлучают [3].

На данный момент существует 13 колоний с домами ребенка, общая наполняемость которых составляет от 800 до 900 мест. Есть совсем небольшие дома ребёнка, есть такие, которые рассчитаны на 100 – 120 человек. В среднем ежегодно в домах ребенка при колониях находятся около 800 человек. По данным официальной статистики, на 1 января 2015 года в домах ребенка при женских колониях проживает 668 детей.

Но осужденная – мать – понятие широкое. Это лицо, имеющее ребенка не только в доме ребенка при ИУ, но и у родственников, а также находящегося

на социальном попечении государства. К этой категории необходимо отнести осужденных женщин, имеющих детей дошкольного, подросткового и иных возрастов, даже взрослых, самостоятельно живущих детей, а также молодых женщин, отбывающих наказание в ИУ из числа беременных и «потенциальных» матерей [1].

Обобщенный социальный портрет осужденной женщины, по данным переписи осужденных ФКУ ИК-1 УФСИН по Владимирской области, свидетельствует, что за последнее время ее средний возраст - 37,1 год. Вместе с тем, значительно увеличился удельный вес молодежи от 18 до 29 лет. Соотношение возрастных групп осужденных матерей свидетельствует о том, что доминирует категория в возрасте свыше 40 лет (38%), чуть меньше - (34%) лица возрастного диапазона от 20 до 30 лет. Большинство из них находится в одном из самых социально продуктивных возрастов - от 30 до 39 лет. Средний срок наказания составил 5,7 лет.

Количество осужденных матерей, имеющих среднее и среднее специальное (профессиональное) образование увеличилось. Самыми распространенными составами преступлений среди преступниц являются убийство, причинение тяжкого вреда здоровью, повлекшего за собой смерть; разбойные нападения; хулиганство, мошенничество, хищения, вымогательство. Увеличение доли женщин среди спецконтингента подтверждает научные данные об их высокой уязвимости, неумении разрешать свои проблемы некриминальным способом, низкой защищенности и адаптивности к новым социально-экономическим условиям. В сложившейся ситуации осужденные матери в значительной степени являются не только преступниками, достойными наказания, но и жертвами социального неблагополучия, нуждающимися в помощи и поддержке. Вдвойне жертвами становятся их дети, отклонения и различные деформации в развитии которых при отсутствии матери приобретают характер неизбежности и часто – необратимости [1].

Поэтому не требует особых доказательств актуальность и гуманистическая ценность поиска путей разрешения либо смягчения обозначенного противоречия. Выделим ряд проблем, которые необходимо решать при организации воспитательной работы с осужденными женщинами.

Проблема 1. Отсутствие у осужденной женщины семьи. Решающим антикриминогенным фактором для всех категорий осужденных, особенно женщин, является семья, без которой невозможна полная самореализация в жизни. В качестве семьи осужденной рассматривается наличие у нее мужа, детей и официально зарегистрированных брачных отношений. По этому признаку можно дифференцировать осужденных женщин на группы: 1) состояли до осуждения в браке (37,2%); 2) не состояли в браке на момент осуждения (62,8%); 3) у состоявших в браке семья распалась в период отбывания наказания (47,7%); 4) вступившие в брак в ИУ (чуть более 1%); 5) имеющие неполную семью (детей без мужа) - около 4% от всех осужденных, содержащихся в ИК. С учетом выявленных характеристик приоритетным направлением социальной и воспитательной работы должна стать разнообразная по формам

и преимущественно индивидуальная по содержанию профилактика распадов семьи у женщин, особенно молодежного и среднего возраста.

Проблема 2. Алкоголизм, наркомания, психические расстройства. Осужденные женщины подвержены наиболее интенсивной алкоголизации. Так, среди всех категорий лиц, лишенных свободы, высокий удельный вес (11,5 %) составляют женщины. Численность ВИЧ-инфицированных стабильно составляет более 5 тысяч женщин, страдающих алкоголизмом, наркоманией, свыше 1,5 тысяч – туберкулезом и более 800 – ВИЧ-инфицированных. По данным различных исследований, от 25 до 60% осужденных женщин имеют различные формы психических аномалий в пределах вменяемости. Вместе с тем, около 85% женщин, страдающих подобными проблемами, имеют детей. Асоциальное поведение матери многократно повышает риск десоциализации детей. Отсутствие материнской ласки, домашнего тепла и заботы, надзора и попечения, семейные ссоры, скандалы, драки, истерики, картины массового пьянства, сексуальных актов, насилия, обстановка враждебности и отчуждения пагубно влияют на физическое и особенно психическое здоровье детей. Подражая родственникам, дети в таких семьях вовлекаются в пьянство, раннюю половую жизнь, усваивают асоциальные привычки, становятся беспризорными, безнадзорными и девиантами [1]. Предпринимаемые администрацией ИК при содействии общественных организаций («Врачи без границ», СПИД Фонд «Восток-Запад») меры социально-медицинского характера способствуют восстановлению здоровья осужденных женщин, отказу от вредных привычек, что далеко не всегда ведет к реабилитации материнских функций.

Проблема 3. Нетрудоустроенность и отсутствие нормальных условий проживания. Показателем социальной дезадаптации и криминогенной пораженности женщин является незанятость общественно полезным трудом: 70,9% осужденных до совершения преступления не имели определенных занятий, соответственно законного и постоянного источника собственного существования, материальной поддержки родственников, средств для воспитания и развития детей [2]. Специалисты по социальной работе ФКУ ИК- 1 исследуют условия будущего проживания освобождающейся женщины, при необходимости восстанавливают ее права на утраченную жилую площадь. В течение 2014 года было выявлено 72 лица, нуждающихся в помощи по социальному и бытовому устройству, из них зарегистрировано 68 получивших помощь в трудовом и бытовом устройстве: 8 осужденным женщинам была оказана помощь с местом жительства. Специалисты по социальной работе по просьбе освобождаемых из мест лишения свободы женщин старше 55 лет направляют письма-запросы в органы социальной защиты для помещения их в дома инвалидов и престарелых. За 2014 год в дом престарелых и инвалидов были устроены 2 осужденных.

Основной признак, выделяющий осужденных матерей из среды женщин, лишенных свободы, - наличие у них детей. Однако приведенные выше характеристики осужденных матерей свидетельствуют о серьезных деформациях,

негативно влияющих на выполнение всего комплекса материнских функций. Разрыв социальных связей, отчужденность по отношению к людям и самой себе, отсутствие поддержки близких, обуславливают отчужденность и к ребенку. Бессознательно осужденная воспринимает ребенка как дополнительную обузу, усугубляющую и без того сложную жизненную ситуацию. В данной ситуации необходимо, чтобы психологическая помощь и социальная работа с женщинами проводилась в комплексе. Анализ практического опыта показывает, что исправление, ресоциализация и социальная реабилитация осужденных женщин и особенно матерей – дело не только чрезвычайной общественной значимости, но и такой же трудности. Однако его успешность во многом предопределяет благополучие детства, семьи и будущее общества.

Список литературы

1. Дановский С.Л. Личностные свойства осужденных и социально-психологические методы их исследования / С.Л. Дановский, Е.В. Петухов, Г.Ф. Хохлаков. - М.: Юриздат, 2002. – 244 с.
2. Яковлев А.М. Уголовно-исполнительное право / А.М. Яковлев. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 535 с.
3. Антонян Ю. М. Личность преступника / Ю.М. Антонян, В.Н. Кудрявцев, В.Е. Эминов. – СПб.: Юрид. центр Пресс, 2004. – 366 с.

ПОНЯТИЕ «МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ» В ПСИХОЛОГИИ

Лозина Н.О., Чернышева Н.С.

Поколения относятся к большим социальным группам, выделяемым по такому критерию, как внутрисемейные отношения. Несмотря на актуальность изучения меж поколенных связей, обеспечивающих прочность и устойчивость семьи, эта тема не имеет широкого представления в психологических исследованиях. К числу наиболее обстоятельных обзоров работ, предпринимаемых в данном направлении, относятся исследования М.В. Сапоровской [2] и В.И. Пищик [1].

В них отмечается, что в непосредственном взаимодействии представителей разных поколений в семье (родителей и детей; родителей и прародителей, детей и прародителей) соприкасается индивидуальный жизненный опыт каждого человека, который пронизан историческими событиями, значимыми для всех людей, живущих в тот или иной период времени. Это соприкосновение опыта разных поколений вызывает определенный резонанс [22].

Межпоколенная связь представляет собой сложный и неоднозначный феномен. Сильная связь или зависимость друг от друга представителей разных поколений может делать их более жизнестойкими и, наоборот, уязвимыми, беспомощными, неспособными противостоять стрессу; может как усиливать, так и ослаблять индивидуальную систему ресурсов человека [22]. С одной стороны, связь между поколениями необходима для нормального функцио-

нирования и развития общества, так как является важным социально-психологическим фактором его интеграции. С другой стороны, прогрессивное развитие общества невозможно без отказа или замены «старого» на «новое». Нередко необходимое «новое» (не имеет принципиального значения, в какой сфере) настолько существенно отличается от «прежнего», что происходит резкий разрыв между поколениями, что может привести к кризисным явлениям, как, например, это происходит в современной российской семье.

В *психоаналитическом направлении* семейной психотерапии идея межпоколенной передачи связана с понятиями «вытесненного конфликта» и «симбиоза поколений». Психоаналитики формулируют ряд тем, в которых отражена специфика семейного, как правило, неосознаваемого конфликта, неразрешенность которого в предшествующем поколении является условием его передачи последующему поколению. Возможным механизмом межпоколенной передачи является «симбиоз» (неразделимая неосознаваемая связь между поколениями, имеющий либидозную природу [22]).

В рамках *психоаналитической семейной терапии* интенсивно развивался *трансгенерационный подход*. Ф. Дольто, Н. Абрахам, И. Бузормени-Надь ставят сложную проблему трансгенерационной передачи не полностью разрешенного конфликта, семейных тайн, преждевременных смертей и выбора профессии (трансгенерационный подход). Пытаясь ответить на вопрос о том, как происходит межпоколенная передача, как действует этот механизм, Ф. Дольто выдвинула предположение о существовании прочной связи между бессознательным матери и бессознательным ребенка в пренатальный период его развития.

Другой представитель трансгенерационного подхода в семейной психоаналитической терапии во Франции Н.Абрахам совместно с М.Терек вводят весьма метафорические понятия – «семейный склеп» и «семейный призрак». «Призрак» – это то, что производит наше бессознательное. Его особенность состоит в том, что он никогда не был осознанным и не случайно является результатом перехода из бессознательного родителя в бессознательное ребенка. «Призраком» является тот предок, неразделимая связь («дуальное единство») с которым не осознается, но поддерживается и передается из поколения в поколение в виде «белых пятен», «тайн», «недоговоренности» и т.д. [22].

В рамках *семейной системной психотерапии* интерес к проблеме межпоколенной передачи прослеживается столь же явно. Одним из первых, кто проявил интерес к теории систем, был М. Боуэн. В данном контексте семья – это совокупность взаимосвязанных единиц. В семейной системе психические функции одного человека обуславливают психические функции другого ее члена; в семье происходит постоянное взаимное регулирование. Боуэн вводит понятие «совокупного семейного Я» и поднимает проблему передачи состояния тревоги от одного поколения к другому. Эта передача, по мнению автора, происходит в том случае, если в семье существует триангуляция, то есть объединение (коалиция) представителей разных поколений. Триангуляция является показателем деструктивной связи между поколениями, так как

в данном случае от поколения к поколению передается неразрешенный конфликт и состояние тревоги, связанное с ним. Помимо состояния тревоги от поколения к поколению в семье передаются *правила* ее функционирования, главным образом, неосознаваемые. Комплекс этих неосознаваемых правил закрепляется в *семейном мифе*, который проявляется в определенных *паттернах* функционирования семьи.

Заметный вклад в развитие проблематики меж поколенной связи и наследования был внесен американским психотерапевтом Дж.Л.Морено. Его размышления о семейных комплексных связях, со-сознательном, со-бессознательном, «социальном атоме», по некоторым утверждениям, стали основой метода геносоциогаммы, которая позволяет зафиксировать и исследовать аффективное представление о генеалогическом семейном древе [22]. Идея Морено о существовании со-сознательного и со-бессознательного людей, находящихся в сильной эмоциональной связи и составляющих «личный мир субъекта», частично позволяет ответить на вопрос о том, как происходит передача информации от одного поколения к другому. Здесь важно отметить и то, что сильная эмоциональная связь между людьми (между членами семьи) может быть разной направленности – положительной и отрицательной. Отчуждение, неприязнь, ненависть связывают людей не в меньшей мере, чем любовь, понимание и сочувствие. Следовательно, на уровнях со-сознательного и со-бессознательного передается и принимается, то есть наследуется, информация, которая может создавать как конструктивные, так и деструктивные условия для индивидуального развития.

Меж поколенная преемственность – это передача и усвоение потомками опыта предков. При этом собственный опыт потомков не повторяет (не дублирует) опыт предшественников, но содержит некоторые его наиболее ценные, полезные элементы [22].

Ключевым в определении данного конструкта является термин «усвоение». В психологии *процесс усвоения* рассматривается как центральная часть процесса обучения, состоящего из взаимосвязанных компонентов: осмысленного восприятия, прочного закрепления и овладения материалом, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя. Усвоение опыта обеспечивает передачу ментальности, которая выступает как важный признак конкретного поколения в едином для человечества культурно-историческом процессе развития.

Список литературы

1. Сапоровская М.В. Теория и практика исследования меж поколенной связи в семейном контексте [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн.- 2010.- N 1(9). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.04.2015 г).
2. Пищик В.И. Поколения: социально-психологический анализ ментальности // Международный рецензируемый журнал. Социальная психология и общество. -№ 2.-2011.- С. 80-88. <http://psyjournals.ru/>

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ

Ломакина А.Н.

В последнее время наблюдается резкий рост употребления психоактивных веществ среди молодых людей. Причины этого кроются в политической и социально-экономической нестабильности общества. Часто подрастающее поколение не готово к новым жестким требованиям общества. Прежние стереотипы поведения, нормы и ценности были резко разрушены. Выработка новых форм поведения у молодых людей происходит стихийно, спонтанно, бессистемно. Юноши не имеют определенных жизненных навыков, которые позволяли бы им самостоятельно справляться с жизненными трудностями и вырабатывать здоровый и эффективный жизненный стиль без употребления психоактивных веществ.

Педагоги в условиях новой социальной реальности не в состоянии оказывать эффективное воспитательное воздействие, психолого-педагогическую помощь и поддержку молодым людям, поскольку сами не обладают знаниями, навыками и современными позитивными стратегиями поведения.

Профессионалы, специалисты, работающие с юношами, – социальные педагоги, психологи, а также педагоги, инспектора по делам несовершеннолетних – также нуждаются в выработке совершенно нового подхода к общению с молодыми людьми. Для того чтобы обучить их новым формам поведения, которые дают возможность эффективно преодолевать жизненные трудности без употребления психоактивных веществ, формировать стрессоустойчивую личность, способную осознанно, конструктивно и ответственно строить свою жизнь и уметь делать самостоятельный выбор, требуется, во-первых, самим обладать необходимыми для этого качествами и апробировать их в процессе профессионального взаимодействия с молодыми людьми, а во-вторых, обладать необходимыми знаниями, умениями и навыками обучения, способностью позитивно, конструктивно преодолевать жизненные проблемы, развивать установки здорового образа жизни.

Учитывая психологические особенности молодых людей, педагог должен обладать рядом важных способностей: чувством такта, деликатности, культуры; эмоциональной сдержанностью; гибкостью поведения; общительностью; умением создать психологический комфорт; в равной степени профессионально правильно пользоваться как вербальными, так и невербальными формами общения; уважать и считаться с мнением подростков и юношей; умением применять психотерапевтические техники и приемы, образующие методологическую базу психопрофилактики; любить и уважать людей, понимать и принимать их такими, какие они есть.

Прямые и категорические запреты на употребление психоактивных веществ могут сыграть противоположную роль. Молодые люди не могут принять навязываемых им схем поведения.

При организации психолого-педагогической профилактики употребления психоактивных веществ среди молодых людей нужно учитывать следующие факторы:

молодые люди уже могут иметь опыт употребления тех или иных психоактивных веществ, у них сформировано свое отношение к проблеме;

для молодых людей большое значение имеет общение со сверстниками, взаимодействие с группой, ее мнение;

традиционно при объяснении опасности употребления психоактивных веществ основной акцент делается на негативных последствиях знакомства с одурманивающими веществами для здоровья [3, с. 6].

При создании профилактических программ учитываются следующие группы принципов: системно-структурная группа, социальная группа, психологическая группа принципов.

К системно-структурной группе принципов относятся непрерывность профилактической работы, повторение сведений, конкретность и доступность, системность, стратегическая целостность (единая, целостная стратегия профилактики), многоаспектность.

В социальной группе принципов можно выделить деловитость, активную инициативу и опережение, выработку индивидуальных и социальных установок.

Принципы психологической группы – правдивость, доверие, поддержка и стимулирование собственного поиска информации, познания себя и других, адресность (учет пола, возрастных и психологических особенностей молодых людей).

К задачам организации профилактики употребления психоактивных веществ среди юношей относятся:

составление и реализация программ, направленных на раскрытие сути действия психоактивных веществ. Эти программы должны охватывать следующие направления:

1. Установку на здоровый образ жизни.
2. Психокоррекционную работу (работа специалистов по развитию социальной адаптации, продуктивных форм поведения, стрессоустойчивости. Ознакомление с общественными и юридическими последствиями употребления психоактивных веществ).
3. Социальные меры – привлечение общественных структур к выделению молодых людей из группы социального риска, социально-реабилитационной помощи.
4. Правовые средства – ознакомление учащихся с уголовно-правовыми мерами борьбы с наркоманией и токсикоманией.

- подготовка специалистов, реализующих профилактические программы, из числа педагогов, психологов [1, с. 174].

Необходимо учитывать объект профилактики – юношей, родителей, педагогов. Формы организации профилактической работы (лекции, беседы, семинары т.д.) будут отличаться содержанием. Главная роль в профилактике употребления психоактивных веществ принадлежит родителям и педагогам. Они должны уметь вовремя распознать, что их дети употребляют психоактивные вещества, знать симптомы, уметь находить эмоциональный контакт с подростками и юношами, анализировать причины, толкающие молодых людей к употреблению психоактивных веществ.

Профилактика употребления психоактивных веществ в образовательных учреждениях должна идти последовательно и систематически.

Для осуществления профилактической деятельности педагог должен овладеть определенными знаниями и умениями.

Таким образом, в настоящий момент круг знаний и умений, которыми необходимо овладеть педагогу для осуществления профилактической работы с молодыми людьми, уже достаточно определен.

Специфика проблемы требует и специального обучения, готовности педагога к профилактической работе.

Список литературы

1. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей/под общ. ред. В.С. Кукушкина. - Серия «Педагогическое образование». – Ростов н/Д.: Март, 2002. – 320 с.

2. Фортова Л.К. Социально-педагогические основы профилактики алкоголизма и наркомании среди детей и подростков : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.01 / Фортова Л. К.- Владимир, 2002.-434 с.

3. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина // Педагогика. –1997. – № 2. – С. 66 – 70.

РЕАБИЛИТАЦИИ ПРОЖИВАЮЩИХ В ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОМ ОТДЕЛЕНИИ ГЦ «ВETERAN» МЕТОДОМ ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

Осанкина А.С., Федосеева Е.В.

ГАУСО ВО ГЦ « Ветеран » ПНО (психоневрологическое отделение) открыло свои двери в июне 2013 года. На данный момент в отделении проживают 64 человека. Это лица пожилого возраста с ограниченными как физическими, так и интеллектуальными возможностями. Это особый контингент. Для таких проживающих характерны выраженные нарушения интеллектуальной, мнемической деятельности, нарастание физической немощности, соматические заболевания. Часто они ранимы, обидчивы, тревожны, подвержены страхам и депрессии, тяжело переживают одиночество и разлуку с домом. В наше отделение поступают клиенты из разных психоневрологических учреждений. Возникли цели и задачи, которые необходимо решать.

Цели:

1. 1. Социально-психологическое сопровождение;
2. 2. Комплексная реабилитация.

Задачи:

1. Оказать социально-психологическую поддержку в адаптации. (принятие ценностей, норм, стилей поведения, принятых в обществе, принятие своего нынешнего положения (проживание в центре), включение в новые общественные связи).

2. Оказать психологическую помощь в межличностных отношениях. (отношения с персоналом, с противоположным полом, с друзьями)

3. Провести психологическое обследование проживающих.

4. Диагностировать, выявить наличие синдрома эмоционального выгорания у сотрудников.

5. Разработать программу коррекционной работы.

Социально-психологическое сопровождение осуществляется в 6 этапов.

1. Помощь проживающим в адаптации. Адаптация к новым условиям проживания, обеспечение комфортной среды для проживания.

2. Просветительская работа. Психологическая помощь сотрудникам. Помощь в адаптации новым сотрудникам в сплотившемся коллективе. Обеспечение комфортного психологического климата. Разъяснение персоналу психологических особенностей проживающих, правил взаимодействия с ними. Предотвращение конфликтов с проживающими и конструктивными способами их разрешения.

3. Вовлечение в досуговую деятельность. Мотивировать на участие в жизни центра.

4. Диагностика и сбор результатов.

5. Коррекционная работа.

6. Разработка мероприятий, занятий, рекомендаций по работе в ПНИ.

На основе полученных результатов планируется подбор развивающих и обучающих методик, направленных на развитие психических процессов и эмоционально-личностной сферы.

На данный момент проводятся как индивидуальные, так и групповые пробные занятия на развитие психических процессов (мышление, внимание, память, речь, воображение). Применяются релаксационные техники и различные виды арт-терапии. Рисуночная терапия основана на изобразительном искусстве. Куклотерапия - метод психологической помощи, основанный на кукольном театре. Тестотерапия (лепка) - основана на замешивании и формировании изделий из теста. Собираание пазлов способствует развитию образного и логического мышления, произвольного внимания, восприятия, развивает мелкую моторику.

Танцевально-двигательная терапия-это вид психотерапии, который использует движения для развития социальной, когнитивной, эмоциональной и физической сфер жизни человека.

Танцевально-двигательная терапия базируется на признании того, что тело и психика взаимосвязаны. Осознание чувств и соответствующее эмоциональное выражение вовлекает в работу мышечный тонус человека. Каждая мысль, действие, воспоминание, фантазия или образ вызывает новое мышечное напряжение. Для осознания собственных чувств необходима некоторая степень осознания тела. Например, изменение равновесия и положения тела, координация движений, планирование движения включают как восприятие внешних объектов или событий, так и нашу моторную реакцию.

Танцевальная терапия полезна практически для всех. Акцент ставится на честном выражении чувств и свободном движении, а не на определенных движениях. Пожилые люди, которые уже не могут хорошо двигаться, даже те из них, кто перемещается в инвалидных креслах, могут участвовать в танцевальной терапии. Она полезна как в индивидуальной работе, что дает безопасность в выражении чувств, так и в групповой, что дает ощущение эмоциональной поддержки, улучшить навыки коммуникации и способность ставить границы.

Двигательная деятельность, которая использует ритмические телодвижения, такие как фольклорные танцы или упражнения, усиливают ощущения общности, сплоченности у участников группы. Ритмичное действие также помогает продлить вовлеченность в деятельность, способствуя согласованному использованию тела. Людям, которые зажаты или напряжены, работа с движением помогает расслабить неудобные или зажатые части тела. Внутренне зажатый человек, войдя в круг и подражая раскованным движениям танцующих, всегда выдаст себя тем, что руки его не будут подниматься на ту высоту, при которой открывается доступ к подмышечным впадинам. Большие скопления лимфатических узлов в подмышечных впадинах представляют собой центры «защиты». При поднятых руках они оказываются доступными. Полное вытягивание рук выражает полные чувства. Если плечи связаны подавленным гневом, растягивание рук укорачивается. Сильный эффект оказывают характерные для русских танцев движения ног: исполнители танцуют со слегка согнутыми коленями, всей стопой активно взаимодействуя с землей. Стопа почти не отрывается от земли, осуществляется столь необходимое заземление. Человек, твердо стоящий на земле, имеет не только уверенную осанку, но и соответствующий характер. Иногда сильное встряхивание частями тела (как будто стряхивая воду или пыль) может привести к катарсическому высвобождению. Для некоторых непосредственные отношения с другими могут быть болезненными или пугающими переживаниями. Тогда соединению участников группы может помочь работа с предметами. Предметы могут способствовать прямому выражению чувств, когда действительные чувства слишком пугают. Мячи можно бросать, пинать; шали, платки можно растянуть и встряхнуть; ленты можно растянуть, взмахивать вертикально, горизонтально, круговыми движениями, восьмерками. Работа с реквизитом вызывает и стимулирует естественную телесную реакцию (мяч стараются поймать или увернуться от его удара). Занятия: «Танец птицы», «Зеркало»,

«Скульптуры», «Танец стихий» позволяют освоить перевороты и перекаты за центром опоры и поддержки, балансы. Контактная импровизация-это способность танцевать с партнерами вдвоем, втроем, вчетвером. Когда танцующие чувствуют и понимают друг друга на уровне телесного самовыражения, это завораживает и превращается в настоящий спектакль. Ведь танец – это игра, в которой нам предоставляется возможность переходить от одной «реальности» к другой, в которой наглядно отражается психологическая жизнь каждого человека.

На данный момент занятия посещают 18 человек. Занятия проходят ежедневно, их продолжительность – 30 минут. Занятия проходят индивидуально и группами по 3-5 человек. У проживающих наблюдаются улучшения со стороны самочувствия, эмоциональное состояние становится более стабильным и имеет положительную направленность. Данная группа проживающих активнее остальных участвует в жизни психоневрологического отделения. Это может свидетельствовать о положительной динамике их самочувствия.

Итоги и результаты реабилитационной работы будут подведены в апреле 2016 года.

КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Петрович О.А., Курилович М.А.

Существует много параметров, отличающих одного человека от другого, но одним из значимых факторов являются гендерные различия. Большинство людей считают, что гендерные различия в поведении и социальных ролях вызваны биологическими отличиями между полами.

Гендер (Gender) в психологии понимают как социально-биологическую характеристику, с помощью которой люди дают определение понятиям «мужчина» и «женщина». Поскольку пол (sex) является биологической категорией, социальные психологи часто ссылаются на те гендерные различия, которые обоснованы биологически, как на «половые» [1].

В английском языке слово «gender» обозначает грамматический род, который с полом не имеет ничего общего. Вопреки распространенному представлению, слово «гендер» заимствовали из грамматики и ввели в науки о поведении не американские феминистки, а в 1955 году выдающийся сексолог Джон Мани. Он считается первым, кто ввел понятие гендера, гендерной идентичности, гендерной роли для описания внутреннего состояния личности, с точки зрения ощущения себя мужчиной или женщиной. Объединив уже имеющиеся скудные данные с результатами собственных клинических исследований, Дж. Мани и его коллеги начали разрабатывать модель процесса формирования принадлежности человека к мужскому или женскому полу или приобретения качеств, типичных для обоих полов.

Таким образом, термин «гендер» был включен в научный контекст, прежде всего, для того, чтобы подчеркнуть не природную, а социокультурную причину межполовых различий.

Один из самых авторитетных социологов современности англичанин Энтони Гидденс объясняет, что «гендер» – это не физические различия между мужчиной и женщиной, а социально формируемые особенности мужественности и женственности. Гендер, по его словам, означает, прежде всего, социальные ожидания относительно поведения, рассматривающегося как соответствующее для мужчин и женщин [2, с.31].

В 1982 году Кэрол Гиллиган утверждала, что женщины отличаются от мужчин в своем отношении к морали, принятой в обществе. Они по-другому рассуждают, но их взгляды являются не менее зрелыми. Для женщин важны взаимоотношения с людьми, и нравственные нормы они рассматривают в этом плане. Мужчины же рассматривают моральные суждения с позиции принятых законов и непредвзятости. Они более индивидуалистичны, что соответствует индивидуалистической культуре США, поэтому данные половые различия поощряются обществом [3, с.163].

В отечественной науке в конце 1960-х гг. была создана более или менее благоприятная атмосфера для разработки гендерной проблематики. Огромная заслуга здесь принадлежит Б.Г. Ананьеву – создателю ленинградско-петербургской школы психологов. Были выделены глобальные различия женщин и мужчин: более раннее созревание первых, большая стабильность женского организма и психики, большая типичность женщин и оригинальность мужчин [1, с. 42].

Группа ученых под руководством Э.С. Чугуновой исследовала личностные характеристики инженеров (среди которых были и руководители) разного пола и установила различие личностных структур мужчин и женщин. Для мужчин были характерны:

- 1) высокая творческая продуктивность и экономическая эффективность;
- 2) профессиональная доминантность и высокая самооценка;
- 3) мотивация, связанная с чувством долга и ориентацией на дело, самостоятельный выбор профессии.

Структура личности женщин характеризовалась следующими факторами:

- 1) удовлетворенности служебным положением и работой, взаимоотношениями с коллегами и руководителями;
- 2) мотивации на взаимоотношения, выбор профессии под влиянием окружающих;
- 3) высокого технического интеллекта.

С этими глобальными факторами были связаны другие характеристики, которые определяли своеобразие личностных портретов мужчин и женщин.

В исследовании Т.В. Бендас были установлены половые различия студенческих лидеров групп разного уровня организованности [3, с. 89]. Для мужчин-лидеров были характерны:

1) в высокоорганизованных группах – эмоциональная устойчивость, высокий уровень притязаний в области взаимоотношений;

2) в низкоорганизованных – малая экспрессивность и низкая успеваемость;

3) в среднеорганизованных – высокая успеваемость и низкий уровень притязаний в области взаимоотношений.

Для женщин-лидеров характерны [3, с.91]:

1) в высокоорганизованных группах – ригидность общения, конформность, низкий самоконтроль;

2) в низкоорганизованных – спокойствие, уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, хороший самоконтроль, экспрессивность, завышенная самооценка, несовпадение притязаний на лидерство и положение в официальной структуре группы;

3) в средне-организованных – лабильность общения, эмоциональная неустойчивость и тревожность при хорошем самоконтроле, низкая экспрессивность и конформность.

Особенно показательным было наличие принципа дополнительности для женского лидерства (эту роль брали на себя женщины, когда мужчины к ней не стремились) и их меньшая успешность по сравнению с мужчинами (порой средних результатов женщины добивались за счет высоких эмоциональных затрат, если же таких затрат не было, результаты были очень низкими) [4, с. 31].

С 1990 года по настоящее время ученые приступили к более тонкому освидетельствованию гендерной проблематики. Стали известны области, в которых наиболее часто обнаруживаются половые различия (в частности, превосходство мужчин по зрительно-пространственным способностям). Их проверяют в разных культурах. Идет поиск причин, объясняющих эмпирические факты. Таким образом, наконец-то стала учитываться «вторая половина человеческого опыта» – женская.

Гендерные роли, определяемые обществом, имеют чрезвычайно важные последствия в жизни мужчин и женщин. Это «основные статусы», оказывающие первостепенное влияние на взаимодействия и взаимосвязи индивидов с другими людьми. Они отводят мужчинам и женщинам определенные места в социальной структуре, определяя их статус. Следовательно, гендерные роли образуют базисную структуру, в рамках которой мужчины и женщины идентифицируют себя, формулируют свои цели и готовятся к жизни. Кроме того, гендерные роли выступают основным источником социального неравенства. Подобно тому как общество фиксирует неравенство, основанное на принадлежности к определенной расовой или этнической группе, оно институционализирует неравенство и по половому признаку [4, с. 39].

Неудивительно, что половые различия оказывают существенное влияние и на профессиональное самоопределение, и на общее перспективное планирование жизни [5, с.93].

Как отмечают А. Конрад, женщины предпочитают работу с людьми и рассматривают качество производственных отношений как один из основных факторов выбора профессии, а мужчины придают основное значение свободе и автономии деятельности.

О.В. Митина и В.Ф. Петренко изучили профессиональные предпочтения у российских и американских женщин. Наиболее предпочтительными как для тех, так и для других явились возможности иметь высшее образование или профессию высокой квалификации. На втором месте у россиянок было желание работать в государственном учреждении, а у американок – желание посвятить свою жизнь профессиональной карьере. У американок было выражено и желание работать руководителем предприятия, организации, учреждения или иметь свой бизнес [5, с. 68].

Таким образом, на протяжении существования теорий о межличностных отношениях, ученых интересовали различия между мужчинами и женщинами. При этом ученые утверждают, что гендерные различия выражены не только на физиологическом уровне, но различаются и по личностным особенностям, особенностям эмоционального реагирования и коммуникативным особенностям. Как следствие, мужчины и женщины отличаются в выборе профессиональных предпочтений.

Список литературы

1. Алешина, Ю.Е., Волович, А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С. 74 – 82.

2. Бендас, Т.В. Гендерные исследования лидерства / Т.В. Бендас // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 87 – 94.

3. Виноградова, Т.В., Семенов, В.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов / Т.В. Виноградова, В.В. Семенов // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 13 – 19.

4. Женщина и карьера / Под ред. К.В. Солоед. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. – 214 с.

5. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология мужчины и женщины Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 435 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОТРУДНИКА УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Разводова В.А., Ломакина А.Н.

Система наиболее общих представлений о самом себе и своем месте в мире называется идентичностью. Она предполагает также осознание себя как профессионала. Человек не просто «выбирает профессию», а в значительной степени предопределяет весь свой дальнейший образ жизни, круг общения.

Профессиональная принадлежность - одна из самых значимых характеристик любого человека [1]. Если взрослого человека просят ответить на вопрос «Кто Вы?», то, как правило, сначала он называет имя и профессию, а уж потом говорит о возрасте, национальности, религиозных убеждениях и т.п. Представление о себе как о носителе определенной профессии – неотъемлемый компонент представлений большинства взрослых людей о самих себе. И чем более любима работа, тем более слиты эти представления; со временем человек уже не мыслит себя вне связи со своей профессией. И если он по каким-то причинам не может продолжать заниматься своим любимым делом (безработица, болезни, выход на пенсию), это превращается для него в настоящую жизненную трагедию.

Иногда выбор профессии или будущего места учебы кажется легким, сделанным чуть ли не моментально: просто вдруг понял, что стану тем-то, и все. Но на самом деле это решение в таких случаях обычно осуществляется по формуле «одно мгновение плюс вся предшествующая жизнь»: даже если само решение принимается незамедлительно, зависит оно от всего предшествующего жизненного опыта. Поэтому можно сказать, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному выбору, оно начинается задолго до самого события, продолжается и после него, по мере дальнейшего обучения и освоения профессии. Сложность выбора состоит еще в том, что предпочесть одну профессию значит отказаться от многих других.

Вообще-то если человек приобретает определенную профессию и начинает работать по ней, из этого еще не следует, что у него сформирована профессиональная идентичность. Ведь вполне возможно, что он просто рассматривает работу как способ раздобыть деньги, но отнюдь не считает ее «своим» делом, не связывает ее со своими жизненными целями и ценностями.

Нередко встречается и вариант, когда человек обладает навязанной идентичностью, то есть этот выбор сделан им несамостоятельно. Тогда он чаще всего начинает воспринимать свою работу как некий долг, обязательство, иногда даже прямо заявляя: «Да, меня не устраивает моя работа. Но я должен ей заниматься».

Возможен и вариант, когда человек «застревает» на стадии кризиса выбора. Тогда он оказывается «вечным искателем», который меняет множество профессий, но ни на чем не может остановиться. Работа интересует такого человека только до тех пор, пока он не достигнет в ней мастерства; как только мастерство достигнуто, ему становится неинтересно и скучно, и он меняет профессию (как впрочем, и место работы), начинает осваивать что-то новое.

Для изучения статусов профессиональной идентичности мы использовали методику, разработанную А. А. Азбель при участии А.Г. Грецова [2].

Нами было проведено исследование среди курсантов 2 и 5 курса ВЮИ ФСИН России. Выборку составили 36 курсантов 2 курса и 30 курсантов 5 курса ВЮИ ФСИН России. Цель – определить форму профессиональной идентичности у курсантов 2 и 5 курсов.

Автор методики выделяет четыре так называемых статуса профессиональной идентичности - «ступеньки», на которых человек находится в процессе профессионального самоопределения.

Неопределенная профессиональная идентичность: выбор жизненного пути не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют, но человек даже и не ставит перед собой такую проблему.

Данная область у 40% испытуемых 2 курса выражена выше среднего уровня и 9% курсантов 5 курса. Такое состояние характерно для обучающихся, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Чаще всего этим статусом обладают подростки, родители которых не хотят или не имеют времени проявлять активный интерес к профессиональному будущему своих детей. Такой статус бывает и у подростков, привыкших жить текущими желаниями, недостаточно осознающих важность выбора будущей профессии.

Навязанная профессиональная идентичность: человек имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне (например, родителями) и не являются результатом самостоятельного выбора.

Такая форма идентичности была ярко выражена у 9% испытуемых второго курса. Такое состояние характерно для человека, который выбрал свой профессиональный путь, но не путем самостоятельных размышлений, а прислушавшись к мнению авторитетов – родителей или друзей. На какое-то время это, как правило, обеспечивает комфортное состояние, позволяя избежать переживаний по поводу собственного будущего. Но нет никакой гарантии, что выбранная таким путем профессия будет отвечать интересам и способностям самого человека. Поэтому такой выбор в дальнейшем вполне может привести к разочарованию. У испытуемых 5 курса такая форма идентичности не была выражена.

Мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности: человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен.

Такая форма идентичности выражена у 63% испытуемых 2 курса и у 11% испытуемых 5 курса выше среднего уровня. Они размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения.

Сформированная профессиональная идентичность: профессиональные планы определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения.

Данная форма идентичности у 8% испытуемых второго курса и у 73% испытуемых 5 курса выражена выше среднего уровня. Такие личности характеризуются тем, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. У них присутствует

уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. Этим статусом обладают те юноши и девушки, которые прошли через «кризис выбора» и самостоятельно сформировали систему знаний о себе, о профессиональных ценностях и жизненных убеждениях. Они могут осознанно выстраивать свою жизнь потому, что определились, чего хотят достигнуть.

Таким образом, следует отметить: для большинства курсантов 2 курса характерны две формы идентичности: неопределенная профессиональная идентичность и мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности. Это объясняется тем, что на данном этапе курсанты полностью не осознают своей будущей профессии, испытывают беспокойство по поводу своего профессионального будущего, неуверенность в собственных силах, переживания по поводу неопределенности жизненных перспектив; для большинства курсантов 5 курса характерна сформированная профессиональная идентичность. То есть у данной группы испытуемых сформированы представления о своей профессии и определены планы в своей карьере, т.к. ими уже пройдены курсы наиболее узких и специализированных дисциплин. На формирование профессиональной идентичности также влияет прохождение преддипломной практики в тех должностях, которые они будут занимать после окончания института. А также одной из причин является наличие контракта, который сужает выбор профессионального определения до минимума.

Следует направить влияние на ускорение формирования профессиональной идентичности курсантов 2 курса, ведь, как правило, искренне заинтересованные в своем деле люди, считают его своим призванием. Такой человек обычно достигает высокого уровня профессионализма и знает себе цену. Он уверен в верности своего профессионального выбора и не склонен его изменять. Если где-то перед ним откроются более широкие возможности для профессионального роста, чем на прежнем месте работы, то он перейдет на другое место работы.

Для успешного формирования профессиональной идентичности мы предлагаем следующие мероприятия:

- встречи с личностями, которые уже являются профессионалами своего дела, благодаря чему и обладают авторитетом в обществе;
- проведение практических занятий (выезды в исправительные учреждения, общение с практическими работниками);
- проведение тренингов, деловых игр, в которых происходит распределение ролей, выполнение обязанностей и осознание возложенной ответственности.

Список литературы

1. Нурлыбаева, Г. К. Обучение профессиональной этике в полицейских вузах Европы : монография / Г. К. Нурлыбаева; под ред. В. Я. Кикотя, А. М. Столяренко. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. - 191 с.
2. Грецов А.Г. Узнай себя. Психологические тесты / А.Г. Грецов, А.А. Азбель. – СПб.: Питер, 2006. – С. 143-155.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

Скулова Т.Б., Шохрина Л.В.

Реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья – сегодня проблема не одного человека или группы людей, а всего общества в целом.

На одной из встреч с общественными организациями Президент РФ В.В. Путин сказал, что одной из важных сфер деятельности государства является «работа с людьми с ограниченными возможностями и создание необходимых условий, для того чтобы люди могли самовыражаться, самоутверждаться в жизни, чувствовать себя в полном смысле этого слова полноценными людьми».

Особую актуальность реабилитация приобретает в стационарных учреждениях психоневрологического профиля, где проживают люди с различного вида нарушениями психики, что создает немалые проблемы для их интеграции в общество.

В ГБУСОВО «Психоневрологический интернат г. Гусь-Хрустальный, п. Гусевский» проживают 97 человек разных возрастных категорий имеющих различные психические заболевания. Половозрастная характеристика контингента интерната составляет 50 мужчин и 47 женщин, из них инвалиды I группы – 17 человек, инвалиды II группы – 80 человек, дееспособных – 30 человек, недееспособных – 67 человек.

Все они очень разные. По состоянию здоровья, своему характеру, склонностям и активности.

Работа коллектива направлена на выполнение Федерального закона от 28.12.2013г. №442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». В плане социально-бытовых услуг все помещения соответствуют санитарно-гигиеническим и противопожарным требованиям. Они выполнены в виде блоков, состоящих из комнат с прилегающим санузлом. Проживающие размещаются в комфортных условиях с учетом состояния здоровья, пола и личностных интересов.

Медицинская деятельность лицензирована. Для предоставления медико-социальных услуг оборудованы кабинеты стоматологии, массажный, процедурный, перевязочный, физиотерапии, парикмахерская.

Организация горячего питания проводится в соответствии с Приказом Минздрава РФ от 05.08.2003 г. №330 «О мерах по совершенствованию лечебного питания в лечебно-профилактических учреждениях Российской Федерации», Постановлением Губернатора области №1010 от 29.09.2014 года «Об утверждении норм питания в организациях социального обслуживания Владимирской области...»

Организовано диетическое питание, разработано 7-дневное меню с учетом содержания белков, жиров и углеводов, ежедневно проводится подсчет калорийности блюд.

В целях улучшения комфортной среды ежегодно проводится мониторинг качества и доступности услуг. По результатам мониторинга, проведенного в декабре 2014 года, степень удовлетворенности видами услуг в процентах составила: медицинские услуги – 98%, организация питания – 96%, бытовые условия – 98%, организация досуга – 97%, чувство личной (физической) безопасности – 96%.

Для решения многих проблем, связанных с социальной и внутриличностной адаптацией проживающих в интернате, было организовано социально-психологическое сопровождение. С 2011 года в штат интерната была введена должность психолога, который стал связующим звеном во взаимодействии специалистов по комплексной реабилитации. С этого же момента осуществляется сотрудничество с кафедрой общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Под руководством специалистов проведено комплексное патопсихологическое обследование проживающих, которое позволило определить цели, задачи и стратегические направления дальнейшей групповой психокоррекционной и реабилитационной работы, целью которой является оптимальная реализация физического, психического и социального потенциала проживающих, социальная адаптация их в обществе.

Сформированы основные направления деятельности по комплексной реабилитации: психолого-педагогическая, культурно-массовая, физкультурно-оздоровительная, трудовое обучение по прикладному творчеству, духовная работа, медицинская помощь, деятельность по благоустройству территории интерната.

На основе интеграции социально-средовых факторов и их функциональных назначений были разработаны структурно-функциональная модель реабилитационного пространства, в которой были выделены различные варианты социально-средового воздействия на проживающих интерната (жилая, медико – профилактическая, социально – терапевтическая, лечебно – трудовая, психолого – педагогическая, физкультурно – оздоровительная, социально – культурная, духовная среды); карта социально-психологического взаимодействия, отражающая оценку занятости проживающих в различных видах деятельности.

Для организации досуга открыты фито-бар, актовый зал, библиотека, бильярдная комната, швейная мастерская, спортивный зал.

Применяемые в учреждении инновационные технологии, методы и формы работы достаточно разнообразны. Наиболее эффективными являются арт-терапевтические методы, позволяющие затрагивать как сознательные, так и бессознательные сферы психической деятельности человека, повышающие жизненный тонус, физическую и психическую активность, способствующие улучшению эмоционального состояния.

В учреждении работают 7 мини-клубов и 8 кружков, в которых занимаются 74% проживающих.

Под руководством специалистов они успешно осваивают различные нестандартные методики рисования. Рисуют руками, песком, крупой, чаем, мыльными пузырями, мятой бумагой. Используют технику «выдувание трубочкой».

Проживающие с большим удовольствием осваивают такие виды деятельности, как шитье, вышивание, вязание, бисероплетение, аппликацию, выработавшая усидчивость, внимательность и художественный вкус.

Сопровождение любой деятельности клиентов специалистами социальной сферы открывает доступ людям с ограниченными возможностями здоровья к образованию, участию в трудовой, культурной и спортивной деятельности; помогает снять тревожность, агрессивность, наладить социальные контакты как внутри интерната, так и за его пределами.

Занятия проводятся со всеми проживающими, начиная с тяжелых случаев ДЦП. Не умеющие складывать слова и слоги со временем начинают не только разговаривать, но и при неоднократном повторении рифмованных фраз записывают небольшие стихотворения.

Ежегодно с большим интересом проходит декада «Здоровая Россия». Особое внимание уделяется борьбе с наркоманией. В рамках проводимых мероприятий у проживающих неподдельный интерес вызывают беседы о здоровом образе жизни с демонстрацией роликов, конкурсы на лучший рисунок и плакат, выставки творческих работ.

Хорошо зарекомендовал себя психокоррекционный метод - театрализованная игра. В процессе игры происходит снятие повышенной тревожности, формируется умение эффективно общаться, включаться в жизнь коллектива.

Применяется он при организации досуга проживающих в рамках работы клубов художественной самодеятельности, художественного творчества.

Организовано обучение проживающих первичным навыкам компьютерной грамотности, используются веб-камеры, общение в Скайпе и сети Интернет.

В интернате созданы благоприятные условия для занятий физической культурой и спортом: оборудованы спортивная площадка и спортивный зал с тренажерами, приобретен спортивный инвентарь, разработаны специализированные методики и программы с учетом индивидуальных способностей инвалидов.

По показателям физического развития проживающие разделены на 5 групп: основную, физкультурную, специальную, тяжелую, группу с ДЦП. Участники основной группы являются призерами областных соревнований по разным видам спорта: в первенстве города по лыжам, посвященном снятию блокады Ленинграда, в областной «Специальной Олимпиаде», в проведении спортивно-тренировочных сборов в г. Анапа в 2012 году, в станции Голубицкая Краснодарского края летом 2013 года.

На базе спортивного зала ежегодно проводится областной спортивный праздник «Стартуем вместе», на котором подводятся итоги спортивно-массовых мероприятий.

Традиционными мероприятиями в интернате стали «Веселые старты», турниры по настольному теннису, пауэрлифтингу, дартсу, баскетболу, волейболу.

Для оценки эффективности проводимых занятий используются методики: «Самочувствие, активность, настроение» (САН), метод экспертных оценок, игра «Цвет дня» для оценки эмоционального состояния проживающих до и после проводимых мероприятий.

Учреждение сотрудничает с Владимирским Епархиальным управлением Русской Православной церкви. Проживающие посещают часовню «Святой Варвары» и Свято-Троицкий храм. В молельной комнате интерната проводятся религиозные обряды.

Ежегодно проводятся дружественные встречи с волонтерами Владимирского регионального отделения Российской общественной организации инвалидов «Чернобылец», артистами Дома культуры поселка Гусевский, Национального парка «Мещера», студентами Гусевского стекольного колледжа.

Проживающие часто посещают музеи города и района. Большое внимание уделяется патриотическому воспитанию. Проживающие являются активными участниками всех мероприятий, посвященных Дню Победы.

Большая работа проводится по благоустройству и озеленению территории интерната.

Наши клиенты - активные участники областных конкурсов: «Цветочный хоровод», «Зимние фантазии», фестиваля русских народных игр «Забава», театрального фестиваля «Созвездие», музыкального конкурса «Поклонимся великим тем годам!», «Музыкального ринга», кинофестиваля «Радуга».

В 2014 году было проведено более 100 различных мероприятий, концертов, праздничных вечеров, экскурсий.

Проводятся телемосты с другими учреждениями, что дает возможность инвалидам общаться друг с другом по интересующим их проблемам.

Многие проживающие смогли найти творческое самовыражение, исходя из своих интересов, и принимают активное участие в жизни интерната.

На базе интерната создан Добровольный пожарный отряд (ДПО), который осуществляет контроль за состоянием пожарной безопасности в вечернее время суток и использованием электроприборов в жилых комнатах; отслеживает случаи курения проживающих граждан в помещениях, оказывают помощь в обслуживании АПС.

По итогам проведения комплексной реабилитации была проведена оценка деятельности проживающих. 57% из них принимают активное участие в досуге и являются помощниками сотрудников в проведении всех мероприятий.

Проблема оказания специальной помощи инвалидам в настоящее время является актуальной, требует дальнейшей разработки и внедрения коррекци-

онно-развивающих программ, эффективных проектов психолого-педагогического сопровождения.

Опыт работы по направлению «Социально-психологическое сопровождение реабилитационной работы с проживающими в психоневрологическом учреждении», реализуемый сотрудниками интерната и кафедрой общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, представлен на II Международной научно-практической конференции «Альтернативная реабилитация»: статья, выступление. г.Минск, филиал РГСУ, 30-31 мая 2012 г.;

на международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы альтернативной и социальной педагогики, клинической психологии и психиатрии: традиции и перспективы междисциплинарного взаимодействия» Германия – Россия, г. Владимир;

на IV Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества», 4-6 октября 2012 года, Рязань РГУ им. С.А. Есенина;

на XIV международной заочной научно-практической конференции «Инновации в науке» (19 ноября 2012), г. Новосибирск;

опубликован в журнале «Помощь инвалидам и пожилым людям» в сентябре 2012 года.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Стародубровская Е., Чернышева Н.С.

Творческая активность в искусстве и художественно-образное отражение мира тесно связаны с эмоциональной сферой человека. Высокая чувствительность к эмоциональному спектру человеческих переживаний, нахождение средств выразительности для передачи эмоционального контекста художественного образа, понимание законов эмоционального воздействия на зрителя или слушателя, управление собственными эмоциями в ситуации сценического стресса - все эти и многие другие способности являются необходимыми для успешной деятельности в искусстве.

Искусство как средство общения, как средство эмоциональной коммуникации - это восприятие «речи» другого и эмоциональный отклик на него. Наличие базовой эмоционально-коммуникативной способности делает возможным «перенос» эмоциональных умений и гарантирует успешность в самых разных коммуникативных областях и при взаимодействии с другими людьми в типичных жизненных ситуациях, и в ситуации художественной деятельности. При этом представители художественных профессий значимо более успешно идентифицируют не только музыкальные эмоции, но и эмоции других людей, и обладают большей эмоциональной экспрессивностью, чем представители технических профессий [2].

Усиленные занятия художественным творчеством приводят к личностному росту детей: эмоциональная сфера обогащается, эгоистические и потребительские мотивы уступают место стремлению к саморазвитию, растут самостоятельность и ответственность – признаки психологического здоровья. Художественное творчество помогает преодолеть чувство отчуждения, наполнить «ценностный вакуум» (заполняемый в других условиях «антиценностями»), избавиться от тяги к самоутверждению в асоциальном поведении.

В последнее время эмоциональный интеллект всё больше привлекает внимание в научно-психологической среде. Что же представляет собой это явление?

Идея эмоционального интеллекта выросла из понятия социального интеллекта, которое предложил Э. Торндайк ещё в 1920 году. Он рассматривал социальный интеллект как способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в отношении других. В разное время сторонники разных психологических школ по-своему трактовали понятие социального интеллекта. Суммируя эти представления, Д. Векслер предложил определять социальный интеллект как приспособленность индивида к социальному бытию [4].

Особенно близко к понятию эмоционального интеллекта подошёл Х. Гарднер, который в рамках своей теории множественных интеллектов описал внутриличностный и межличностный интеллект. Способности, включённые Х. Гарднером в эти понятия, имеют непосредственное отношение к эмоциональному интеллекту.

Первая и наиболее известная в научной психологии модель эмоционального интеллекта была разработана П. Сэловеем и Д. Мейером; ими же введён и сам термин «эмоциональный интеллект». Первоначальный вариант этой модели был предложен в 1990 году. Авторы определили эмоциональный интеллект как способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий. Позже Сэловей и Мейер доработали и уточнили эту модель и трактовали её как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений. Анализ способностей, связанных с переработкой эмоциональной информации, позволил Сэловею и Мэйеру выделить четыре компонента, которые, выстраиваясь в иерархию, по предположению авторов, осваиваются в онтогенезе последовательно: идентификация эмоций, использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности, понимание эмоций, управление эмоциями. Важно отметить, что каждый этих компонентов касается как собственных эмоций человека, так и эмоций других людей.

В 1990-е годы появились также другие модели эмоционального интеллекта. Наиболее известными в западной психологической школе являются модели Д. Гоулмена и Р. Бар-Она.

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта нашла своё отражение в трудах Л.С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева. В первом десятилетии XXI века проблемой эмоционального интеллекта занимались Д. В. Люсин, Д.В. Ушаков, А. И. Савенков, И.Н. Андреева и другие. Д.В. Люсин предлагает свою концепцию эмоционального интеллекта на основе разработанных ранее; она описывает способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Также Д. В. Люсин говорит о двойственной природе эмоционального интеллекта и вновь предлагает ввести понятия внутриличностного и межличностного интеллекта. Кроме того, в современной науке принято различать «практический интеллект», свойственный людям, успешным в практических делах, и «социальную одарённость», проявляющуюся в сфере лидерства и социальных взаимодействий.

Несмотря на многочисленные разработки вопроса развития эмоционального интеллекта, эта тема до конца не изучена. По словам И. Н. Андреевой, « в настоящее время существует потребность в дальнейшем исследовании феномена эмоционального интеллекта, его структуры, путей его развития. Развитие эмоционального интеллекта может рассматриваться как значимый фактор повышения психологической культуры общества в целом» [1].

Наиболее известными методиками выявления эмоционального интеллекта являются многофакторная шкала эмоционального интеллекта MEIS (Мейер, Сэловей, Карузо); EQ-i анкета по определению эмоционального коэффициента; тест на эмоциональный интеллект Н. Холла. Эти методики хорошо зарекомендовали себя на западе. Однако А. И. Савенков обращает внимание на общеизвестный факт: вербальная оценка собственной эмоциональной или социальной сферы и реальные поведенческие характеристики не всегда совпадают; он предлагает опираться на невербальные, поведенческие способы оценки.

В рамках изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта и типа художественного обучения детей было проведено исследование среди учащихся музыкального отделения Детской школы искусств № 6 г. Владимир. Учащимся был предложен тест на распознавание выражений лица П. Экмана. Испытуемым было показано 14 фотографий девочки с разным «микровыражением» лица. Необходимо было соотнести их с семью предложенными вариантами эмоциональных переживаний. В ходе исследования испытуемые показали высокие результаты: 13 человек из 15 дали более 5 правильных ответов, а двое показали высокий результат.

Таким образом, музыка является мощным стимулятором эмоциональных переживаний. При исследовании когнитивных аспектов музыкального восприятия одной из наиболее актуальных является проблема распознавания (идентификации) музыкальных эмоций. Способность слышать музыку как определенное эмоциональное сообщение относят и к коммуникативным аспектам взаимодействия человека с миром культуры. Эта способность образует фундамент в структуре музыкальной одаренности. Способность иден-

тифицировать эмоционально окрашенную информацию лежит в основе всех моделей эмоционального интеллекта [2].

По мнению А. И. Савенкова, вряд ли можно усомниться в том, что определённые эмоции могут увеличивать продуктивность процесса мышления и направлять внимание на определённые задачи. Способность адекватно выражать эмоции – залог успешности в межличностном общении и любой совместной деятельности. А эффективное регулирование собственных эмоций соотносится с такими важными для межличностного взаимодействия способностями, как сопереживание и откровенность [4]. Данные социально-психологических исследований показывают, что среди взрослых, обладающих богатым опытом общения с искусством, больше личностно развитых и социально ответственных людей. По словам И. Н. Андреевой, «в настоящее время существует потребность в дальнейшем исследовании феномена эмоционального интеллекта, его структуры, путей его развития. Развитие эмоционального интеллекта может рассматриваться как значимый фактор повышения психологической культуры общества в целом» [1].

Список литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. - Вопросы психологии.- 2006.- № 3.
2. Князева Т.С., Торопова А.В. Распознавание эмоционального содержания музыки в зависимости от особенностей музыкального материала и опыта слушателей. -Психологическая наука и образование.- 2014. -Том 6.- № 4.
3. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д. В. Ушакова. - М. : Изд-во ИП РАН, 2004.
4. Савенков А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха. -Вопросы психологии.- 2006.- № 1.
5. Экман П. Психология эмоций. -Спб: Питер, 2013.
6. Юркевич Ю.С. Проблема эмоционального интеллекта. -Вопросы психологии.- 2005.- № 3.

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ У ЛИЦ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОМ ИНТЕРНАТЕ, СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Стегина К.О.

Психоневрологические интернаты (ПНИ) для взрослых являются учреждениями социального обслуживания населения России, входят в общую систему психиатрической помощи и предназначены для проживания больных с хроническими формами заболеваний. Обычно это люди, неспособные жить в семье и обществе в силу утраты либо недоразвития способностей к самообслуживанию, самообеспечению и продуктивной коммуникативной деятельности. Наиболее многочисленной группой проживающих в них являются больные с умственной отсталостью и шизофренией.

В настоящее время при работе с лицами, проживающими в ПНИ, основное внимание уделяется медицинской помощи и социальной реабилитации, в то время как психической реабилитацией занимаются в меньшей степени, однако именно этот аспект комплексной помощи проживающим в ПНИ особенно важен в связи с характером их заболеваний, по которым они получили инвалидность.

Приоритетными направлениями деятельности ПНИ являются сохранение социального здоровья инвалидов, улучшение качества их жизни через повышение эффективности имеющихся ресурсов, развитие альтернативных форм ухода, внедрение инновационных форм работы. К последним относятся современные технологии психологической коррекции, включающие методы арт-терапии [1, 2]. Они особенно уместны в работе с такими свойствами личности, как тревожность и агрессивность, доставляющими проблемы как самим проживающим, так и сотрудникам.

С целью оценки уровня тревожности и агрессивности проживающих в ПНИ нами проводилась работа, включающая несколько этапов: разработка программы психологического обследования, подготовка психодиагностических методик; проведение индивидуальных психологических обследований с проживающими; обработка и интерпретация результатов обследований; написание индивидуальных заключений и составление рекомендаций и индивидуальных программ психической реабилитации по результатам обследований; обобщение индивидуальных результатов и составление итогового отчета.

В ходе проведения работы применялись методы беседы и наблюдения, а также психодиагностические методики: Цветовой тест Люшера; Тест руки (Э. Вагнер); тест «Рисунок человека» (К. Махвер). Методики подбирались и адаптировались в соответствии с целью исследования и с учетом особенностей контингента.

В исследовании участвовало 25 человек в возрасте от 21 до 60 лет, образующие две группы: 1 группа – 12 человек с диагнозом «шизофрения», 2 группа – 13 человек с диагнозом «легкая умственная отсталость».

В группе проживающих с диагнозом «шизофрения» были получены следующие результаты. По тесту Люшера было выявлено, что испытуемые занимают преимущественно оборонительную позицию. Считают, что их положение недостаточно прочно или что над ними нависла какая-то угроза. Эмоциональная неудовлетворенность, вызванная недостатком признания и чрезмерным самоконтролем, вызывают стресс, напряжение, тревогу и ощущение неполноценности. Остро переживают то, что кажется им враждебностью окружения. Чувствуют, что они являются объектом невыносимого давления и что какая-то сила движет ими против их воли. Они испытывают чувство возмущения тем, что они воспринимают как неразумные предъявляемые к ним требования, однако чувствуют себя бессильными повлиять на ситуацию и неспособными защитить себя самих. Напряжение, вызванное попыткой одолеть обстоятельства, которые на самом деле выше их сил и воз-

можностей, породило значительную тревогу и ощущение неполноценности, в котором они не признаются. Склонны обвинять других – это позволяет им снимать вину с себя.

По Тесту руки в первой группе испытуемые дали больше всего ответов по категориям: «Агрессия», «Страх», «Зависимость», которые рассматриваются как связанные с готовностью обследуемых к высшему проявлению агрессивности, нежеланием приспособиться к окружению, но в то же время зависимостью от окружающих людей. Сильное чувство страха останавливает их от проявления открытого агрессивного поведения.

По тесту «Рисунок человека» в первой группе наблюдалась тенденция рисовать лицо в последнюю очередь. Отношения таких людей очень поверхностны. Они чрезвычайно насторожены, ожидают от других только плохого, часто враждебно настроены к окружающим. На лице стремятся выразить глаза, обводя жирными линиями карандаша, заштриховывая и закрашивая, что свидетельствует о страхе, грубости, черствости, параноидных тенденциях. Губы часто изображаются сжатыми, рот широко раскрытым с прорисованными зубами, что свидетельствует об агрессивном настроении пациента, который носит защитный характер. На руках часто выделены нереалистично длинные пальцы, что является признаком агрессии. В рисунках используется чрезмерная штриховка, что говорит об эмоциональных расстройствах, тревожности.

Таким образом, в целом в группе проживающих с диагнозом шизофрения выявлены признаки повышенной тревожности, страха, напряжения, враждебности и агрессивности.

В группе проживающих с диагнозом «легкая умственная отсталость» были получены следующие результаты. С помощью теста Люшера выявлены признаки сильного стресса, вызванный нежелательными ограничениями или «стеснениями». Данные пациенты испытывают обиду, считают, что им выпало больше всяких трудностей, чем другим. Тем не менее, упорно преследуют свои цели и пытаются преодолевать трудности, применяя гибкость и приспособляемость. Считают, что их рост ограничивают и стесняют, ищут какого-либо выхода, который бы избавил их от этих ограничений.

По Тесту руки испытуемые второй группы больше всего ответов выбрали по категории «Увечность», что свидетельствует о наличии у них ипохондрических переживаний. Наблюдается снижение числа ответов по категориям «Эмоциональность» и «Коммуникация», что говорит о сложности в сфере социальных контактов испытуемых, отгороженности от окружающих.

В тесте «Рисунок человека» большинство пациентов рисовали непропорционально большую голову, это связано с ослаблением интеллектуальных способностей или контроля. Большая голова выступает в таком случае как выраженное стремление компенсировать недостающее. Большие глаза с прорисованными большими зрачками или в очках позволяют сделать вывод о повышенном уровне тревожности у пациентов. На ногах изображения стоп обращены к наблюдателю, также наблюдается отсутствие стоп, что выражает чувство неуверенности.

Таким образом, в целом, в группе проживающих с диагнозом «легкая умственная отсталость» выявлены признаки болезненного переживания ограничений, сложностей в сфере коммуникации, повышенного уровня тревожности и чувства неуверенности.

Полученные в ходе обследования результаты подтвердили необходимость коррекционной работы, направленной на снижение тревожности и агрессивности у лиц, проживающих в ПНИ, особенно в группе пациентов с диагнозом «шизофрения», и позволили наметить основные задачи и направления этой работы. При этом применение арт-терапии позволяет решить целый ряд задач:

- получить дополнительный материал для психодиагностики;
- сконцентрировать внимание на чувствах, дать выход агрессии, негативным эмоциям, помочь успокоиться, расслабиться;
- развить самоконтроль;
- преодолеть чувство отверженности, повысить самооценку;
- подтвердить свою индивидуальность, запустить механизм личностного роста.

Список литературы

1. Копытин А.И. Руководство по групповой арт-терапии. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с.
2. Копытин А.И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты. Автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора мед. наук. – СПб, 2010.
3. Копытин А.И. Арт-терапия психических расстройств. – СПб.: Речь, 2011. – 368 с.
4. Назарова Н.Р. Арт-терапия как составная часть психосоциальной реабилитации психических больных // Исцеляющее искусство – 2007. – № 1. – С. 30–47.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С СУИЦИДАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Туманова Ю.О, Соколова Ю.А.

Суицид – это умышленное самоповреждение со смертельным исходом, то есть это лишение себя жизни. Суицид - исключительно человеческий акт. Люди, совершающие суицид, обычно страдают от сильной душевной боли и находятся в состоянии стресса, а также чувствуют невозможность справиться со своими проблемами [1].

По данным государственной статистики, количество детей и подростков, покончивших с собой, оставляет 12,7% от общего числа умерших от неестественных причин. Большинство авторов отмечает, что группа суицидентов до 10 лет составляет 3% от общего числа обследованных, причем 0,75% соста-

вили дети до 7 лет. Наибольшая частота приходится на пубертатный период (13-16 лет) – 45,8%, причем, мальчики предпринимают суицид примерно в 2-4 раза чаще, чем девочки [1].

Суицидальное поведение у подростков в 46% случаев сопровождалось пьянством и эпизодическим употреблением наркотиков и сильнодействующих психотропных средств, в 38% — правонарушениями, в 18% — склонностью к побегам из дому и бродяжничеству, в 12% случаев — транзиторными сексуальными девиациями [1].

В отличие от взрослых, у детей и подростков картина пресуицидального состояния не имеет монолитного, единого признака. Мозаичность, вариативность, лабильность пресуицидального статуса создает особые затруднения в распознавании угрозы самоубийства.

Возрастной фактор оказывается действующим при распознавании суицидоопасных групп [1].

К первой группе относятся суициденты, перенесшие в раннем детском возрасте травмы черепа или мозговые инфекции с дальнейшей хорошей компенсацией состояния.

Вторую группу составляют также дети и подростки с различными формами дисгармонического развития: с бурными проявлениями акселерации, чертами инфантилизма, патологическим течением возрастных кризов.

В отдельную (третью) группу выделяются подростки с девиантным поведением. В неблагоприятных условиях среды наблюдается срыв адаптации с развитием суицидоопасных состояний.

И, наконец, четвертую группу составляют подростки, отличающиеся высоконравственными устоями с тенденциями к идеализации чувственных и сексуальных отношений.

Понятие «смерть» в детском возрасте обычно воспринимается весьма абстрактно, как что-то временное, похожее на сон, не всегда связанное с собственной личностью. В дошкольном возрасте дети не считают ее концом жизни, а воспринимают как временное явление, подобно сну или отъезду. В младшем школьном возрасте дети считают смерть маловероятной, не осознают ее возможности для себя, не считают необратимой. Ближе к подростковому возрасту объективные факты смерти становятся более важными, чем фантазии, формируется понимание различия между живым и неживым, живущим и умершим [3].

Для подростков смерть становится более очевидным явлением. Но они фактически отрицают ее для себя, гоня на мотоциклах, экспериментируя с опасными веществами или будучи вовлеченными в другую привлекательную, но рискованную активность. В дальнейшем подросток принимает мысль о своей смерти, но, преодолевая возникшую тревогу, отрицает реальность этой возможности. Дети, а нередко и многие подростки, совершая суицид, прямо не предусматривают смертельного исхода. В отличие от взрослых, у них отсутствуют четкие границы между истинной суицидальной попыткой и демонстративно - шантажным аутоагрессивным поступком.

Исследования личностных особенностей подростков с суицидальным поведением показали, что для большинства из них характерна импульсивность в принятии решения, эмоциональная неустойчивость, склонность к колебаниям настроения, слабость критических способностей, эгоцентрическая устремленность, повышенная внушаемость, впечатлительность, зависимость от мнения окружающих, стремление строить свое поведение по образу и подобию героев книг, кинофильмов и т. п. Нередки случаи, когда самоубийство вызывается гневом, протестом, злобой или желанием наказать себя и других. Мысль о самоубийстве может возникнуть внезапно и доминирует над всеми остальными. Из сознания вытесняются и страх смерти, и болевые ощущения.

Выделяют суицидоопасные ситуационные реакции, специфические для подросткового возраста: реакцию депривации, эксплозивную реакцию и реакцию самоустранения [1].

Реакция депривации чаще наблюдается у подростков младшего и среднего пубертатного возраста (12—16 лет). Проявляется депривация угнетением эмоциональной активности, потерей интересов к прежним увлечениям и занятиям, погруженностью в негативно окрашенные переживания. Основное содержание переживаний обычно составляет страх наказания за проступки или плохую успеваемость. Чаще встречается в семьях с авторитарными воспитательными установками. Суицидальное поведение характеризуется стойким и выраженным намерением умереть, которое быстро исчезает при решении конфликтной ситуации.

Эксплозивная реакция чаще встречается у подростков старшего возраста (16—18 лет). Проявляется она аффективной напряженностью, враждебностью к окружающим, сочетанием с другими формами девиантного поведения (пьянством, правонарушениями). Часто формируется у подростков с завышенными претензиями. Суицидальные действия обычно диктуются стремлением отомстить обидчикам, настоять на своем, доказать свою правоту. Суициды совершаются на высоте аффекта, в апогее конфликта, часто на глазах у обидчиков. В постсуицидальном периоде возможны повторные попытки, особенно если подростку удалось с их помощью изменить ситуацию в свою пользу.

Выделяют следующие мотивы суицидального поведения [1]: переживания обиды, одиночества, отчужденности и непонимания; действительная или мнимая утрата любви родителей, неразделенное чувство и ревность; переживания, связанные со смертью, разводом или уходом родителей из семьи; чувства вины, стыда, оскорбленного самолюбия, самообвинения; боязнь позора, насмешек или унижения; страх наказания, нежелание извиниться; любовные неудачи, сексуальные эксцессы, беременность; чувство мести, злобы, протеста; угроза или вымогательство; желание привлечь к себе внимание, вызвать сочувствие, избежать неприятных последствий, уйти от трудной ситуации; сочувствие или подражание товарищам, героям книг или фильмов.

Если подросток задумал серьезно совершить самоубийство, то обычно об этом нетрудно догадаться по ряду характерных признаков, которые можно разделить на 3 группы: словесные, поведенческие и ситуационные [1].

Словесные признаки: подросток прямо говорит о смерти: «Я собираюсь покончить с собой», «Я не могу так дальше жить»; косвенно намекает о своём намерении: «Я больше не буду ни для кого проблемой», «Тебе больше не придётся обо мне волноваться»; много шутит на тему самоубийства; проявляет нездоровую заинтересованность вопросами смерти.

Поведенческие признаки: подросток может раздавать другим вещи, имеющие большую личную значимость, окончательно приводить в порядок дела, мириться с давними врагами; демонстрировать радикальные перемены в поведении, такие как: в еде - есть слишком мало или слишком много; во сне - спать слишком мало или слишком много; во внешнем виде - стать неряшливым; в школьных привычках - пропускать занятия, не выполнять домашние задания, избегать общения с одноклассниками, проявлять раздражительность, угрюмость, находиться в подавленном настроении; замкнуться от семьи и друзей; быть чрезмерно деятельным или, наоборот, безразличным к окружающему миру; ощущать попеременно то внезапную эйфорию, то приступы отчаяния; проявлять признаки беспомощности, безнадёжности и отчаяния.

Ситуационные признаки: ребенок может решиться на самоубийство, если социально изолирован, чувствует себя отверженным; живёт в нестабильном окружении (серьёзный кризис в семье; алкоголизм – личная или семейная проблема); ощущает себя жертвой насилия – физического, сексуального или эмоционального; предпринимал раньше попытки самоубийства; имеет склонность к суициду вследствие того, что он совершился кем-то из друзей, знакомых или членов семьи; перенёс тяжёлую потерю (смерть кого-то из близких, развод родителей); слишком критически относится к себе.

Как утверждают эксперты, детский суицид – это то, чего практически всегда можно избежать. Главное, что для этого необходимо – это вовремя заметить тревожные сигналы.

Список литературы

1. Амбрумова А.Г. Психология самоубийства. / А.Г. Амбрумова. – М.: Мирос, 2006. – 98 с.
2. Ковалев О. Суицидальное поведение // Психологический журнал. – 2005. – № 5. – С.30 - 37.
3. Новикова Т. Запретная тема: представления детей о смерти. // Человек. – 2006. № 3. – С.112 - 117.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ, СКЛОННЫХ К МАНИПУЛЯТИВНОМУ ОБЩЕНИЮ

Чемм И.В.

На современном этапе развития общества все больше обращает на себя внимание то, какие цели преследуют и каким образом люди пытаются повлиять на других окружающих их людей. Проблемы манипулятивного общения

изучались многими психологами, социологами, педагогами, так как считается, что «внушение – это очень мощное оружие в умелых и злонамеренных руках»[4]. В последнее время отмечается высокое использование манипулятивных средств в различных сферах взаимоотношений между людьми. Это приносит огромный ущерб в динамике социальных отношений, потому что именно от манипуляций разрушаются все отношения построенные на понимании, дружбе, симпатии и любви. Как правило, при манипулятивном отношении человек видит в своем собеседнике только «жертву», из которой он может извлечь выгоду[2].

С давних времен люди пытаются влиять друг на друга, преследуя за этим самые разнообразные цели. Но внушение может исходить, в равной степени как от других людей, так и со стороны самого себя.

В психологической литературе термин «манипуляция» имеет разнообразные значения. Одно из таких заимствовано из техники и искусства. В основном используется в психологии труда[5].

В качестве расшифровки термина можно привести еще одно определение манипуляции. Это скрытое управление поведением человека, которое совершается ради достижения какой-либо нужной выгоды того, кто этим управляет[1].

Нами было проведено исследование на базе Краснодарского университета МВД России. Группу респондентов составили слушатели 5 курса факультета психологии общим количеством 16 человек, из них 3 юношей и 13 девушек.

Целью нашего исследования было изучить социально-психологические особенности курсантов, склонных к манипулятивному общению, обучающихся на 5 курсе Краснодарского университета МВД России по специальности «Психология служебной деятельности».

В целях диагностики изучения манипулятивных и социально-психологических особенностей у курсантов были использованы методики диагностики манипулятивного отношения по шкале Банта, диагностики межличностных отношений Лири и социометрия как метод измерения доверительного статуса в группе[3].

В результате исследования мы выявили, что в группе испытуемых способность к манипулятивному поведению у людей проявляется по-разному, вследствие чего группа была поделена на две - экспериментальную и контрольную.

В экспериментальную группу вошли 32% от общего количества опрошенных респондентов. Ведущим критерием распределения в экспериментальную группу явилась выраженная склонность к манипулированию (совершение каких-либо действий, поступков с целью достижения своих замыслов, интересов, потребностей за счет другого (или в ущерб интересам другого человека) в скрытой, завуалированной форме), осознанному воздействию на людей.

Вторую группу составили респонденты (32% от общего количества опрошенных) с низкими показателями по шкале Банта, то есть лица не склонные в процессе межличностного общения использовать технологии (методы) манипуляций для достижения собственной выгоды.

По результатам тестирования по методике диагностики межличностных отношений Лири выявлено, что для экспериментальной группы группы характерно доминирование стремления к ответственно-великодушному и независимо-доминирующему типов межличностных отношений. Менее всего для них характерно стремление покорно-застенчивому и сотрудничающему-конвенциональному типу межличностных отношений. Показатели властно-лидирующего, прямолинейно-агрессивного, недоверчивого-скептического и зависимого-послушного типов не выражены.

Для контрольной группы характерно доминирование стремления к независимо-доминирующему и властно-лидирующему типам межличностных отношений. В меньшей степени у них выражено стремление к сотрудничающему-конвенциональному типу.

Сравнивая показатели двух групп, видим, что наиболее значительная разница по шкале независимо-доминирующего типа; в контрольной группе показатели в два раза больше, что характеризует их как склонных к самодовольствованию, чувству превосходства по отношению к окружающим, обособленной позиции в группе.

Интересным представляется тот факт, что у двух групп, хоть и не на высоком уровне, но выражено стремление к сотрудничающему-конвенциональному типу межличностных отношений. Действительно, все представители стремятся в той или иной степени к сотрудничеству, а вот средства выбирают разные.

Следующим этапом нашего исследования являлось то, что мы проанализировали полученные данные из социометрии по вопросу: «Выберите из вашей группы тех людей, с которыми Вы можете быть очень откровенным».

По отношению ко всей испытуемой группе в количестве 16 человек исследование показало, что в экспериментальной группе респонденты, склонные к манипулятивному общению, имеют доверительный статус, который составляет 22%. В сравнении с контрольной группой они имеют доверительный статус на 5% ниже, чем в экспериментальной, он составляет 17%. Можно предположить, что личности, склонные к манипуляторному общению, стараются доброжелательнее преподнести себя в обществе, чтобы их «потенциальные» жертвы не заподозрили истинную цель их общения.

Таким образом, рассматривая полученные результаты, мы можем сделать следующие выводы, что при изучении различных типов межличностных отношений в группе было выявлено, что доминирующим типом межличностных отношений в группе людей склонных к манипулятивным действиям, является ответственно-великодушный и независимо-доминирующий тип. Интересно отметить, что у лиц, не склонных к проявлению манипулятивных приемов по отношению к другим, показатели последнего указанного типа межличностных отношений в 2 раза выше, чем у потенциальных манипуляторов. Также показания исследования указывали на то, что лица, склонные к любому роду манипуляций, обладают относительно высоким уровнем доверительного статуса в группе, что говорит о том, что они умеют найти подходящую тему для разговора с человеком, с легкостью входят в контакт с

потенциальной «жертвой», при этом собеседник не подозревает о реальных целях общения с манипулятором.

Представленная выше особенность в области ответственно-великодушно-го и независимо-доминирующего типа межличностных отношений проявляется в том, что личность, склонная к манипулятивным действиям, пытается всеми возможными способами расположить к себе человека, для того чтобы он мог продуктивно для себя воспользоваться нужными для него качествами, другими словами, «втереться в доверие». Данный факт подтверждает второй этап нашего эмпирического исследования в области доверительного статуса в группе. Это такие способы, как мягкосердечность, псевдоальтруизм, сочувствие к окружающим. Как показывают исследования, манипуляторы личности достаточно самодовольны, им присуще чувство превосходства над окружающими.

Интересно отметить, что в ходе параллельного исследования типов межличностных отношений для лиц, не склонных использовать технологии (методы) манипуляций для достижения собственной выгоды, в отличие от лиц-манипуляторов, характерно доминирование стремления к независимо-доминирующему (показатели в 2 раза больше, чем у лиц-манипуляторов) и властно-лидирующему типам межличностных отношений. В меньшей степени у них выражено стремление к сотрудничающему-конвенциональному типу. Это говорит о том, что у представителей данной группы больше развито чувство собственного достоинства. Они в меньшей степени зависимы от окружающих, уверены в себе и в собственных силах, имеют обособленную позицию в группе. Более того, их отличительная черта состоит в том, что в личности присущи догматизм и деспотичность, нетерпимость к критике.

В процессе манипулятивного общения объект манипуляции воспринимается не как целостная уникальная личность, а как обладатель определенных качеств или свойств, необходимых манипулятору для достижения поставленной цели. Тот человек, который выбирает данный тип за основной в межличностных отношениях, постепенно становится объектом собственных манипуляций, использует стереотипную форму поведения в обществе, следует согласно ложным целям и мотивам.

Постоянное межличностное общение посредством манипуляций приводит к разрушению близких, доброжелательных связей между людьми.

Список литературы

1. Доценко, Е.Л. Механизмы межличностной манипуляции. Психология манипуляции. - М., 1996.

2. Зелинский, С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. – СПб.: Изд. СКИФИЯ, 2008.

3. Морено, Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. Пер. с англ. А. Боковинова – М.: Академический Проект, 2001.

4. Мясичев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии.-СПб.:Питер,1998.

5. Фабри, К.Э. Основы зоопсихологии. – М.: Издательство Моск. Ун-та, 1976.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ КАРТ В ПСИХОТЕРАПИИ

Чернов И. В., Малова Е. Н.

В настоящее время в психотерапевтическом сообществе переживается бум интереса к метафорическим картам как новому, быстро развивающемуся направлению практической психологии. Метафорические карты признаются специальным психодиагностическим и психотерапевтическим инструментом в профессиональной психологической практике [1; 2; 3]. Профессионалы единогласно признают, что с их помощью терапевт может быстро обнаружить психотравмирующую ситуацию клиента, выявить незавершенные внутренние процессы у клиента, избежать дополнительной ретравматизации, найти ресурсы для решения своей проблемы или саморазвития [4, 5]. Опубликован опыт диагностики и коррекции межличностных и внутриличностных конфликтов, психотерапии личностных отклонений и поведенческих нарушений, аддикций, синдрома психического выгорания, описаны первые авторские методики работы с картами [4, 8]. Метафорические карты являются универсальным инструментом: позволяют работать с любыми возрастными категориями, индивидуально и с парой, не сцеплены с теоретической ориентацией профессионала, могут быть использованы профессионалами других отраслей, которые непосредственно работают с людьми.

Создание карт принадлежит канадскому профессору искусствоведения Э. Роману в 1975 году. Психотерапевт М. Эгитмейер в 1983 году, желая подтолкнуть клиентов к разговору о своих проблемах, решил использовать их в терапии. Правила и принципы работы с картами описал Д. Шлихтер. Первая выпущенная колода карт называлась «ОН», что означало удивление людей, рассматривающих карты. В настоящее время существует более 17 видов карточных колод, которые могут использоваться как друг с другом, так и по отдельности [6].

На метафорических картах изображены специальные картинки или слова, являющиеся стимулом, на который проецируются чувства, эмоции, переживания. Психолог с помощью метафорических карт лишь направляет клиента к решению своей проблемы. Карта, которую выбирает для себя клиент, резонирует с актуальным переживанием «здесь и сейчас», неудовлетворенной потребностью, скрытым страхом, травматическим опытом и т.д. [7]. Преодолевают психологические защиты, возникает инсайт, позволяющий найти ответ на поставленные вопросы или проблемы.

Во время сессии у клиента в наибольшей степени проявляются психологические защиты проекции и идентификации. Механизм проекции проявляется в том случае, когда клиент проецирует на карту свои мотивы, потребности, диспозиции, ценности. Идентификация проявляется при отождествлении себя с героями сказок и легенд, которые придумывает сам клиент [8].

Механизм проекции, впервые описанный З. Фрейдом как процесс, с помощью которого эмоции, чувства и отношения индивида приписываются кому-

то другому [9], как метод изучения личности, введен в Л. Френком в середине XX века. Он классифицировал такие методики, как ТАТ, ассоциативный тест Юнга, тест Роршаха и другие. И сейчас проективная психология теснит традиционные методы психодиагностики в исследованиях личностных особенностей, мотивации, внутриличностных и межличностных отношений [10].

Еще от К. Юнга ключом к раскрытию проекций является метафора, которая рассматривается как образная мысль, включающая чувства, воображение, интеллект. В психотерапии метафорический язык (вербальный, телесный, художественный) - существенный инструмент профессионала, терапевтическая интервенция. Метафоры в виде историй, сказок, анекдотов, аналогий, заданий с метафорическими смыслами (телесные и художественные метафоры), метафорических предметов традиционно используются многими направлениями.

Анализ использования метафоры в психотерапии позволяет выделить ее определенные функции [11]:

1. Экспрессивная. Метафора помогает клиенту выразить свои чувства и эмоции, которые трудно выразить вербально.

2. Диагностическая. Образы, которые выбирает сам клиент, детерминируются бессознательными мотивами. На основе этого выбора терапевт может строить различные диагностические выводы.

3. Диссоциирующая. С помощью метафоры клиент может рассмотреть свою проблему со стороны и самому наметить ход решения своей проблемы.

4. Поясняющая. Метафора помогает легче понять и осознать сложные для восприятия психологические теории.

5. Манипулятивная. Через метафору терапевт может мягко воздействовать на клиента, не травмируя его.

6. Развивающая. Клиент через метафору может усваивать новые поведенческие модели и культурные нормы.

7. Оформительская. Терапевт с помощью метафоры может делать свою речь более выразительной и запоминающейся.

Данный профессиональный инструментариум обогащен метафорическими картами. Анализ материалов опыта применения метафорических карт психологами позволяет говорить о том, что:

- с помощью метафорических карт психолог может быстро прояснить запрос клиента;
- метафорические карты помогают создать более доверительную и безопасную атмосферу;
- метафорические карты помогают обнаружить незавершенные ситуации у клиента;
- при постоянной работе с метафорическими картами клиент начинает лучше осознавать свои потребности и переживания;
- с помощью метафорических карт клиент сам решает свою проблему, моделирует решения;
- метафорические карты облегчают работу с клиентами, которые испытывают внутреннее сопротивление.

Цель проводимого исследования – описание опыта использования метафорических карт в гештальттерапии, объективация специфики их применения в соответствии с методологическими особенностями данного подхода.

Список литературы

1. Васильева И. Книга сказочных игр «Волшебный сундучок». – СПб.: Речь, 2012. – 64 с.
2. Венщикова И. Азбука вашей любви. – СПб.: Речь, 2012. – 27 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Шкагулка доброго волшебника. Психологическая игра для взрослых и детей старше 10 лет на основе древних сказочных сюжетов. – СПб.: Речь, 2013. – 96 с.
4. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В. Метафорические ассоциативные карты в пространстве психокоррекции эмоциональной недостаточности // СМАЛЬТА, 2014. -№ 4. -С. 71-77.
5. Кац Г. Метафорические карты. Руководство для психолога. – М.: Генезис, 2013. – 168 с.
6. <http://www.b17.ru> (Метафорические ассоциативные карты как инструмент в работе практического психолога)
7. Дмитриева Н.В. Психологические факторы трансформации идентичности личности. Автореферат диссертации на соиск. уч. степени доктора психол. наук. Новосибирск. Изд-во НГПУ. 1996. -38 с.
8. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В. Метафорические карты в пространстве консультирования и психотерапии. Новосибирск, 2015. -228 с.
9. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. -М., 1993.
10. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. - М.: Изд-во МГУ, 1987.
11. <http://lacan.narod.ru> (Использование метафор в психотерапевтической работе).

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА «ВETERAN»

Якунина И.Ю., Федосеева Е.В.

Профессиональная деятельность работников социальной сферы относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом. Постоянные стрессовые ситуации, в которые попадает работник в процессе сложного социального взаимодействия с клиентом, постоянное проникновение в суть социальных проблем клиента, личная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на здоровье работника. Все это может привести к синдрому профессионального выгорания, который является следствием профессиональных стрессов и представляет собой совокупность стойких симптомов, проявляющихся в снижении интереса

и негативном отношении к самой работе, утомлении и сниженном фоне настроения, пессимизме, апатии, депрессии и т.д. Это приводит к негативному отношению клиентам центра, эмоциональным переживаниям и установкам относительно себя и своей работы, а также высокой текучести кадров. Выгорание представляет собой трехмерный конструкт, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений.

В сущности, происхождение «выгорания» невозможно однозначно связать с теми или иными организационными, личностными или ситуационными факторами. Оно является результатом сложного взаимодействия личностных особенностей человека, ситуации отношений с его профессиональной и рабочей ситуацией, в которой он находится. Однако риск выгорания снижается при высокой профессиональной компетентности и высоком социальном интеллекте. А это означает, что социальные работники должны обладать высоким уровнем профессионализма, который формируется посредством компетентностного подхода в профессиональной трудовой деятельности. Профессиональное выгорание - это динамический процесс, который возникает поэтапно. Все начинается с эмоционального истощения и заканчивается возникновением у работника чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, неуспеха в ней. Поэтому необходима целенаправленная работа по его преодолению, которая будет направлена на профессиональные качества специалиста, его личность и нравственность. Для этого мы и проводим данное исследование, чтобы выявить и предотвратить профессиональное выгорание.

Цель исследования – изучить особенности синдрома эмоционального выгорания у сотрудников геронтологического центра.

Задачи исследования:

- 1) подобрать блок диагностических методик для изучения синдрома эмоционального выгорания у сотрудников геронтологического центра;
- 2) описать полученные результаты и сделать выводы;
- 3) дать рекомендации по результатам исследования.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики: опросник «Синдром выгорания» А. Рукавишникова и методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

В исследовании приняла участие 33 сотрудника геронтологического центра «Ветеран». Исследование проводилось с октября 2014 г. по январь 2015 г.

Начнем анализ с результатов опросника «Синдром выгорания» А. Рукавишникова.

Результаты по шкале «Психоземotionalное истощение» позволяют сказать следующее. У большинства испытуемых по данной шкале средние баллы (42,4% - 14 человек), у трети – низкие баллы (36,4% - 12 человек). Это говорит о том, что у большинства испытуемых выборки ПИ не проявляется слишком сильно. Можно предположить, что испытуемые в некоторых случаях могут испытывать переутомление, депрессию и раздражительность.

Результаты по шкале «Личностное отдаление» говорят о том, что у большей части испытуемых средние значения (42,4% - 14 человек). Это указы-

вает на среднюю выраженность процессов личностного отдаления, что может проявляться в эмоциональной холодности и отдалении от пациентов. По данной шкале стоит отметить, что у 15,1% (5 человек) высокие значения и у 18,2% (6 человек) – крайне высокие значения. Это может говорить о достаточно высоком уровне выгорания. Испытуемые с такими показателями стараются как можно меньше контактировать с людьми, критично относятся к окружающим. Также стараются меньше включаться в рабочий процесс и безразличны к своей карьере.

По шкале «Профессиональная мотивация» выгорание достаточно выражено у большинства испытуемых выборки (72,7% - 24 человека). Это указывает на неудовлетворенность работой, отношениями в коллективе. Сотрудники не удовлетворены собой как профессионалами, как работниками, чувствуют низкую профессиональную эффективность. У них снижена потребность в достижениях.

Результаты, представленные «индексом психического выгорания» показывают, что у большей части испытуемых (60,6% - 20 человек) – средний уровень эмоционального выгорания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоциональное выгорание у работников геронтологического центра не выявлено. Однако имеет место психическое выгорание в области профессиональной мотивации, когда человек не чувствует удовлетворенности как профессионал.

Анализ результатов по методике диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко позволяет нам выявить степень сформированности синдрома эмоционального выгорания в исследуемой выборке. Исходя из результатов, мы можем сказать следующее. У подавляющего большинства испытуемых (84,8% – 28 человек) первая стадия эмоционального выгорания – фаза напряжения – не сформировалась.

По второй фазе – резистенции – результаты распределились фактически равномерно: у 39,4% (13 человек) стадия не сформирована, у 30,3% (10 человек) фаза в стадии формирования, у 30,3% (10 человек) данная фаза сформировалась. При этом говорить о четко прослеживающейся тенденции нет возможности. Результаты третьей фазы выгорания – истощения – показали, что у половины испытуемых эта фаза не сформировалась (57,5% - 19 человек), у трети испытуемых (30,3% - 10 человек) фаза в стадии формирования. У 12,2% (4 человека) стадия истощения сформировалась.

Отметим также, что выраженных синдромов в каждой фазе не выявлено.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что, в целом, для выборки эмоциональное выгорание не характерно. В то же время стоит отметить, что у трети испытуемых сформировалась вторая фаза эмоционального выгорания – фаза резистенции. Фактически эта фаза условно выделяется в отдельную фазу. В этом состоянии человек испытывает напряжение, стремится к психологическому комфорту и старается снизить давление внешних обстоятельств.

РАЗДЕЛ IV. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКОНОМИКИ, УПРАВЛЕНИЯ И ПРАВА

ЛИЧНЫЕ ПРАВИЛА В САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТА

Беделев А.М.

Если есть правила, то почему человек беспрекословно не следует им? В общественном сознании хранятся нормы, способные регулировать большую часть наших взаимодействий. Нам известны социальные нормы, юридический закон и даже санкции, следующие за отклонением. Таким образом, мы имеем целостный набор схем поведения, не освещающих разве что выбор блюда в ресторане, хотя и там есть «первое», «второе», верховытка (десерт) на конец трапезы. Живи-пользуйся, не знай проблем с законом и не терпи общественного осуждения. Но почему-то этого не происходит. Часто мы наблюдаем у людей небольшие устойчивые отступления от текущих как формальных, так и конвенциональных норм. Систематичность этих решений и их осознанный характер побуждает нас назвать их «личными правилами» и сделать предметом исследования.

Отклонение от нормы происходит по двум направлениям: случайное или непреднамеренное отклонение, не имеющее своей целью некий осознанный конечный результат; целенаправленное отклонение или «деятельность по иным основаниям», нежели готовая нормативная схема. В этом случае мы будем наблюдать активность человека, способного систематически изменять существующий шаблон действий, а точнее – создавать свой.

Рассмотрим причины создания собственных схем активности (будь она внутренней или внешней). Схема может образоваться (может, но не должна) в двух случаях: когда нет модели, регламентирующей тот или иной участок нашей жизни, и когда «не нравится» предложенная. Предположим, что создание собственных схем есть осознанное действие. Тем самым мы можем образовывать личные правила, которые снижают для нас неопределенность ситуации и становятся опорой для возможных отклонении от существующих норм. «Человек, не обладающий знанием о ситуации, в которой он действует, не является применительно к ней субъектом» [1].

Далее, для того чтобы ввести новый феномен, нам нужно его увязать с уже существующими. Инструментом станет аналогия, а объединяющим критерием – способность отклоняться от существующей нормы (формальной или неформальной). По правую сторону от личного правила расположится мораль — «понятие европейской философии, служащее для обобщенного выражения сферы высших ценностей и долженствования» [3]. Благодаря ей мы можем слушаться требования закона, если он противоречит моральным принципам. Рассмотрим морали в психологическом аспекте занимались Ж. Пиаже [11], Л. Кольберг [4], Л. Нуччи, Э. Туриел и др.

Но необходимо отличать моральный поступок от личного правила. Моральное решение осуществляется во имя высшего нравственного долга и более целей не имеет. Личное правило, напротив, не имеет абсолюта – оно относительно, поскольку принадлежит человеку. Личное правило основано на предпочтении, т.е. возможности выбора (в случае морального поступка выбора нет: принимая решение поступать нравственно, можно поступать только нравственно). Таким образом, заключим, что личное правило, в отличие от морали, создаётся «индивидуальным» человеком; может быть разного объёма, в то время как мораль всегда всеобщая; регулирует не только социальные взаимодействия, но и любые сферы человеческой активности. Разъединив эти понятия, мы освобождаемся от следования постулатам о стадийности и последовательном развитии морали, введенным Кольбергом и Пиаже,

Термин, близкий к предлагаемому конструкту «личное правило», использует группа исследователей (Elliot Turiel, Judith Smetana, Larry Nucci, Robert Thornberg и др), объединённых под эгидой социально-когнитивной теории доменов (social-cognitive domain theory) [10,12]. Они разделили социальную активность человека на три сферы (домена) [8,9,13]: 1) моральный домен; 2) конвенциональный домен; 3) личный домен – понятие о поведении, которое индивид считает направленным, в первую очередь, на себя – личные предпочтения и выбор – и, следовательно, находится вне зоны социальной и моральной регуляций. Интерес к регулятивным механизмам личностного уровня мы находим и в концепции «личных проектов» (Little B.R., Кимберг А.Н) [2,5,6,7].

В качестве примера приведем случай, в котором человек следует своим правилам, а не нормативным предписаниям. Преподаватель, вопреки формальному образцу проведения аттестации студентов, использует свою систему оценки успеваемости обучающегося: «Есть человек, который работал на парах, по формальному критерию он уже накопил определённое количество пропусков, по которому я должна поставить ему неаттестацию, и мы договорились, что он, как и все, отрабатывает к определённому дню и если успевает, получает аттестацию, не успевает - не получает. Тем не менее, он в этот день не отработал, как положено, но я его всё равно аттестовала. Почему? Потому что он работал на парах; я вижу, что он неглупый, т.е. я понимаю, что он в любом случае догонит, и поэтому я ему даю такую фору». Из приведённого видно, что человек осознанно изменяет имеющиеся правила. Это отклонение не реактивно, т.е. человек не во власти ситуации и ему не нужно делать то, что он сделал. В его действиях мы видим обоснованность, опору на личные представления о правильном. Представляет интерес понимание опор, которыми личность пользуется при соприкосновении с уже имеющимися правилами.

При этом важно понимать, что личное правило будет не в обязательном порядке связано с отклонением от закона или существующей общественной нормы. Оно имеет место и там, где отсутствуют какие-либо социальные предписания, и там, где человек принимает существующий закон, например, вопреки давлению группы. «Я считаю себя законопослушным гражданином и примером для подрастающего поколения, поэтому я буду переходить дорогу

только в установленном месте и на соответствующий сигнал светофора». В основании личного правила лежит некий механизм «своезакония», т.е. это не просто следование или неследование закону, а поступок, совершающийся в соответствии со своим представлением о том, «как должно быть на самом деле».

Стоит также упомянуть о формировании ответственности. Она необходима для формулирования личных правил, связанных с социальными взаимодействиями. Это хорошо видно на примере развития морали по Ж. Пиаже [11]. Она переносится извне (гетерономная стадия) на субъективный уровень (автономная стадия), когда ребёнок начинает оценивать правильность или неправильность поступка в зависимости от мотивов и намерений участника ситуации. В соответствии с идеями Кольберга [4] мы способны наблюдать, как человек переходит от поиска личной выгоды через соотнесение себя с существующими нормами к формированию универсальных этических принципов.

Представляется, что личные правила как особый механизм саморегуляции субъекта закономерно возникают на определенном этапе развития личности. Они обеспечивают зону личного комфорта для реализации своего мировоззрения, а также позволяют ей отклоняться от имеющихся норм. Исследование их функции и способа формирования представляет интерес для понимания жизни человека в современном мире.

Список литературы

1. Кимберг А.Н. Налетова А.С. Концепции индивидуального и коллективного субъектов // Человек. Сообщество. Управление. – 2006 - №3. – 17с.
2. Кимберг А.Н. Личные проекты в активности субъекта // Учёные записки Казанского государственного университета. – 2008 – Том 150. Кн. 3. – С. 29-38.
3. Новая философская энциклопедия Под редакцией В. С. Стёпина. В 4 тт. -М.: Мысль. -2001.
4. Kohlberg, L. The development of children's orientations toward a moral order // *Vita Humana*. – No 6. – PP. 11-35.
5. Little B.R. Personal projects: A rationale and method for investigations // *Environment and Behavior*. – 1983. – V. 15, No 3. – P. 237–309.
6. Little B.R. Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence // Buss D.M, Cantor N. (eds.) *Personality psychology: Resent trends and emerging directions*. – N. Y.: Springer-Verlag, 1989. – P. 15–31.
7. Little B.R., Lessi L., Watkinson B. Personality and personal projects: Linking Big Five and PAC units of analysis // *Journal of Personality*. – 1992. – No 60. – P. 501–525.
8. Nucci, L. P., Guerra, N., & Lee, J. Adolescent judgments of the personal, prudential, and normative aspects of drug usage // *Developmental Psychology* – 1991. – No 27. – P. 841–848.
9. Nucci, L. P. *Education in the moral domain*. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2001.
10. Nucci, L. P., Narvaez, D. *Handbook of moral and character education*. – New York: Routledge. – 2008. – PP. 291-309.

11. Piaget, J. The moral judgment of the child. – New York: Free Press. – 1932.
12. Thornberg, R. A study of childrens conceptions of school rules by investigating their judgements of transgressions in the absence of rules // Educational Psychology – 2010. – No 5. – P. 586–603.
13. Turiel, E. The development of social knowledge: Morality and convention. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1983.

ЧУВСТВО МАТЕРИНСТВА У ЖЕНЩИН – ОСУЖДЕННЫХ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Бордюгова П.А., Ткаченко Е.С.

В настоящее время исследования показывают, что женщины по характеристике совершаемых преступлений все больше приближаются к мужчинам. Женщины все чаще и больше участвуют в совершении насильственных и тяжких преступлений. Ранее для женщин не были характерны насильственные преступления и, если совершались, то только в семейно-бытовой сфере. Общее число женщин-убийц выросло почти в 2,5 раза, и сейчас женщиной является каждый тринадцатый убийца. Среди всех совершенных женщинами преступлений наибольшую долю составляют тяжкие преступления – 77,8%. Особо тяжкие преступления составляют 11,4%, преступления средней тяжести – 8,5%, менее тяжкие 2,2%.

За последнее время в нашей стране произошло значительное омоложение женской преступности. Наблюдается рост преступности и среди несовершеннолетних девочек. Судебная практика знает случаи зверских убийств, совершаемых группами девочек в возрасте 14-15 лет. Но все же возраст большинства женщин-преступниц превышает 35 лет.

Правовой статус женщин, осужденных к лишению свободы, очень значительно отличается от статуса мужчин, осужденных к данному наказанию. Так, условия содержания в исправительной колонии общего режима (обычные, облегченные или строгие) для осужденных женщин регламентированы нормами действующего УИК РФ, распространяющимися на всех осужденных безотносительно их половой принадлежности.

Российским законодательством не предусмотрено дифференцирование по половому признаку колоний-поселений и лечебных учреждений, в том числе лечебно-профилактических, поэтому осужденные мужского и женского пола могут находиться в одном учреждении данного вида, но, естественно, в раздельных изолированных помещениях. Также допускается содержание в одном учреждении осужденных мужского и женского пола, оставленных по их желанию в следственных изоляторах или тюрьмах для работ по хозяйственному обслуживанию. Федеральный Закон от 8 декабря 2003 года внес в эту статью дополнение, согласно которому осужденным женщинам, отбывающим наказание в облегченных условиях исправительной колонии общего режима, за шесть месяцев до окончания срока наказания, может быть разре-

шено проживание за пределами учреждения совместно с семьей или детьми на арендованной или собственной жилой площади.

Таким образом, важным элементом статуса осужденной женщины является ее материнство, которое фактически не создает никаких правовых преимуществ для женщины и ее детей, остающихся в полной изоляции от матери на время отбывания ею наказания (за исключением беременных, имеющих детей до трех лет). То есть правовой статус осужденных женщин, отбывающих лишение свободы, нуждается в постоянном совершенствовании.

Женщины, имеющие детей до 3-х лет, могут отбывать лишение свободы в исправительных колониях, при которых есть дома ребенка. В данных учреждениях предусмотрено содержание осужденных беременных женщин. В целях своевременного оказания медицинской помощи осужденным женщинам в исправительных колониях указанного вида образованы родильные отделения. Законодательство обязывает создавать в таких учреждениях условия, необходимые для нормального проживания и развития ребенка. Осужденные матери могут общаться с детьми в свободное от работы время без ограничения, возможно и совместное проживание матери и ребенка, но не во всех исправительных учреждениях. Как только ребенку исполняется три года, с согласия осужденной женщины он передается для дальнейшего воспитания родственникам, иным лицам либо направляется в соответствующее детское учреждение. Для устройства ребенка у родственников либо в детском доме осужденной женщине предоставляется кратковременный отпуск, сроком до пятнадцати суток, не считая времени, необходимого на проезд туда и обратно. На тот же срок осужденной женщине предоставляется ежегодный краткосрочный выезд для свидания с несовершеннолетним ребенком-инвалидом вне исправительной колонии. Исключения составляют случаи, когда при исполнении ребенку 3-х лет оставшийся срок отбывания наказания у матери не превышает 1-го года. В такой ситуации администрация учреждения может продлить срок содержания ребенка в доме ребенка при колонии до освобождения его мамы. Такое право осужденной предоставляется в случае безукоризненного поведения, в противном случае решение администрации может быть аннулировано.

Беременным женщинам, кормящим матерям и матерям, имеющих при себе детей до 3-х лет, предоставляются все соответствующие права и льготы, которыми обладает обычная женщина, согласно российскому законодательству.

Существенной правовой льготой является отсрочка отбывания наказания, регламентированная ст. 177 УИК РФ, которая может быть предоставлена судом осужденной беременной женщине либо осужденной женщине до достижения ее ребенком 14-летнего возраста. Но следует учесть, что по достижении ребенком 14-летнего возраста право отсрочки осужденной женщине уже не предоставляется.

Чтобы предоставить отсрочку, суд учитывает характеристику осужденной, личное дело осужденной, медицинское заключение о беременности либо справку о наличии ребенка, копию свидетельства о его рождении.

Но даже при наличии положительной характеристики осужденной и всех необходимых документов суд вправе отказать в отсрочке отбывания наказания.

Сотрудники уголовно-исполнительной инспекции ежемесячно посещают осужденных женщин по месту их жительства в целях контроля. Если предупреждение оказалось неэффективной мерой воздействия, то уголовно-исполнительная инспекция вносит в суд об отсрочке отбывания наказания, о направлении осужденной для отбывания наказания, назначенного приговором суда.

Если же женщина отказалась от ребенка в официальном порядке, то уголовно-исполнительная инспекция незамедлительно обращается с соответствующим представлением в суд. Судьба ребенка в случае отмены отсрочки направления осужденной в исправительную колонию для дальнейшего отбывания наказания решается, исходя из соответствующих норм гражданского или семейного законодательства.

Таким образом, можно сделать вывод, что женщинам, находящимся в местах лишения свободы, очень тяжело жить наравне с мужчинами в подобного рода условиях, а также в силу анатомических особенностей организма и особенностей психики, тем более беременным женщинам. Несмотря на то, что беременным предоставлены практически все условия, тем не менее, в местах лишения свободы никто не собирается должным образом заботиться о ее здоровье, эмоциональном состоянии, хотя малейший стресс может нанести непоправимый урон как ее здоровью, так и здоровью ее будущего ребенка. Исходя из тяжелых жизненных условий, осужденные женщины вынуждены отказываться от своих детей. Также необходимо учитывать, что реабилитировать женщину гораздо сложнее, чем мужчину, в силу своих психоэмоциональных особенностей. Это связано не только с потерей социальных связей, работы, семьи, но и потому, что в исправительном учреждении осужденная перестает чувствовать себя женщиной. Именно поэтому на протяжении всего срока отбывания наказания с осужденными женщинами необходимо проводить специальную работу.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ МОТИВАЦИИ К ПОЛУЧЕНИЮ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОСУЖДЕННЫМИ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Кошелева О.В., Ткаченко Е.С.

Согласно ч. 2 ст. 9 Уголовно-исполнительного кодекса (далее УИК РФ) получение общего образования является одним из основных средств исправления. В условиях мест лишения свободы данный процесс приобретает ряд специфических черт. В силу этого нами было проведено анкетирование

осужденных женщин, отбывающих наказание в ФКУ ИК-18 ГУФСИН России по Нижегородской области, на тему: «Общее образование в местах лишения свободы». Общее количество испытуемых составило 33 человека.

Была разработана авторская анкета, содержащая 16 вопросов, сгруппированных в следующие блоки:

- I. Важность получения общего образования;
- II. Мотивация получения общего образования;
- III. Характеристика процесса обучения;
- IV. Отношение с преподавателем.

Проанализировав полученные данные, можно сделать следующие выводы. По блоку «Важность получения образования»: необходимость получения общего образования отмечают 28 человек (85%), 4 человека (12%) не считают образование необходимым, остальные же (3%) затрудняются с ответом.

С выражением: «Учиться никогда не поздно» согласились 29 человек, что составляет 88 %, противоположной позиции придерживаются 2 человека (6%), остальные затрудняются с ответом (9%).

Второй блок – это «Мотивация получения общего образования». 29 осужденных (88%) считают себя целеустремленными людьми, и получение общего образования является одной из их жизненных целей, 2 осужденных (6%) – имеют цель, однако не видят смысла в получении общего образования, и такое же количество опрошенных проявляют полнейшее безразличие к образовательному процессу. По мнению большинства (94%), учеба служит мотивом к саморазвитию. Также достаточно высокий процент (85%) обучающихся женщин считает, что образование способствует общению между людьми, но в то же время некоторые из них (3%) полагают, что умение налаживать контакты с окружающими людьми зависит от личностных особенностей человека.

И, наконец, 28 осужденных женщин (85%) согласны с утверждением, что «отношения между образованным человеком и обществом представляются более цивилизованными, чем между необразованным человеком и обществом», однако 1 респондент (3%) с этим не согласен, а четверо (12%) затрудняются ответить.

Третий блок «Характеристика процесса обучения». Говоря об отвлеченности на уроках, осужденные отмечают, что повседневные проблемы не отвлекают от учебных занятий большинство осужденных (19 человек – 58%).

О степени удовлетворенности образовательным процессом свидетельствуют следующие показатели: 85% (29 человек) удовлетворены, 3% (1 человек) выражают свое недовольство и 6% (2 человека) затрудняются ответить. На вопрос: «Нравится ли Вам сам процесс обучения?» 82% (27 человек) дали положительный ответ, 12% (4 человека) ответили отрицательно и 6% (2 человека) затрудняются ответить.

Четвертый блок «Отношения с преподавателем». По результатам анкетирования осужденные женщины демонстрируют в большей мере уважитель-

ное отношение к учителям (29 человек – 88%), но есть и такие, которые относятся к педагогическому коллективу безразлично (4 человека 12%).

85% респондентов (28 человек) не имеют конфликтных ситуаций с учителями, у 9% (3 человека) конфликты все-таки возникают и 3% (1 человек) конфликтуют, но очень редко.

Исходя из полученных результатов анкетирования, мы можем сказать, что осознание осужденными женщинами важности и необходимости общего образования, реализация образовательного процесса на должном уровне как со стороны педагогического коллектива, так и со стороны администрации исправительного учреждения, а также позитивные взаимоотношения между «ученицами» и учителями, строящиеся на взаимоуважении – все это способствует формированию у осужденных стремления к получению общего образования.

Как отмечалось ранее, образовательный процесс в органах и учреждениях, исполняющих наказание, представляется весьма своеобразным. И связано это, в первую очередь, с тем, что нередко та часть осужденных, которая по Закону должна обучаться, стремится уклониться от посещения школы или учебно-консультационного пункта, воспринимая образовательный процесс как дополнительное наказание. В этой связи, а также на основании проведенного нами исследования, нам бы хотелось внести следующие предложения по совершенствованию процесса обучения.

I. Методические:

1. Разработка и создание специальных образовательных программ для осужденных. Данные программы будут преследовать цель интеллектуально-этического развития личности осужденного в сочетании с внутренним механизмом повышения уровня его функциональной грамотности.

В образовательных программах для осужденных должны быть учтены все специфические особенности личности, находящейся в конфликте с законом: психологические, нравственные, социальные и уголовно-правовые и др.

Исследование на базе ИК-18 показало, что из 408 осужденных женщин 25 не имеет образования вообще. Тот факт, что осужденные освобождаются, не получив даже начального общего образования, свидетельствует о необходимости выработки в рамках вышеуказанных программ специальных образовательных программ для лиц, не имеющих начального общего образования. Нами предлагается разделить данные программы на три вида в зависимости от срока назначенного наказания: краткосрочные (срок наказания до 1 года), среднесрочные (от 1 года до 2 лет) и долгосрочные (от 3 до 4 лет). Их основная цель будет заключаться в формировании общеучебных навыков и умений, но с учетом специфики, характерной для мест лишения свободы.

Внедрение в жизнь данных программ влечет за собой внесение изменений в ряд нормативных правовых актов, в частности, в ФЗ «Об образовании», в Приказ Минюста РФ и Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Положения об организации получения основного общего и среднего (полного) общего образования лицами, отбывающими наказание в виде ли-

шения свободы в исправительных колониях и тюрьмах уголовно-исполнительной системы» и др.

2. Расширение сферы взаимодействия общественных организаций и образовательных учреждений в ИУ в просветительской деятельности. Мы придерживаемся мнения, что к данной работе необходимо привлекать лиц, ранее отбывавших наказание и получивших образование в местах лишения свободы. Эта категория лиц, знающая особенности психологии осужденных не понаслышке, способна заинтересовать необразованных лиц и стимулировать их к учебной деятельности.

3. Стимулирование общения осужденных, не имеющих общего образования, с тем, кто мотивирован к его получению и демонстрирует успешность усвоения образовательных программ. В процессе общения каждый индивид оказывает воздействие на своего партнера, будь то его поведение, поступки, состояние, мысли, чувства и прочее.

4. Проведение мотивационных тренингов, цель которых – овладение методами активации мотивов человека и использования энергии актуально действующих мотивов. Задача тренера (в нашем случае – психолога психологической лаборатории в ИУ) – создать такие условия, чтобы участники (осужденные) смогли испытать на себе действие мотивационных сил, затем научиться управлять ими, а после этого – научиться позволять этим силам свободно проявляться и специально вызывать их, когда это помогает добиться максимального результата [1].

5. Прохождение учителями специальной подготовки для работы с осужденными. Для того, чтобы повысить уровень мотивации специального контингента к получению образования, необходимо использовать определенный алгоритм построения учебных и воспитательных занятий. В рамках этого учителю важно поддерживать ровный стиль отношений между всеми участниками педагогического процесса; ободрять обучаемых при возникновении у них трудностей; поддерживать положительную обратную связь; заботиться о разнообразии методов преподавания учебного материала.

II. Организационные:

1. Обязательность наличия общего образования у осужденного при рассмотрении судом ходатайства об условно-досрочном освобождении (далее УДО). Согласно п. 3.2 «Обзора судебной практики условно-досрочного освобождения от отбывания наказания», утвержденного Президиумом Верховного Суда РФ 29 апреля 2014, при оценке отношения осужденных к учебе и труду суды, в частности, учитывали их стремление повысить свой образовательный уровень, обучение в общеобразовательной школе и профессиональном училище при колонии. На основании данного нормативного акта, а также ч. 4 ст. 112 УИК РФ, предусматривающего, что получение осужденными основного общего образования учитывается при определении степени их исправления, можно сказать о диспозитивном характере такого критерия, как «отношение к учебе». На наш взгляд, такое положение дел необоснованно, т.к. отсутствие должного образования у осужденных ведет к отчуждению

от нравственных норм общества, отрицанию своей ответственности, низкому уровню этичности, недостаточной просоциальной активности и др. Более того, образовательный процесс способствует формированию собственных убеждений относительно нравственных норм законопослушного поведения, дает возможность человеку, вставшему на путь исправления, убедиться в своей способности являться автором позитивных последствий и повысить чувство собственного достоинства. Все вышесказанное подводит к необходимости придания императивного характера такому показателю, как наличие и отсутствие общего образования у осужденного при предоставлении ему УДО.

2. Обеспечение, возможно, в дальнейшем получения среднего и высшего профессионального образования. Здесь важно отметить, что наличие интереса к дальнейшему получению образования является мощным ресоциализирующим фактором, который позволяет эффективно выстраивать воспитательный и психокоррекционный процесс в пенитенциарных учреждениях.

Таким образом, на современном этапе развития УИС одной из основных проблем остается повышение заинтересованности осужденных в общем образовании. Длительный срок назначенного наказания, изоляция от общества, утрата социально-полезных связей, негативное отношение со стороны общественности, нежелание верить в светлое будущее – все это способствует торможению исправительного процесса, а значит, и учебной деятельности. Мотивировать осужденных – значит помочь им в преодолении определенных трудностей, связанных с самой учебной деятельностью, с отношением к себе, другим людям, а также трудностей, вытекающих из наказания.

Список литературы

1. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2001. – 234 с.

ОСОБЕННОСТИ И ЗНАЧЕНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОСУЖДЕННЫХ

Кулакова А.А., Башерев М.С.

Патриотическое воспитание может быть определено как процесс и результат действия механизмов духовно-нравственного развития личности. Поэтому становление гражданина и патриота может быть рассмотрено не только с точки зрения приобретения личностью духовно-нравственных знаний, отношений, сколько с позиции выбора индивидуального жизненного пути, приобщения к своей стране, своему народу, наличия соответствующих мотивационно-смысловых образований. Патриотизм – нравственная основа жизнеспособности государства, яркая черта российского национального характера.

Значимость патриотического воспитания определил В.В. Путин, который заявил о необходимости стратегии национальной политики, основанной на гражданском патриотизме [1]. Именно высокая патриотическая идея, идея

государственности и есть тот каркас, то основание, на котором может выстраиваться духовность современного российского общества и его будущего.

Несмотря на довольно значительное количество авторов, изучавших методику патриотического воспитания различных категорий граждан, фактически отсутствуют исследования по методике и эффективности патриотического воспитания осужденных.

Для исследования эффективности патриотического воспитания осужденных была проведена анкета «Патриот», в анкетировании приняли участие 50 осужденных, содержащихся в ФКУ ИК-5 УФСИН России по Владимирской области.

Больше половины респондентов считают себя патриотами, сомневаются или частично относят – 23 %, а 20 % не смогли определиться или не относят себя к патриотам.

На вопрос о том, кто в большей степени повлиял на формирование патриотических чувств, осужденные назвали школу и родственников, меньшее влияние оказали СМИ и окружающие люди. Параметр «органы власти» не прозвучал в ответах осужденных, что может объясняться как недостатками патриотического воспитания в пенитенциарных учреждениях, так и следствием отношения осужденных к воспитательным мероприятиям как к наказательным мерам.

Определяя понятие патриотизма, осужденные выделили следующие определения: любить и дорожить своей Родиной, страной (45,4%), чувство долга перед Родиной, самопожертвование ради нее (18,2%), любить народ, природу, родной город (по 9,1%), вера и преданность (9,1%).

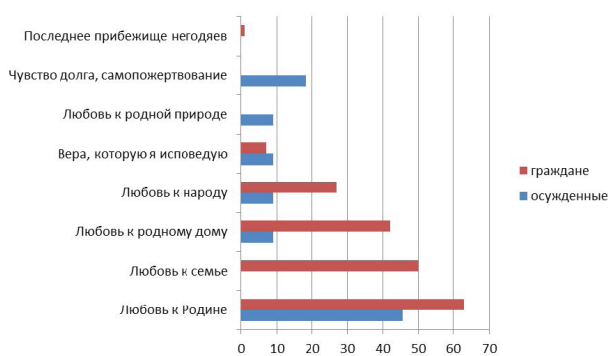
Полученные нами данные можно сравнить с данными отдела стратегических социальных и социально-политических исследований ИСПИ РАН о представлениях о патриотизме в современном российском обществе.

Как и следовало ожидать, самым востребованным оказался вариант ответа «Патриотизм – это любовь к Родине». Любовь к своей семье, родным, близким – этот выбор на втором месте. Далее предпочтения у респондентов выстроились следующим образом: любовь к русской культуре (38%), любовь к родному городу, деревне, дому (42%), любовь к народу (27%), возрождение традиций российского государства (21%), стремление к социальной справедливости (19%), любовь ко всему человечеству – гуманизм (10%), любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам (8%), возрождение традиций советского государства (10%), стремление к безопасному глобальному миру (9%), религиозная вера (7%), патриотизм в условиях глобализации теряет свое значение (4%), патриотизм – последнее прибежище негодяев (1%).

Сложившееся распределение ответов имеет свою логику. Для большинства респондентов обоих исследований слово «патриотизм», в первую очередь, совпадает с «малой Родиной» – близким социальным окружением: семьей, родными, близкими, родным городом, деревней, домом. Эти ценности составляют ядро патриотизма. Национально-государственные, социально-политические ценности отступили и занимают 5-9 места.

Сравнивая результат нашего исследования с исследованием РАН, мы составили следующую диаграмму:

Диаграмма мнений о значении слова «патриотизм»



Из диаграммы видно, что, по мнению осужденных, патриотизм никак не связан с понятием любви к семье, но, в отличие от достаточного количества граждан, осужденные вкладывают в это понятие чувство долга, самопожертвование и любовь к родной природе.

На вопрос о том, какие качества должны присутствовать у патриота, были получены следующие результаты:

Качества патриота	Процент ответов
уверенность в себе	40,7
воля и честность	37
активная жизненная позиция,	35
умение осуществлять самоконтроль	33,3
смелость	30
чуткость	30
наличие друзей	28,6
стремление к познанию (образованность)	26,5
свобода	26
счастливая семейная жизнь	17,3
воспитанность	6,1
жизнерадостность	2,3
исполнительность	0,7
независимость	0,5

В характеристику патриотизма не вошли или получили единичную оценку материальная обеспеченность, общественное признание, продуктивная жизнь, развлечение, аккуратность, высокие жизненные запросы, непримиримость к другим.

При ответе на вопрос «Чьи интересы, по Вашему мнению, выражает и защищает сегодня российское государство?» ответы среди осужденных распределились следующим образом: государственной бюрократии (54 ответа), богатых (61), средних слоев (7), всех граждан России (6), бедных слоев – (1), затруднились ответить (10). Эти данные вполне соотносятся с ответами граждан.

Так, рядовые российские граждане считают, что современное российское государство почти в равной степени отражает интересы государственной бюрократии (51%) и богатых слоев общества (50%). На 3 месте у респондентов оказалась позиция «затруднились ответить» – 12%. Всего лишь 9% респондентов и 10% экспертов считают, что политическая практика современного российского государства отвечает идеалу социального государства. Таким образом, по мнению подавляющего большинства респондентов, мы живем в государстве, которое не отражает интересы большинства граждан и общества в целом. Графически эти результаты выглядят следующим образом:

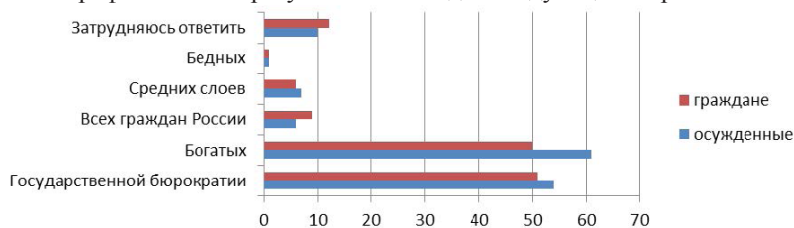


Рис. Диаграмма мнений респондентов о том, чьи интересы защищает сегодня Российское государство

Подводя общий итог, можно заметить наибольшую значимость второй части представленной анкеты, так как она позволяет поставить перед осужденными значимые для личного развития вопросы, создать диалогичную среду, понять глубинные и поверхностные, напускные мысли респондентов, наметить программу развития патриотических чувств.

Итак, одной из наименее разработанных проблем патриотического воспитания является методика оценки его состояния, эффективности и конкретных результатов этой деятельности. К сожалению, пока отсутствуют документы, регламентирующие эффективный контроль и оценку воспитательной деятельности в отношении осужденных. Соответственно все еще не определены содержание и методика работы по анализу и оценке целенаправленной воспитательной деятельности в пенитенциарных учреждениях. При таком подходе воспитательная деятельность, в том числе работа по патриотическому воспитанию, рассматривается, как правило, лишь в рекомендательном плане.

Список литературы

1. Путин В.В. Россия: национальный вопрос. // <http://www.putin2012.ru>.

ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Маевский С.Н., Курилович М.А.

Проблема изучения конфликта в воинских коллективах приобретает особую значимость в условиях современной армии. Особенности поведения в конфликте военнослужащих по призыву представлены в работах А.В. Барабанщикова, В.П. Гилицкого, А.Д. Глоточкина, А.С. Калужного, С.В. Круткина, А.К. Кротова, А.Ю. Куликова, Е.Г. Надежкина, Н.Ф. Феденко. Данные авторы, анализируя специфику конфликтов в воинских коллективах, подчеркивают, что конфликтные взаимоотношения военнослужащих являются на сегодняшний день одной из острых проблем современной армии [3, с. 15].

Также ученые подчеркивают, что напряженность межличностного взаимодействия в армии может быть обусловлена спецификой социально-психологических условий, в контексте которых молодые люди несут боевую службу, а также недостаточной их подготовленностью к адекватному реагированию на затруднения, возникающие в общении с другими людьми.

Межличностный конфликт выявляет отсутствие согласия в сложившейся системе взаимодействия между людьми. У них появляются противоположные мнения, интересы, точки зрения, взгляды на одни и те же проблемы, которые на соответствующем этапе взаимоотношений нарушают нормальное взаимодействие, когда одна из сторон начинает целенаправленно действовать в ущерб другой, а та, в свою очередь, осознает, что эти действия ущемляют ее интересы, и предпринимает ответные действия [4].

По мнению С.А. Буранова, поскольку условия жизнедеятельности воинского коллектива имеют специфические особенности, следует учесть, что взаимоотношения в воинском коллективе заметно отличаются от прочих трудовых групп. К особенностям условий жизнедеятельности воинского коллектива следует отнести:

- «растворенную» агрессивность, ведь любая армия есть инструмент вооруженной борьбы. Военная история снабжает нас примерами мужества и героизма именно в борьбе с вражескими солдатами. Уничтожение неприятеля на поле боя есть обязанность военнослужащего и поэтому выступает как социальная ценность. Агрессивность «встроена» в сам характер деятельности (владение оружием, приемами рукопашного боя), в военную символику;
- высокие физические и психологические нагрузки, экстремальность условий деятельности, угроза жизни;
- жесткую структуру управления, регламентированность практически всех сфер жизни и деятельности нормативными документами. При этом авторитарность руководства (единоначалие) не просто предопределена, она является необходимой для эффективной деятельности в экстремальных условиях;

- совмещение в одной среде сферы трудовой деятельности, быта и отдыха. Это особенно характерно для отдаленных гарнизонов и для военнослужащих, проходящих службу по призыву;
- ограничение в свободе передвижения, свободе действий, самопрезентации (нормативное определение одежды, прически, стиля поведения);
- ограничение возможности выхода из коллектива. В отличие от большинства других видов и условий деятельности, военнослужащие не могут в любой момент по своему желанию сменить коллектив или вовсе покинуть организацию;
- мультикультурность – воинский коллектив в большинстве случаев включает в себя воинов разных национальностей и вероисповеданий из разных регионов, социальных слоев. Мультикультурность проявляется в совмещении в ограниченном социальном пространстве различных традиций, стилей общения, ценностей, способов оценки;
- гомогенный половой состав (в большинстве случаев) [2, с. 26].

Как показывают исследования, проведенные А.Я. Анцуповым, в воинских коллективах, насчитывающих 50-70 военнослужащих, уровень конфликтности достаточно высокий, там ежедневно происходит до 10 конфликтов. Они возникают по причинам и протекают по-разному: из них более 38% – кратковременные, около 40% – продолжаются несколько недель [1].

А.М. Столяренко подразделил на несколько групп причины распространения конфликтов в воинском коллективе:

- социально-психологические (нездоровые настроения и взаимоотношения в трудовом коллективе, неудовлетворенность отдельных военнослужащих и групп своим положением в воинских коллективах, различия в ценностных ориентациях и моральных нормах поведения отдельных военных и групп, несправедливое, тенденциозное отношение одних военнослужащих к другим и др.);
- организационно-управленческие (несправедливое или невыдержанное отношение начальника к подчиненным, неурегулированность прав и обязанностей, взваливание на военнослужащих обязанностей, не подкрепленных их реальными возможностями, и др.);
- материально-технические (неудовлетворенность заработной платой, несправедливость в распределении доходов и поощрений, тенденциозность руководства в техническом обеспечении разных рабочих мест, выгодных поручений и т.д.);
- индивидуально-личностные (конфликтность отдельных военнослужащих) [3, с. 245].

По результатам исследования, проведенного А.В. Трофимовым, в воинских коллективах были выделены следующие причины межличностных конфликтов:

1. Нарушение социальной справедливости при распределении материальных и духовных благ. Это касается не только значительных материальных ресурсов, но и очередности заступления в наряд, равномерности служебной нагрузки, отбытия в отпуск в наиболее удобный период (военнослужащих

по контракту), выдвижение на вышестоящую должность при поступлении в учебные заведения и т.п.

2. Слабая разработанность правовых и других нормативных процедур разрешения межличностных противоречий, возникающих во взаимоотношениях военнослужащих.

3. Недостаточная обеспеченность коллектива военнослужащих всем необходимым для нормальной жизнедеятельности и выполнения боевых задач. Это относится как к материальным, финансовым и техническим средствам, так и к укомплектованности подразделений личным составом. Вынужденность решения непосильных задач, поставленных перед подразделением, порождает конфликты.

4. Субординационный тип отношений военнослужащих, продиктованный укладом воинской жизни. Исследования показали, что наиболее конфликтными являются отношения по вертикали, и особенно отношения между подчиненными и непосредственными начальниками.

5. Сложность и динамичность воинской деятельности.

6. Несоответствие нормативного (закрепленного уставом) характера отношений военнослужащих тому типу отношений, которые возникают в процессе служебной деятельности [4, с. 32–33].

По мнению А.И. Шипилова, основными психологическими причинами межличностных конфликтов в военных коллективах выступают: существование в некоторых воинских коллективах противоречащих уставным требованиям традиций и обычаев, выражающихся в перекладывании отдельными воинами своих обязанностей на сослуживцев; низкая культура общения, грубость и бестактность, нетерпимость к чужому мнению; стремление командира утвердить свой авторитет любой ценой; отрицательная установка на подчиненного, на начальника; напряженные, сложные взаимоотношения между военнослужащими (чем напряженнее межличностные отношения, тем чаще возникают конфликты между военнослужащими); предвзятое отношение некоторых начальников к своим подчиненным; завышенная самооценка военнослужащего; стремление нечестным путем добиться лидерства в коллективе; негативизм в поведении отдельных военнослужащих; повышенная агрессивность и раздражительность; эмоциональная неустойчивость, излишняя тревога, низкое самоуважение [3].

На основе обобщения можно сделать вывод о том, что изучение особенностей межличностных конфликтов в структуре воинских подразделений признается одним из наиболее актуальных направлений исследования в современной науке.

Отличительные особенности межличностных конфликтов характеризуются затрагиванием личностных и профессиональных интересов, мотивов и ценностей конфликтующих, высокой эмоциональностью, своеобразным полигоном проверки характеров, темпераментов, проявлением способностей, интеллекта, воли и других индивидуально-психологических особенностей оппонентов. Именно в межличностных конфликтах проявляется весь спектр общих и частных, объективных и субъективных причин. Зная эти причины и

особенности возникновения конфликтных ситуаций в коллективе военнослужащих, особенно важно не упустить момент их формирования внутри взаимодействующей группы людей. Однако далеко не всегда конфликты можно предупредить. Поэтому очень важно знать, как стратегически правильно организовать психологическую и организационную деятельность по профилактике конфликтных отношений среди военнослужащих.

Список литературы

1. Анцупов, А.Я. Социально-психологические основы предупреждения и разрешения межличностных конфликтов во взаимоотношениях офицеров / А.Я. Анцупов. – М.: ГАВС, 1992. – 188 с.

2. Буранов, С.А. Особенности взаимоотношений в воинском коллективе / С.А. Буранов. – М.: Ориентир, 2004. – 321 с.

3. Литовка, О.С. Экспериментальное исследование социально-психологических характеристик личности госслужащего / О.С. Литовка, С.В. Хребина // Личность как субъект управленческой деятельности: Межвузовский сборник научных трудов. – Пятигорск, 2011. – Вып. 4. – С. 84–89.

4. Пехтерев, В.В. Детерминанты типов реагирования военнослужащих на конфликт / В.В. Пехтерев. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 423 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Мельникова Е.Н., Ломакина А.Н.

Актуальность изучения проблемы суицидов в местах лишения свободы обусловлена рядом обстоятельств: во-первых, необходимостью обеспечения конституционных прав подозреваемых, обвиняемых, осужденных на жизнь, достоинство личности, на личную безопасность, охрану здоровья, а также предусмотренных в уголовно-исполнительном законодательстве Российской Федерации прав на медицинскую и психологическую помощь [3]; во-вторых, динамичностью обстановки в местах лишения свободы и потребностью изучения особенностей суицидального поведения (прежде всего специфических факторов риска, характерных для пенитенциарных учреждений) и, в-третьих, важностью разработки научно обоснованных рекомендаций по профилактике суицидов.

Одной из главных функций психологической службы УИС является профилактика суицидального поведения осужденных, которая реализуется согласно приказу Минюста РФ от 20.05.13 №72 «Об утверждении инструкции по профилактике правонарушений среди лиц, содержащихся в учреждениях УИС» [1].

Психологи осуществляют 100% обследование вновь прибывших подозреваемых, обвиняемых, осужденных в карантинных отделениях СИЗО и ИУ области. Психологи ИУ входят в состав комиссии по постановке на профилактический учет ПОО.

В целях выявления лиц, склонных к суициду и членовредительству, психологами учреждений УИС Владимирской области используются методики: шкала депрессивности Бека, опросник суицидального риска, шкала суицидального самоконтроля, опросник нервно-психической устойчивости.

Основными психологическими особенностями лиц, совершивших суицид, являются: повышенная чувствительность, ранимость, избирательность в контактах, неустойчивость мотивационной сферы, импульсивность, отрицательное восприятие окружающего мира, скрытность, педантичность, снижение эмоционального волевого контроля, болезненное самолюбие, неустойчивая самооценка.

Наиболее частые причины самоубийств ПОО в учреждениях УИС, в целом, по России можно распределить по степени убывания:

1. Обострение психических заболеваний.
2. Утрата смысла жизни.
3. Конфликты с окружающими.
4. Состояние алкогольной и наркотической абстиненции.
5. Состояние аффекта.
6. Негативная информация из семьи.
7. Тяжелые заболевания.
8. Демонстративно-шантажный суицид.
9. Факт ареста.

Основным содержанием профилактической работы является обособление и по-возможности, устранение социальных и психологических причин и условий поведения, постоянный контроль, над суицидогенной обстановкой в учреждениях пенитенциарной системы.

Резервом снижения количества факторов суицидов является постановка на профучет лиц, совершивших членовредительство.

Психологическая работа с лицами, состоящими на профилактическом учете как склонными к суициду и членовредительству, ведется в соответствии с индивидуальными программами.

Психологическое сопровождение данных лиц осуществляется по четырем основным направлениям:

- психодиагностические обследования проводятся в первые сутки по прибытии в учреждение с целью выявления личностных особенностей и суицидального риска, далее динамические обследования проводятся один раз в полгода;
- повышение психологической компетентности (лекционные занятия и групповые беседы по психологии воли, по профилактике депрессивных состояний, по психологии бесконфликтного поведения и т.д.);
- оказание психологической помощи (профилактические беседы, психологическое консультирование и поддержка при переживании трудных жизненных ситуаций, в том числе конфликты с осужденными, проблемы в семье и др.)

- психокоррекционная работа (коррекция тревожности и других негативных эмоциональных состояний, обучение техникам саморегуляции и волевого самоконтроля и т.д.).

При организации профилактической работы персоналу ИУ важно учитывать специфику разных видов суицидального поведения осужденных. Так, в общении с истинными «суицидниками» требуется кропотливая работа по формированию представлений о ценности жизни, и особая роль здесь отводится гуманным отношениям к осужденным со стороны персонала [2].

В 2014 в учреждениях УИС Владимирской области допущены 10 суицидов подозреваемых, обвиняемых, осужденных (далее ПОО). В 2012 допущено 4 суицида, в 2013-2.

А по состоянию на 11.12.2014 по территориальным органам ЦФО в 2014 году в учреждениях УФСИН России по Ивановской области допущено 10 суицидов, УФСИН России по Владимирской области 10 суицидов; УФСИН России по Тверской области и УФСИН России по Тульской области по 5 суицидов; УФСИН России по Белгородской области 4 суицида; УФСИН России по Курской области и УФСИН России по Тамбовской области по 3 суицида; УФСИН России по Брянской области, УФСИН России по Воронежской области, УФСИН России по Липецкой области, УФСИН России по Орловской области, УФСИН России по Калужской области по 2 суицида; УФСИН России по Смоленской области, УФСИН России по Костромской области, УФСИН России по Рязанской области по 1 суициду. Это указывает на снижение общего количества суицидов среди спецконтингента (в 2014-52, АППГ- 61).

Рассмотренные выше тенденции суицидального поведения лиц, содержащихся в местах лишения свободы, позволяют объяснить ряд причин самоубийств данной категории граждан, уточнить факторы риска суицида подозреваемых, обвиняемых, осужденных и более целенаправленно организовать профилактическую работу в следственных изоляторах и исправительных учреждениях.

Таким образом, суицид – это следствие сочетания факторов, включающих в себе как индивидуально-психологические особенности, так и неблагоприятные внешние обстоятельства. Человек воспринимает сложившуюся ситуацию как безнадежную и выбирает суицид как единственно возможный выход, и самой важной задачей на данном этапе является оказание психологической помощи и проведение профилактической работы.

Список литературы

1. Об утверждении инструкции по профилактике правонарушений среди лиц, содержащихся в учреждениях УИС»: приказ Минюста РФ от 20.05.13 №72-ФЗ // Российская газета. – 2013. – 5 июня.
2. Организация профилактики суицидов подозреваемых, обвиняемых, осужденных в пенитенциарных учреждениях. - М.: ФСИН России, 2008. -74с.
3. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации : [федер. закон от 8 янв. 1997 г. № 1-ФЗ : принят Гос. Думой 18 дек. 1996 г.] // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 1997. – № 2, ст. 198.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНЫХ ИНСПЕКЦИЙ С ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Объедков А.А., Кулакова А.А.

Изучение общественного воздействия на осужденных становится особенно актуальным на современном этапе в период реформирования УИС. Особенно актуальным становится изучение отношения к общественному воздействию осужденных, отбывающих наказание в уголовно-исполнительных инспекциях. Это тем более интересно, поскольку данная категория осужденных редко подвергается воздействию сотрудников УИС, что обусловлено правилами исполнения наказаний без лишения свободы, и участие общественности в их ресоциализации крайне необходимо.

С другой стороны, исследования представлений осужденных данной категории о необходимости и целесообразности общественного воздействия, эффективности различных его форм не проводилось ранее.

В исследовании принимали участие осужденные, стоящие на учете в уголовно-исполнительной инспекции Ленинского района г. Владимир, выборка составила 167 человек.

С целью характеристики изучаемой группы в первой части анкеты мы провели опрос о социально-демографических и уголовно-правовых аспектах, характеризующих осужденных.

Осужденные на наказания, не связанные с изоляцией от общества, стоящие на учете в УИИ Ленинского района г. Владимира, по гендерному признаку распределились следующим образом: мужчин – 86%, женщин – 14%.

По возрастному признаку среди изученной нами категории лиц наиболее многочисленной является возрастная группа от 25 до 35 лет, самой малочисленной – осужденные старше 45 лет. Средний возраст преступника, осужденного на наказания, не связанные с изоляцией от общества, составил 34 года.

По уровню образования осужденные распределились следующим образом.

Таблица 1

**Уровень образования осужденных на наказания,
не связанные с изоляцией от общества.**

Уровень образования	Количество осужденных, %
Нет неполного среднего образования	1,8
Неполное среднее образование (9 классов)	20,7
Полное среднее образование (11 классов)	55
Среднее специальное образование	18,9
Высшее и незаконченное высшее	3,6

Таким образом, чаще всего у осужденного на наказания не связанные с изоляцией от общества, имеется полное среднее образование (11 классов).

Данные о семейном положении говорят о более крепких отношениях по сравнению с осужденными к лишению свободы.

Таблица 2

Сравнительная таблица семейного положения осужденных

Семейное положение	Количество осужденных, %	
	Без изоляции от общества	К лишению свободы
Состоит в зарегистрированном браке	33,3	23
Брак не зарегистрирован (сожительство)	40,5	28
Холост (разведен, вдовец)	26,2	49

Исследование рода трудовой деятельности осужденных без изоляции от общества показало, что основная масса не имеет специальности (74,3%), к рабочим относятся 14,8%, к служащим – 4,1%, предпринимательской деятельностью занимаются 6,2%, обучаются – 0,7%. Согласно статистическим данным Л.Н. Одиной, среди осужденных, приговоренных к лишению свободы, не имеют специальности 35% [1]. Таким образом, несмотря на отрицательные последствия изоляции от общества, осужденные к лишению свободы имеют больше возможностей для получения профессионального образования и реализации своих способностей после освобождения.

Уголовно-правовая характеристика изучаемых осужденных показывает, что, в основном, они наказаны за корыстные преступления и незаконный оборот наркотических средств. Уровень рецидива у осужденных к наказаниям, альтернативные лишению свободы, составляет 18,5%.

В результате анализа данных, полученных в ходе исследования, было выяснено, что 6,2% осужденных высказываются против деятельности общественных организаций, считая ее бесполезной, отнимающей время от других более интересных занятий. Эта часть осужденных полагает, что исправительное воздействие им не нужно, т.к. они не несут в себе ни общественной опасности, ни иных социально вредных черт или привычек. 42,1% относится к деятельности общественных организаций безразлично. 49,7% опрошенных признают роль общественных организаций и достаточно высоко оценивают ее (Диаграмма 1).

Диаграмма 1

Отношение осужденных к деятельности общественных организаций по их ресоциализации



- отрицательная оценка
- безразличная оценка
- высокая оценка

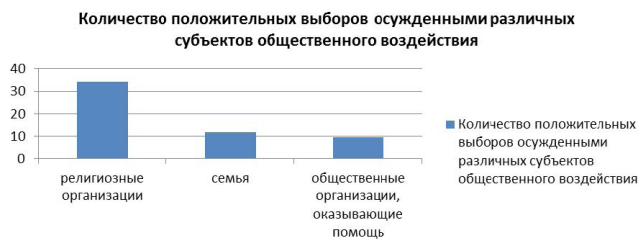
Такая оценка относится, в первую очередь, к работе религиозных организаций (34,3% опрошенных).

Осужденные считают, что исправительное воздействие оказывают

на них священнослужители, община верующих. С их точки зрения, религия (абсолютное большинство опрошенных исповедует православное христианство) помогает им по-новому оценить свои поступки, заставляет задумываться над будущим поведением, добром и злом, присутствие в храме учреждения, беседы с настоятелем успокаивают, в положительную сторону изменяются отношения с семьей, коллегами по работе.

На второе место по значимости деятельности осужденные поставили семьи, высоко оценивая важность сохранения социально-полезных связей с родственниками (11,9 %).

На третьем месте стоят общественные организации, оказывающие помощь нуждающимся осужденным (9,4%). Диаграмма 2



Таким образом, половина осужденных без изоляции от общества не вовлечена эмоционально и не заинтересована в участии общественности в воспитательном процессе

с ними, что свидетельствует, в частности, о невысоком качестве общественного воздействия, осуществляемого в исправительных учреждениях вообще и в УИИ в частности.

Реформирование УИС предопределило открытость системы, что означает конструктивное сотрудничество со структурами гражданского общества: благотворительными, правозащитными, религиозными и иными общественными организациями [2]. Большую роль в этом процессе формирования общественного мнения в пользу альтернативных видов наказания и заинтересовать активистов в новом направлении общественно-полезной деятельности в целях ресоциализации и социальной реабилитации осужденных без изоляции от общества и организации сотрудничества с общественностью могут сыграть средства массовой информации, которые помогут сформировать общественное мнение.

Список литературы

1. Одинцова Л.Н. Криминологическая характеристика осужденных, не связанных с изоляцией от общества // Ведомости уголовно-исполнительной системы. -2011. -№11. – С. 28-31.
2. О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года : распоряжение Правительства Рос. Федерации от 14 окт. 2010 г. № 1772-р // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 2010. – № 43, ст. 5544.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕЭФФЕКТИВНЫХ РАБОТНИКОВ БАНКОВСКОЙ СФЕРЫ

Сагитова А.В., Пронина Е.В.

Многие люди желают работать в банковской сфере. Банк может предложить своим сотрудникам хороший и стабильный доход, карьерный рост и, в целом, работа в банке всегда была и остаётся престижной. В связи с этим многие люди хотят работать в банковской сфере, не сверяя при этом свои личностные особенности со спецификой работы в банке. Результатом данного явления становится большая текучесть кадров.

Повышенная текучесть кадров ведёт за собой экономические убытки банка, так как на обучение каждого сотрудника затрачиваются определённые средства. Частая смена персонала является современной проблемой банков. Для решения данной проблемы менеджерам по персоналу необходимы средства оценки и выявления неэффективных сотрудников. Таким средством оценки может стать психологический портрет неэффективного работника банка.

Целью нашей работы является выявление психологических особенностей работников банка для создания психологического портрета неэффективного сотрудника банковской сферы на основе батареи тестов.

Наша выборка была составлена из сотрудников (N=45) банка г. Владимир, среди них сотрудники, которые были уволены (N=20) и сотрудники, которые продолжают успешно работать (N=25).

На первом этапе нашего исследования мы организовали две группы эффективных и неэффективных сотрудников. В группу эффективных сотрудников вошли испытуемые, которые на данный момент работают в банке и имеют высокий уровень производительности труда. В группу неэффективных сотрудников были включены люди, имеющие низкую производительность. Впоследствии они были уволены.

После того как были сформированы две группы, мы провели диагностику с помощью батареи тестов, которые включают в себя три основных блока: интеллект, личность и мотивацию (характер предпочитаемой деятельности).

Под профессиональной мотивацией мы будем понимать действие конкретных побуждений, которые обуславливают удовлетворенность человека своим трудом [2]. С.А. Шапиро под мотивацией трудовой деятельности понимает процесс удовлетворения работниками своих потребностей и ожиданий в выбранной ими работе, осуществляемый в результате реализации их целей, согласованных с целями и задачами предприятия, и, одновременно с этим, как комплекс мер, применяемых со стороны субъекта управления для повышения эффективности труда работников [1].

Работа в банке строго регламентирована, вследствие этого мы предполагаем, что банковский служащий должен быть пунктуальным, аккуратным и способным следовать определенным правилам. На данную работу следует брать людей с активной позицией, так как она способствует развитию творче-

ской активности. Творческая активность, являясь одной из частей социальной активности, способствует развитию творческого отношения к деятельности, выхода за рамки предложенного с целью развития современного общества, оптимизации связей в нем [3]. Для эффективной работы в банке творчество может быть помехой, человеку с творческим потенциалом данная работа будет сложна из-за своих требований.

Мы предполагаем, что неэффективный банковский сотрудник должен обладать интеллектом выше среднего. Людям с таким интеллектом свойственна критичность мышления: способность осознавать свои ошибки и видеть недостатки других, подвергать критическому рассмотрению предложения и суждения других людей.

Неэффективные сотрудники склонны к личностной независимости и конкуренции. Они демонстрируют свою правоту, несмотря на оппозицию большинства людей, также они склонны к враждебности.

Неэффективные сотрудники предпочитают доминантную работу в которой они могут брать ответственность и выбор решения за других. Такие сотрудники любят работать по своим правилам.

В перспективе нашей работы мы планируем выявление достоверных различий по результатам нашей работы, по параметрам данной батареи тестов. После того как мы выявим параметры, которые достоверно отличаются в двух группах, мы составим психологический портрет неэффективного сотрудника банка.

Список литературы

1. Кухтинова, Н.Е. Современные способы повышения мотивации персонала предприятия [Электронный ресурс] / Н.Е. Кухтинова // Известия академии управления: теория, стратегии, инновации. – 2012. – №3 (10). – С. 39- 42. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18802453>

2. Мусина, В.П. Экспериментальное исследование проблемы диагностики профессиональной мотивации [Электронный ресурс] / В.П. Мусина // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2011. – №2. – С. 75- 81. –URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17927585>

3. Пронина Е.В., Попова С.Ю. Актуальные проблемы исследования социально активной молодежи: творческое отношение к жизнедеятельности / Актуальные направления научных исследований: от теории к практике : материалы III междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 29 янв. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С.203-204. –URL: <http://interactive-plus.ru/imprint.php?actionid=112>

ГЕНДЕРНЫЕ И ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТАХ

Тарасова Ю.И., Тихомирова Е.А.

Ситуация проявления гендерных особенностей в межличностных конфликтах студентов актуализируется тем, что исследуемая категория проходит

активную половую социализацию, осваивая нормы и правила полотипичных для себя стереотипов [4].

Современное понимание гендера неразрывно связано с социальными и культурными нормами, которые социум предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола [1]. Понятие «пол» акцентирует биологические основания психологических различий, а «гендер» подчёркивает социокультурное происхождение этих различий [5]. В конечном итоге социокультурные нормы, обуславливающие социальный пол, определяют модели поведения человека в межличностных конфликтах.

Межличностный конфликт выполняет важную роль в жизни различных социальных институтов, и в этой связи неудивительно, что изучение конфликтов – тема, которая привлекает внимание многих ученых. Существующее классическое определение межличностного конфликта определяет данное социально-психологическое явление как столкновение противоположных целей, мотивов и точек зрения интересов участников взаимодействия, несовместимых в конкретной ситуации [3].

Цель настоящего исследования – изучить стратегии поведения в конфликтах, указать на гендерные и половые особенности поведения студентов в решении конфликтных ситуаций.

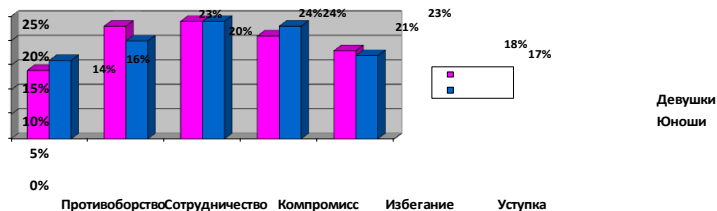
Всего в исследовании приняло участие 30 человек, которые были разделены по гендерному и половому составу. Выборку составляли студенты мужского и женского пола, возраст испытуемых – в пределах 20—22 лет.

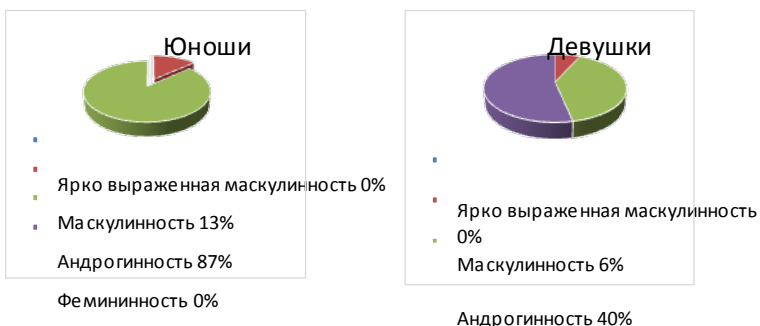
Для проведения исследования была использована методика американского психолога К. Томаса и методика С. Бем для диагностики психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и феминности личности [2].

Обработка эмпирических данных и анализ полученных результатов позволили выявить гендерные и половые особенности поведения студентов в конфликтных ситуациях.

Результаты исследования стратегий поведения в конфликтных ситуациях по половому признаку показали, что у респондентов нашей выборки, независимо от их пола, преобладает одинаковая стратегия поведения в конфликтной ситуации – это компромисс (у 24% девушек и 24% юношей). Также одинаковыми оказались такие стратегии поведения, как уступка (данная стратегия находится на четвёртом месте) и противоборство (данная стратегия находится на пятом месте).

Результаты исследования по гендерному признаку получились следующими.





У большинства юношей нашей выборки преобладающими являются андрогинные черты (87%), маскулинные черты наиболее выражены у 13% юношей, а феминные черты не выражены. У девушек нашей выборки феминные черты (54%) являются преобладающими. Также у 40% девушек наиболее выражены андрогинные черты и у 6% девушек проявляются маскулинные черты в характере. Ярко выраженных маскулинных или феминных черт у испытуемых не наблюдается.

Таким образом, в нашей выборке гендерные различия поведения в конфликтных ситуациях проявились в следующем. В группе девушек, в отличие от юношей, на втором месте преобладающей является стратегия сотрудничества (у 23% девушек). А ведь в обществе за долгие века сложился стереотип, что такие стратегии, как сотрудничество, компромисс и уступка являются «женскими» стратегиями поведения в конфликте. Это связано с отсутствием властолюбия у женщин, большей психологической терпимостью, их способностью сопереживать собеседнику. Поэтому можно сделать вывод, о том, что у девушек нашей выборки стратегия поведения, выбираемая ими в конфликте, соответствует общепринятым в психологии представлениям. Такие результаты можно объяснить тем, что по методике С. Бем гендерный пол у девушек направлен в сторону феминности, поэтому им и свойственно выбирать в конфликтной ситуации «женские» стратегии поведения.

Как уже говорилось, у юношей преобладающая стратегия поведения в конфликте такая же, как и у женщин - компромисс, а на втором месте - стратегия избегания, и им в большей степени свойственны андрогинные черты в характере. Такие результаты юношей не были ожидаемыми. Ведь у мальчиков с детства поощряются лидерские качества, самостоятельность и сила, большинство их игр носит соревновательный характер. И исторически сложился стереотип, что у мужчин преобладающей является такая стратегия поведения, как противоборство. Поэтому используемые ими стратегии в конфликте не соответствуют общепринятым в психологии моделям поведения. Результаты по методике К. Томаса можно объяснить тем, что гендерный пол у мужчин направлен именно в сторону андрогинного, поэтому им свойственно выбирать в конфликтной ситуации такие стратегии, как компромисс и избегание.

Отсюда можно сделать вывод, что и девушки, и юноши стремятся урегулировать разногласия, уступая в чем-то в обмен на уступки другого. При выборе данной стратегии поведения в конфликтной ситуации следует иметь в виду, что компромисс - это поиск средних решений, когда никто много не теряет, но и много не выигрывает. Интересы обеих сторон полностью не раскрываются. Через какое-то время могут проявиться и дисфункциональные последствия компромиссного решения и конфликт в несколько измененной форме может возникнуть вновь, так как породившая его проблема была решена не до конца.

Следует отметить, что девушки, используя такую тактику поведения в конфликте, как сотрудничество, поступают конструктивно. Ведь при сотрудничестве происходит поиск решений, полностью удовлетворяющих интересы обеих сторон в ходе открытого обсуждения. Тот, кто опирается на сотрудничество, не старается добиться своей цели за счет других, а ищет решение проблемы. Кратко установку на сотрудничество обычно формулируют так: «Не ты против меня, а мы вместе против проблемы».

Следует сказать и о стратегии избегания в конфликтной ситуации, которая является одной из преобладающих у юношей. Избегание характеризуется стремлением не брать на себя ответственность за принятие решения, не видеть разногласий, отрицать конфликт, считать его безопасным; стремлением выйти из ситуации не уступая, но и не настаивая на своем, воздерживаясь от споров, дискуссий, возражений оппоненту, высказывания своей позиции. Такое поведение может быть уместным, если предмет разногласий не представляет для человека большой ценности.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить практическую значимость исследования стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Ведь избираемая участником конфликта стратегия поведения имеет решающее значение для его последующего развития, а зачастую и для конечного результата, исхода. В конфликтной ситуации или в общении с трудным человеком следует использовать такой подход, который в большей степени соответствовал бы конкретным обстоятельствам и при котором вы могли бы чувствовать себя наиболее комфортно. И специалисты утверждают, что необходимо применение всех пяти тактик: противоборства, сотрудничества, компромисса, избегания и уступки - в зависимости от конкретных условий конфликтной ситуации. На основе методики можно выявить наименее развитые тактики поведения при конфликте и определить приоритетные задачи их развития.

Список литературы

1. Бэм С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. – М.: «Российская политическая энциклопедия», 2004. – 336с.

2. Вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности – фемининности / Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. – СПб., 2003. – С. 277-280.

3. Гришина Н.В. Психология конфликта. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544с.

4. Евенко С.Л. Теоретическая модель проявления гендерных особенностей межличностных конфликтов в организации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». -2013. -№ 1. – С. 99–102.

5. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой. – М.: Информация – XXI век, 2002. – 256 с.

ВИЗУАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Ткаченко И.В., Тихомирова Е.А.

Визуальная диагностика зародилась в Древней Греции и дошла до наших времен, не потеряв своей точности и результативности. Яркими представителями данного направления можно считать Г. Келли, Д. Брунера, а на современном этапе развития выделяются такие ученые, как П. Экман и У. Фризен.

Традиционно в психодиагностике используются такие методы, как тесты, анкетирование, опросы. Но для обработки данных требуются большие затраты времени. Этим обусловлена популярность метода визуальной диагностики.

В настоящее время сотрудники правоохранительных органов все чаще прибегают к визуальной диагностике. Каковы цели ее использования в деятельности сотрудников УИС?

Чтение визуальных проявлений имеет ряд особенностей:

- считывание знаков, то есть считывание невербальных компонентов, происходит одновременно с разных систем (мимика, пантомимика, визуальное взаимодействие, организация пространства общения, жестикуляция, тактильный контакт, собственно внешность);
- осознанность есть интуитивное осознание человеком значения визуальных компонентов общения и их отражение в сознании (хорошо осознанные, мало осознанные и неосознанные). Наиболее осознанными являются мимические знаки, затем – жестикуляция, наименее показательные – движения тела и ног. Осознанность повышается с приобретением опыта.
- Содержание, то есть три главные невербальные системы информации – коммуникативная, рефлексивная и личностная. Чтобы активно и адекватно понимать визуально-коммуникативные знаки, необходимо обладать теми из них, которые устоялись в определенной социальной среде.
- Мимика имеет много параметров, являющихся индикаторами лжи. Для нас как государственных служащих, охраняющих правопорядок,

крайне необходимо уметь различать мельчайшие признаки обмана со стороны подозреваемых, обвиняемых, осужденных.

- Наиболее полную информацию мы можем получить по взгляду человека. Психические процессы неразрывно связаны с мышлением, переживанием, проявлением определенных чувств и эмоций.
- Существуют определенные зоны нахождения зрачка, по которым можно зафиксировать дачу ложной информации, показаний. Например, нахождение зрачка в левом верхнем (правом верхнем, если он левша) положении говорит о поиске сознанием реальной, существующей информации. Также можно назвать следующие показатели лжи: «бегущий взгляд», наличие легкой улыбки, сужение глаз собеседника.

У лица, сообщаящего сотруднику ложную информацию, можно заметить кратковременное напряжение в выражении лица. Американский ученый Р. Беннет считает данное проявление лучшим показателем лжи. Сотрудники всегда должны видеть страх, который проявляется у человека, страх быть пойманным, страх разоблачения. Это можно наблюдать по проявлению морщин на лбу, натянутости и распрямленности губ.

Также о психическом состоянии обвиняемого или осужденного может рассказать положение рук. Стремление закрыть все лицо либо его часть говорит о желании человека скрыть свое истинное состояние, а поглаживание подбородка или касание носа говорит о намерении лица солгать.

Активное движение рук (кистей и пальцев), учащенное моргание, покусывание губ или ногтей говорит о нервозности собеседника. Таким образом, внимательное наблюдение за проявлениями мимики и жестикуляции помогает сотруднику, например, увидеть намерение обвиняемого дать ложные показания либо обнаружить лиц, незаконно пересекающих границу Российской Федерации, либо обнаружить преступника.

Информацию о человеке могут дать и такие визуальные атрибуты, как «уголовные» татуировки. По их содержанию и локализации на теле человека сотрудник может многое узнать о принадлежности лица к определенной группировке или о его взглядах и принципах, или о его причастности к какому-либо уголовному делу.

Так, например, могильный крест означает «масть» убийцы, три точки на руке у девушки являются показателем ее принадлежности к «воровской жизни». Некоторые вытатуированные буквы на теле означают принадлежность к определенному месту, где осужденный отбывал наказание (МТ – «Матросская тишина»). Кроме того, такого рода изображение на теле человека может рассказать о его принципах и взглядах: кот – беглец по натуре, якорь с узлом – «завязал» с криминальным миром.

Пользуясь этими данными, сотрудник может скорректировать свое поведение с обвиняемым (осужденным) для получения информации, выгодной для следствия. Например, можно узнать о принадлежности подозреваемого к определенному виду преступлений (убийство, воровство и т.д.), о его крими-

нальном статусе, о внутреннем отношении к труду, сотрудникам правоохранительных органов, другим людям, закону и многое другое.

Но по данным показателям не всегда можно получить точную информацию. В современном мире новое поколение преступников старается всеми способами скрыть свою принадлежность к криминальному миру. Ношение рубашек с длинным рукавом, либо надвинутая на глаза кепка свидетельствует о стремлении человека скрыть свое «истинное лицо». Люди, принадлежащие преступному сообществу, стараются отучить молодых, перспективных в криминальном плане преступников от устаревших стереотипов. Например, их обучают культуре речи, прививают определенные семейные ценности. Поэтому сотрудникам необходимо обращать внимание на невербальные средства передачи информации.

Так что же все-таки означает термин «визуальная диагностика»? Это комплекс методов, изучающих поведенческие реакции человека. При выявлении потенциального правонарушителя также необходимо обращать внимание на национальные особенности, состояние здоровья.

Тема нашего исследования требует более глубокого изучения, но дальнейшее ее развитие позволит сотрудникам правоохранительных органов обращать внимание на визуальные проявления, которые необходимы для их деятельности по охране общества от проникновения в него криминального мира.

Список литературы

1. Изард К. Теория дифференциальных эмоций. -М., 2012.
2. Кваша А. П. Невербальный язык рекламных образов. -М, 1997.
3. Лабунская В.А. Визуальная психодиагностика личности. -Ростов н/Д: Издательство ЮФ, 2011.
4. Щекин Г. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению. -Калининград: МАУП, 2001.
5. Экман П., Фризен У. Психология лжи. Книга-тренинг. Узнай лжеца по выражению лица.- СПб., 2012.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН

Толчинская А.А., Ломакина А.Н.

Женская преступность отличается масштабами, характером преступлений и их последствиями, той сферой, в которой они имеют место, ролью, которой выполняют при этом женщины, выбором жертвы преступного посягательства, влиянием на их правонарушения семейно-бытовых и других обстоятельств.

Актуальность темы обусловлена реформированием уголовно-исполнительной системы, ориентированным на гуманизацию уголовно-исполнительной политики, соблюдение прав граждан, находящихся в местах лишения

свободы. Женская преступность начинает расти, всё больше и больше, всё ближе и ближе её показатели к показателям мужской преступности. Если провести анализ и сравнить показатели преступности по прошедшему и нынешнему году, то мы увидим колоссальную разницу, которая растёт.

За январь 2014 года показатель женской преступности составляет 12 106 преступлений, а за январь 2015 года уже 12 324 преступления. За февраль 2014 года – 24 680, за февраль 2015 года – 25663 преступлений.

Основной целью наказания, закреплённой в ч.2 ст. 43 УИК РФ, является исправление осуждённого. Одним из основных средств исправления осуждённого является воспитательная работа [5].

Воспитательная работа с осуждёнными к лишению свободы направлена на их исправление, формирование у осуждённых уважительного отношения к человеку, обществу, труду, нормам, правилам и традициям человеческого общения, на повышение их образовательного и культурного уровня [2].

Воспитательная работа с осуждёнными проводится с учетом индивидуальных особенностей личности и характера осуждённых и обстоятельств совершенных ими преступлений.

Целью воспитательной работы с осуждёнными, отбывающими наказание в исправительной колонии, является профилактика совершения преступления как во время нахождения в ИК, так и после освобождения, и профилактика деструктивных процессов личности (самоубийств, побегов, дезорганизации нормальной деятельности исправительного учреждения и т.д.).

При организации и проведении воспитательной работы следует учитывать специфические черты женщины [3].

Психологические особенности осуждённых женщин заключаются в следующем: в большинстве своем они не имеют качеств, которые существенно могли бы осложнить профилактическую работу с ними, процесс их исправления. Однако процесс реабилитации у освобождённых из мест лишения свободы женщин может быть более трудным, чем у мужчин, так как у них более резко обрываются социально полезные связи [5].

В целом, основной массе осуждённых женщин, по сравнению с осуждёнными мужчинами, меньше присущи асоциальные установки, у них отсутствуют устойчивые преступные убеждения, социально-психологическая адаптация хотя и нарушена, но серьезных дефектов нет. Осуждённые, совершившие рецидив, наоборот, давно утратили социально полезные контакты и представляют собой дезадаптированные личности. Своеобразие психологического облика данной опасной категории осуждённых женщин в немалой степени связано с наличием у них психических аномалий и расстройств, в том числе из-за возрастных изменений [4].

Известно, что вообще для женщин очень важны оценки других людей и то, какое впечатление они производят. Осуждённые не составляют исключения. Их потребность в самоутверждении, являясь одним из самых мощных стимулов человеческих поступков, становится навязчивой, существенно влияя на их образ жизни. Это не просто стремление нравиться мужчинам или

выглядеть лучше других женщин. Это потребность в подтверждении своего существования, места в жизни.

Демонстративность, определяющая преступные проявления, в том числе агрессивного характера, выполняет у них защитные (в психологическом плане) функции и служит целям самоутверждения. Потребность в самоутверждении, являясь одним из самых мощных стимулов человеческих поступков, становится у женщин, осуждённых к лишению свободы, навязчивой, застревающей, существенно влияя на весь образ жизни. Это не просто стремление, а потребность в подтверждении, как бы фиксации своего существования, бытия, места в жизни в целом [4].

Следует отметить также то обстоятельство, что на преступное поведение женщин существенное влияние оказывает более высокий, чем среди мужчин, уровень невротизации и психопатий. Так, многие женщины, привлеченные к ответственности за умышленные убийства, имели аномалии психопатического типа, не исключающие вменяемость [5].

При организации воспитательной работы с осужденными составляется психолого-педагогическая характеристика, в которой учитываются все индивидуальные психологические особенности, на основании которых даются рекомендации по осуществлению воспитательной работы. Например, осужденная Л. (ФКУ ИК-2 ГУФСИН России по Нижегородской области). Неоднократно судима по статьям 228.1, 161, 111, срок наказания – 18,6 лет является злостным нарушителем установленного порядка отбывания наказания, состоит на профилактическом учете как лицо, склонное к систематическим нарушениям правил внутреннего распорядка. Наблюдается неустойчивость эмоционального состояния, высокая склонность к аффективному реагированию, вспыльчива, раздражительна, наблюдается пониженное самообладание. Чрезвычайно чувствительна, легко расстраивается, поддается чувствам и случайным колебаниям настроения. Часто болезненно реагирует на «мелкие», незначительные проблемы. Способна к доверительно-откровенному взаимодействию, в основном, с близкими людьми, в остальных случаях не склонна быть слишком открытой и откровенной в раскрытии своих проблем, может проявлять некую осторожность и критичность по отношению к окружающим, сознательно приукрашивать свой характер. Близкие отношения устанавливает с трудом и лишь с узким кругом лиц. При организации воспитательной работы с данной осужденной необходимо:

- контролировать эмоциональное состояние осужденной, выполнение требований распорядка дня;
- взаимоотношения строить на основе убеждения;
- совместно с данной осужденной определить важнейшие для неё жизненные задачи;
- целесообразно уделять внимание тому, как человек подобного типа проводит свой досуг, и постараться занять его свободное время.

Список литературы

1. Антонян Ю.М. Личность преступника. Криминологическое исследование / Ю.М. Антонян, В.Е. Эминов. – М: Норма : Инфра-М, 2010. – 368 с.
2. Антонян Ю.М. Преступность среди женщин / Ю.М. Антонян. – М.: Российское право, 1992. – 180 с.
3. Брутман В.И. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери / В.И. Брутман, А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова // Вопросы психологии. - 2013 - №2. – С. 79-87.
4. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации : [федер. закон от 8 янв. 1997 г. № 1-ФЗ : принят Гос. Думой 18 дек. 1996 г.] //Собр. Законодательства Рос. Федерации. – 1997. - № 2.

ВОЛЕВАЯ СФЕРА СПОРТСМЕНОВ-ЛЕГКОАТЛЕТОВ И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЕ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Халецкая М.Н., Денисов Д.Г.

Волевая деятельность спортсмена заключается не просто в выполнении поставленных им осознанных целей: тренироваться, превзойти свой предыдущий результат – необходимо приложить усилия. Данная деятельность носит специфический характер. Суть ее заключается в том, что спортсмен подчиняется целям, стоящим перед ним и имеющим для него большую значимость, все другие мотивы поведения имеют для него меньшую значимость.

Воля представляет собой особую форму активности человека. Она предполагает регулирование человеком своего поведения, торможения им ряда других стремлений и побуждений, предусматривает организацию цели различных действий в соответствии с сознательно поставленными целями.

Волевая регуляция деятельности спортсмена заключается в контроле собственных произвольных импульсов и – в случае необходимости – их подавления.

Современная программа подготовки легкоатлета является сложным, многофакторным явлением, включающим цели, задачи, средства, методы, организационные формы, материально-технические условия, обеспечивающие процесс подготовки спортсмена к соревнованиям и достижение им наивысших спортивных показателей. Спортивная подготовка является важным стимулом для молодых спортсменов, повышает стремление тренироваться упорно и настойчиво, вкладывать все силы в достижение цели. В то же время систематические занятия спортом - это мощный фактор, способствующий развитию лучших человеческих качеств, воспитанию смелых, сильных, выносливых и закаленных людей, подготовленных к труду и защите Родины.

В связи с этим в спортивной тренировке по лёгкой атлетике возможно выделить ряд относительно самостоятельных ее сторон, видов, имеющих существенные признаки, отличающие их друг от друга: технические, тактические,

физические, психологические, теоретические и интегральные. Данные признаки помогают упорядочить представление о составляющих спортивного мастерства, позволяют в определенной мере систематизировать средства и методы их совершенствования, систему контроля и управления учебно-тренировочным процессом.

Только обладая необходимыми волевыми качествами, трудолюбием, настойчивостью, спортсмен может достичь высоких результатов. Неожиданное для спортсмена введение дополнительных заданий, постановка сверхтрудных (но посильных) задач, требующих длительной напряженной работы, поможет воспитать у легкоатлета трудолюбие, желание как можно лучше и больше заниматься. Не менее важно развивать у легкоатлетов упорство, настойчивость, решение, умение идти к намеченной цели. При этом цель должна быть четко сформулирована. Для того чтобы спортсмен мог превзойти прежний результат, перед ним ставят промежуточные задачи, затем все более усложняют их.

С целью изучения структуры волевых качеств спортсменов-легкоатлетов нами было проведено исследование, в котором приняли участие 10 спортсменов (выборку составили 5 девушек и 5 юношей ВЮИ ФСИН РОССИИ в возрасте от 17 до 23 лет.) с помощью метода анкетирования.

Установлено, что наиболее выраженным качеством у девушек является организованность - тщательное планирование и рациональная организация своей деятельности, еще выделяются следующие качества: самостоятельность и исполнительность. Самостоятельность - умение противостоять влияниям различных лиц и обстоятельств, которые могут отвлечь от достижения цели, действовать на основе своих взглядов и убеждений. Исполнительность - старательное, аккуратное выполнение в установленные сроки всех поручений и обязанностей. На четвертом месте находится целеустремленность - умение подчинять свои действия поставленным целям. Затем следует настойчивость - умение мобилизовать свои возможности для длительной борьбы с трудностями.

Наименьшая выраженность характерна для расчетливости – умения предвидеть ход деятельности и ее результата и строить свои действия с учетом этого прогноза.

У юношей результаты распределение результатов оказалось следующим. Наиболее важное значение имеет исполнительность - старательное, аккуратное выполнение в установленные сроки всех поручений и обязанностей.

Следующими за ним оказались качества: организованность, решительность и настойчивость. Решительность - умение быстро, без колебаний принимать обоснованные и твердые решения. Самый низкий показатель из всех качеств для юношей-легкоатлетов – у рассудительности – умения предварять действия аргументированным рассуждением.

После того как мы определили степень выраженности отдельно взятых качеств у юношей и девушек, был проведен анализ волевых качеств путем их группировки в 3 блока: динамический (целеустремленность, настойчивость, выдержка, смелость) практический (самостоятельность, организованность,

решительность, исполнительность) и познавательный (осмотрительность, взвешенность, расчетливость, рассудительность). Результаты представлены в диаграмме 1.

Из структуры волевых качеств видно, что как для юношей, так и для девушек наиболее значимыми качествами являются те, которые отражены в практическом блоке (самостоятельность, организованность, решительность и исполнительность.) Это связано с тем, что для спортсменов-легкоатлетов, в первую очередь, важна практическая деятельность. Только в тренировочном процессе спортсмен сможет достичь наивысших результатов. Именно во время тренировок он учится противостоять влияниям различных лиц и обстоятельств, которые могут отвлечь от достижения цели, тщательно планировать и организовывать свою деятельность, научиться терпению, старательности, а также четкому выполнению в установленные сроки порученных заданий.

Диаграмма 1.



Таким образом, данные об особенностях формирования волевой сферы личности спортсменов-легкоатлетов демонстрируют нам незначительные

различия в уровнях выраженности целого ряда характеристик. Спортивная деятельность непосредственно связана с преодолением спортсменами - легкоатлетами различных препятствий. Преодоление этих трудностей зависит от выраженности волевой сферы спортсмена, или, как говорят, от силы воли. Она выражается в различных волевых качествах: настойчивости, упорстве, терпеливости, смелости, решительности, выдержке. Обладать всеми этими качествами в одинаковой степени спортсмены не могут. У одного лучше выражено одно волевое качество, у другого - другое. Поэтому необходимо развивать и формировать волевые качества.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У КУРСАНТОВ И СТУДЕНТОВ ВЮИ ФСИН РОССИИ

Хромова А.В., Тихомирова Е.А.

В психологии ещё с начала XX в. велись поиски способностей, которые, в отличие от традиционно выделяемого общего интеллекта, связаны с социально-эмоциональной сферой психики. Ведущие специалисты в области психологии интеллекта, в том числе – социального интеллекта (Торндайк Э., Спирмен Ч., Векслер Д., Гилфорд Дж., Айзенк Г.) – утверждали, что люди различаются по способности понимать других людей и управлять ими, т.е. действовать разумным образом в человеческих отношениях [3]. Социальный

интеллект – звено, связывающее воедино аффективную и когнитивную стороны процесса познания. В сфере социального интеллекта вырабатывался подход, понимающий познание человека не как «вычислительную машину», а как когнитивно-эмоциональный процесс [2].

Впервые словосочетание «эмоциональный интеллект» появилось в научной статье, выпущенной в 1990 году. Тогда же появилось понятие «эмоциональный коэффициент», введенное П. Саловеем и Д. Майером.

Эмоциональный интеллект (EI) — это способность человека осознавать эмоции, достигать и генерировать их так, чтобы содействовать мышлению, пониманию эмоций и того, что они означают, и – соответственно – управлять ими таким образом, чтобы способствовать своему эмоциональному и интеллектуальному росту [1]. Эмоциональный интеллект считается подсистемой социального интеллекта. Для того чтобы определить коэффициент EI, необходимо протестировать человека по методике Н. Холла. Методика предложена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

- эмоциональная осведомленность – это осознание и понимание своих эмоций, постоянное пополнение собственного словаря эмоций. Люди с высокой эмоциональной осведомленностью в большей мере, чем другие, осведомлены о своем внутреннем состоянии;
- управление своими эмоциями – это эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость, другими словами, произвольное управление своими эмоциями;
- самомотивация – управление своим поведением за счет управления эмоциями;
- эмпатия – это понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку. Это умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе;
- управление эмоциями других – умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей [4].

Используя данную диагностику, мы провели сравнительное исследование, протестировав курсантов 2 курсов факультета очного обучения и студентов факультета внебюджетного образования ВЮИ ФСИН России (далее ФВО). На каждом из курсов пройти тестирование предлагалось 30 респондентам,

	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распозн. эмоций др. людей
ФВО	5,06	0,2	5,8	6,3	5,03
2 курс	5,7	3,5	6,23	7,5	6,4

отобранных случайным образом. Были получены следующие результаты.

Данные цифры являются средними показателями по каждой из шкал, которые были высчитаны с помощью среднего арифметического.

Отобразив их на графике, можно наглядно сравнить данные показатели и сделать определённые выводы.



Мы выяснили, что все показатели значительно выше у курсантов 2 курсов, чем у студентов. Весьма неожиданный результат. Это может быть связано с такими явлениями, как профессиональная подготовка, которая уже коснулась курсантов, требования, предъявляемые к ним, дисциплина.

Кроме того, взяв в совокупности показатели по пяти шкалам, мы можем сделать вывод об интегративном уровне эмоционального интеллекта. Показатель, равный 70 баллам и более, говорит о высоком интегративном уровне, от 40 до 69 – о среднем, 39 и менее – о низком. Анализируя наши данные, можно сделать вывод о том, что у курсантов и студентов интегративный уровень эмоционального интеллекта низкий. Причин, объясняющих такие показатели у курсантов на самом деле немного, из них главная – особенности обучения и будущей профессии, к которой курсантов готовят с первых дней поступления в институт. А вот в чём причина таких низких показателей у студентов, можно только предполагать. Например, это может зависеть от уровня воспитания, духовного развития, отношения конкретных людей к обществу, к себе и своему будущему.



Эмоциональный интеллект часто преподносится как абсолютный ключ к успеху во всех сферах жизни: в учёбе, в работе, во взаимоотношениях с людьми. Однако, по мнению Дж. Мейера, он, возможно, является причиной всего лишь 1-10 % (согласно другим данным — 2-25 %) важнейших жизненных процессов и результатов. Единственная позиция, по которой

популярная и научная концепции эмоционального интеллекта пришли к согласию, заключается в том, что эмоциональный интеллект расширяет представления о том, что означает быть умным [5].

Список литературы

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. — М.: АСТ, 2008.
2. Орёл Е. Эмоциональный интеллект: понятие и способы диагностики: статья [публикация от 28.05.2007 г.]. – URL: <http://flogiston.ru/articles/general/eq>

3. Сущность понятия и основные теории эмоционального интеллекта: статья [публикация от 06.04.2011 г.]. – М., 2011

2. Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. –М.: ИИП, 2009.

3. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. Emotional Intelligence As a Standard Intelligence. — Emotion, 2001.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ

Яacobчук Н.А., Ломакина А.Н.

В настоящее время в большинстве цивилизованных стран, в том числе и в России, наблюдается кризис системы наказания, что в полной мере относится и к мере лишения свободы, о чем свидетельствуют рост преступности, высокий уровень рецидива (более чем каждый третий освободившийся из исправительного учреждения вновь совершает умышленное преступление, а среди лиц, отбывших срок лишения свободы за тяжкие и особо тяжкие преступления, рецидив составляет более 50%); длительное (свыше семи лет) нахождение в местах лишения свободы приводит к необратимым изменениям психики человека.

Целью воспитательной работы с осужденными является формирование правопослушного поведения, подготовка осужденного к освобождению.

В Уголовно-исполнительном кодексе РФ в ст.8 одним из принципов уголовно-исполнительного законодательства является принцип дифференциации и индивидуализации исполнения наказаний, что, в свою очередь, подразумевает также и дифференцированный подход к воспитательной работе с осужденными при подготовке их к освобождению [2].

Дифференциация – это выделение типичных отличительных свойств, явлений, предметов, объектов, по которым можно в некоторой целостности (общности) выделить группу или ряд групп. В зависимости от разных целей выбираются и различные основания дифференциации осужденных [1].

Основная идея принципа дифференцированного подхода означает учет в воспитательной работе индивидуальных и групповых особенностей осужденных на фоне общей программы воспитательных воздействий.

В качестве общих направлений ресоциализирующей деятельности ИУ можно указать следующие:

- психологическая диагностика личностных особенностей каждого осужденного;
- выявление конкретных дефектов его общей социализации, правовой социализации, дефектов психической саморегуляции;
- разработка долгосрочной программы индивидуально-личностной психолого-педагогической коррекции, поэтапной ее реализации;

- осуществление необходимых мер психотерапии, релаксации, нивелирование личностных акцентуаций, психопатий, снятие всевозможных психологических барьеров;
- всемирное восстановление нарушенных социальных связей личности, мобилизация ее социально-положительной психической активности, формирование социально-положительной сферы ее текущего и перспективного целеполагания на основе восстановления социально-положительных ценностных ориентаций.

Мы использовали статистические данные, полученные на базе ФКУ ИК – 7 УФСИН России по Ивановской области за 2014 год.

Исправительное учреждение ФКУ ИК-7 УФСИН России по Ивановской области является исправительной колонией общего режима для осужденных женщин, лимит наполнения которой составляет 999 мест, включая участок колонии-поселения на 25 мест и ПФРСИ на 11 мест.

В настоящее время в исправительном учреждении ФКУ ИК-7 УФСИН России по Ивановской области на общем режиме отбывают наказание 950-970 осужденных женщин за совершение разных по категории тяжести преступлений: от кражи, распространения наркотиков – до убийства. Большинство осужденных находятся на облегченных условиях содержания, на строгих условиях содержания находится, в среднем, лишь 5-7 женщин. Все женщины – неоднократно судимые.

Мы выделили следующие группы осужденных, готовящихся к освобождению:

1. По возрасту:

- до 30 лет – 64%,
- 30 – 59 лет – 51%,
- 60 лет и старше - 2%.

2. По уровню образования:

- до 4 классов – 1%,
- среднее общее – 40%,
- среднее профессиональное, незаконченное высшее - 21%.

3. Семейное положение:

- замужем – 27%,
- не замужем – 52%,
- состоят в гражданском браке - 38%,
- семейные связи не поддерживают – 23%,
- не имеют детей - 73%.

Однако выделение из среды осужденных различных групп вовсе не должно служить основанием их строгого организационного деления внутри учреждения, т.е. создания «молодежных», «хулиганских», «опущенных», «корыстных» и других подразделений или отрядов. Нецелесообразно также разделение осужденных на отряды, бригады, звенья по степени социальной и нравственной защищенности или, напротив, степени исправления личности. Практика проведения подобных экспериментов на протяжении десятилетий

дала только отрицательные результаты. И, напротив, создание официальных формирований осужденных (отряд-бригада-звено), в которых равномерно распределяются осужденные разных возрастов, различного уровня образования, специальностей и т.д., как правило, в воспитательном отношении дает более высокие результаты.

Поддержание социально-полезных связей необходимо учитывать при проведении воспитательной работы по подготовке осужденных к освобождению. Сотрудниками группы социальной защиты и учета трудового стажа, сотрудниками отдела воспитательной работы с осужденными была проделана работа по восстановлению социально полезных связей у 19 человек; у 14 человек, обратившихся за помощью, социальные проблемы были решены.

Для освобождающихся из мест лишения свободы необходимы дифференцированные социальные программы.

В ходе работы, проводимой в исправительных учреждениях области, была выявлена потребность в создании учреждения, оказывающего лицам, вышедшим из мест лишения свободы, полный спектр услуг по ресоциализации в обществе: от консультаций специалистов до оказания помощи в трудоустройстве после освобождения.

При использовании дифференцированного подхода (а также индивидуального как составной части) психологи пытаются решить возникшие проблемы. Воспитательная работа, работа по ресоциализации должна проводиться при взаимодействии всех отделов и служб исправительного учреждения.

Список литературы

1. Стурова М.П. Пенитенциарная педагогика : курс лекций / М.П. Стурова, Н.А. Тюгаева. – Рязань: Академия ФСИН России, 2010. – 424 с.
2. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации : [федер. закон от 8 янв. 1997 г. № 1-ФЗ : принят Гос. Думой 18 дек. 1996 г.] // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 1997. – № 2, ст. 198.

РАЗДЕЛ V. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

МОТИВАЦИЯ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ВОЛОНТЕРА

Ганюшкина Е. К. , Пронина Е.В.

Актуальность исследования мотивационных и личностных качеств волонтера обусловлена тем, что в наше время миллионы людей по всему миру занимаются волонтерством. Добровольчество - фундамент гражданского общества. Оно изменяет жизнь к лучшему, устремляет человечество к достижению мира, свободы, безопасности и справедливости. В начале нового тысячелетия добровольчество - это неотъемлемая часть всех обществ.

Целью данного исследования является выявление ведущих мотивов и личностных качеств волонтера.

Из поставленной цели вытекают следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ исследований отечественных и зарубежных ученых по вопросу о мотивационных и личностных качеств волонтера.

2. Организовать и провести эмпирическое исследование.

3. Проанализировать полученные результаты и на их основе выделить ведущие мотивы и личностные качества волонтера.

Объектом исследования является волонтерская деятельность.

Предметом исследования является мотивация и личностные качества волонтера.

Гипотеза исследования такова: наиболее развитыми качествами волонтера являются: ответственность, настойчивость, эмпатия, дисциплинированность, познавательная активность, общительность, умение совместно работать, трудолюбие, уверенность, организованность.

Методами исследования являются анализ и обобщение теоретических источников по проблеме, тестирование блок диагностических методик (методика Зобкова А.В. «Диагностика объективно - деятельностных характеристик творческого отношения», мотивационно самооценочный опросник (МСО) Зобкова В.А, анкета Широкова В.Н), методы математической статистики, метод экспертной оценки.

Анализ и обобщение теоретической литературы позволил выделить социально значимые ведущие мотивы волонтерской деятельности, такие как самореализация личностного потенциала, общественное признание, чувство социальной значимости, способность выразить гражданскую позицию, выполнение общественного и религиозного долга, самовыражение и самоопределение, профессиональное ориентирование, организация свободного времени, приобретение полезных социальных и практических навыков.

Активное участие в добровольческой деятельности будет способствовать развитию таких социальных навыков, как развитие коммуникативных способностей, опыт ответственного взаимодействия, лидерские навыки, само-

организация, исполнительская дисциплина, защита и отстаивание прав и интересов, инициативность и другие.

Участвуя в волонтерской деятельности, молодой человек приобретает ряд практических навыков, необходимых ему и в повседневной жизни: умение принимать решения, умение вести за собой, умение расположить к себе собеседника, умение слышать и слушать, опыт работы с группой, знание основ психологии организаторские способности.

Проводя анализ полученных данных по методике А. В. Зобкова «Диагностика объективно-деятельностных характеристик творческого отношения», мы пришли к следующим выводам: наиболее важным волонтеры считают ответственность, что говорит о способности обстоятельно анализировать ситуацию, заранее прогнозировать последствия своих действий или бездействий в данной ситуации и делать выбор формы своих поступков с готовностью принять последствия выбора как неизбежные свершившиеся факты. Уверенность для волонтеров является менее важной. Уверенностью мы считаем совершенное убеждение в чем-либо.

Рассматривая те же качества через год, волонтеры выделяют ответственность, инициативность, организованность, познавательную активность, умение совместно работать, эмпатию. Менее важной становится уверенность, настойчивость.

Оценивая срок достижения идеальных показателей, можно заметить, что все сроки находятся в диапазоне 2,4-5,5 года. Ответственность является для волонтеров главным показателем и имеет одну из высоких вероятностей достижения – 2,7 года. Инициативность также находится на высоком уровне достижения – 2,4 года. Большее количество времени у испытуемых требует развитие таких качеств, как уверенность, трудолюбие и организованность. Развитие инициативности, дисциплинированности, умение совместно работать займут наименьшее количество времени.

Практическая значимость исследования: материал исследования можно использовать в лекционных занятиях по курсу социальной психологии, в составлении специальных программ, тренингов с указанными группами испытуемых.

Список литературы

1. Паршина, Ю.В. Мотивация добровольческой деятельности в студенческом возрасте [Текст] / Ю.В. Паршина. - Воронеж, 2001. - 137 с.

3. Пронина Е.В. Исследование личностных особенностей социально активной молодежи / Технологии по воспитанию подростков и молодежи, подготовка кадрового резерва молодежной политики: сборник материалов по итогам проведения Федеральным координационным центром развития кадрового потенциала молодежной политики Российской Федерации цикла конференций по воспитанию подростков и молодежи, подготовке кадрового резерв молодежной политики «Технологии воспитания подростков и молодежи, подготовки кадрового резерва молодежной политики» / Под редакцией к.

пед.н. Лесконог Н.Ю., к.филол.н. Рейзвих М.В.. – Москва: Универсум, 2014. – 392 с.

4. Пронина Е. В. Личностные особенности социально активной молодежи // International scientific-practical congress of teachers and psychologists «The generation of scientific ideas», the 27th of November, 2014, Geneva (Switzerland) - С.131-137.

5. Шевцов А.В., Глубокова Е.Н., Кошелева А.Н. Технология волонтерской деятельности в социальной сфере. –М., 2008.

ИНИЦИАЦИЯ И ПОДДЕРЖКА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО МОЛОДЕЖНОГО ПРОЕКТА «ВСЕ ДОМА»

Долина Н.Н.

Реализуемые в настоящее время в рамках государственной молодежной политики программы являются актуальными и имеют определенные положительные результаты.

Однако большинство этих программ инициировано органами по делам молодежи и другими социальными институтами. Молодые люди в рамках проектов и программ часто воспринимаются как объекты деятельности. В то же время концептуальные идеи самоопределения и самореализации молодежи предполагают необходимость изменения позиции молодежи и проявления ее как инициатора различных программ, проектов и акций в рамках государственной молодежной политики. Именно такой подход способствует развитию молодежной инновационной среды, становлению, самореализации личности, обретению личностью определенных видов свобод и полноценного участия в жизни гражданского общества.

Молодежный проект «ВСЕ ДОМА» - это комплекс мероприятий (далее - программа), направленных на вовлечение молодежи в социальную практику содействия реформированию системы жилищно-коммунального хозяйства, популяризацию в молодежной среде идей жилищного самоуправления и привлечение молодежи к добровольческому труду в регионах Российской Федерации в сфере управления и обслуживания многоквартирных домов. [1]

Проект направлен на подготовку молодых менеджеров-управленцев жилого пространства, осуществляющих модернизацию жилищно-коммунального хозяйства.

Особое место в проекте занимает современное образование - каждый активист обучается на курсах «Эффективное управление жилым пространством», получает консультации ведущих экспертов в данной области, посещает мастер-классы и публичные лекции.

Использование социального проектирования в работе с молодежью в проекте «Все дома» позволяет, с одной стороны, адресно решать социальные

проблемы в молодежной сфере, а с другой стороны, развивать социальную активность молодого человека, способность осознанно и целенаправленно преобразовывать собственную жизнь и окружающий микросоциум.

При обучении молодежи социальному проектированию активно используются курсы, разработанные коллективом авторов МГГУ им. М. А. Шолохова [2, 3, 4].

Проектирование - это конструктивная, творческая деятельность, сущность которой заключается в опережающем отражении действительности с целью преобразования личностью себя, собственной жизненной ситуации и окружающего мира.

На фазе «Инициация» в проекте «Все дома» определяется проект участника, проводится анализ осуществимости проекта. Работы этой фазы включают мероприятия по продвижению, подготовке и участию в конкурсах и другие мероприятия преддоговорной работы. На фазе инициации проекта ведется концептуальное планирование будущего проекта и планируется работа временной рабочей группы проекта. Особенностью управления проектом на фазе инициации является обычно большая длительность (неопределенные сроки завершения фазы).

Проект «Все дома» направлен на то, чтобы инициировать молодежь к созданию и реализации инновационных программ и проектов в рамках ЖКХ, способствовать переходу молодого человека из объектной позиции в субъектную. При этом нужно различать два варианта субъектной позиции молодого человека. В первом варианте субъектная позиция фактически становится скрытой разновидностью объектной позиции. В этом случае используются, на самом деле, технологии, создающие только иллюзию самостоятельности. Здесь можно говорить только о ситуации присвоения молодым человеком уже известного опыта, системы ценностей, других аспектов через создание ситуаций, в которых они якобы «самостоятельно» открывают их и, таким образом, присваивают, это касается проектных мероприятий. [5]

Второй вариант предполагает самоопределение каждого в ситуации выбора. Задача специалиста по делам молодежи – помочь молодому человеку самостоятельно сделать этот выбор, поддержать молодого человека в самостоятельном решении тех проблем, которые для него актуальны или показать пути реализации собственной активности. Это объясняется тем, что современный специалист является не просто исполнителем чьих-то программ, а должен быть готов самостоятельно в конкретной социально-экономической и политической ситуации выстраивать программу своей деятельности, которая не противоречит государственной идеологии и государственным законам. Но, с другой стороны, современный специалист должен постоянно изучать объект своей деятельности и понимать, что в этом объекте всегда присутствует субъектное начало, которое требует не только поддержки, но, прежде всего, сотрудничества и взаимодействия. Важно понимать, что молодёжь – это не безликая масса, а конкретные молодые люди, которые обладают собственным жизненным опытом и готовы отстаивать свои и интересы и потребности.

Социальная активность в проекте понимается нами как одно из главных качеств в характеристике личности-субъекта общественных отношений, как мера проявления социальной дееспособности человека, как ответственное и заинтересованное отношение человека к труду, обществу. При этом социальная активность выступает как формирующаяся потребность, имеющая специфику на каждом возрастном этапе человека в соответствии с его личностными особенностями и социальным опытом. [6]

Проект «Все дома» предусматривает меры, направленные на интеграцию таких молодых людей и вовлечение их в общественную, социально-экономическую и культурную жизнь общества в целом.

Список литературы

1. А.М. Караев «Социализация молодежи: Методологические аспекты исследования. Гуманитарные и социально-экономические науки». – 2012.- №3 -С 124-128.

2. Нечаев В.Д., Огнев А.С., Максименкова М.В., Попова С.Ю. Боев В.М., Демьянова М.Ю. «Молодежные проекты: теория и практика» Селигер-2013. - М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. – 68 с.

3. Нечаев В.Д., Огнев А.С., Максименкова М.В., Шараборова Г.К., Малова М.Ю. Дизайн проектов: Рабочая тетрадь. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 103 с.

4. Продвижение молодежных проектов. Рабочая тетрадь. Учебно-методическое пособие/ Под ред. М. В. Рейзвих. – Смоленск, Универсум, 2014 .

5. Т.Н. Горяева Социализация молодежи – Аспирант и соискатель. -2013.- №2.-164 с.

6. Лукьянова Е.А. Ценностные ориентации современной молодежи (на материалах Московской области) // Теоретические и прикладные вопросы социологии. Выпуск 6. - СПб. 2012. - С.56-64.

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВОЛОНТЁРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

Евдокимова М.С., Абрамян Н.Г.

Актуальность нашей темы обусловлена тем, что в современных условиях волонтерство является одной из основных форм проявления социальной активности граждан во всем мире. В 2006 году постановлением Правительства РФ были утверждены основные направления государственной молодежной политики на период до 2016 года, одним из приоритетов которой названо системное вовлечение молодежи в общественную жизнь, развитие и поддержка молодежных инициатив, направленных на организацию добровольческого труда молодежи.

Объектом эмпирического исследования является волонтерское движение как социокультурный феномен, а предметом – мотивация вовлечения студентов в волонтерское движение.

Базой эмпирического исследования стал Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых (ВлГУ), Волонтерский корпус ВлГУ.

Испытуемые – добровольцы Волонтерского корпуса ВлГУ (n=100, возраст - от 17 до 25 лет).

Методы исследования – тестирование с использованием следующих методик: методика О.И. Моткова «Жизненное предназначение», «Мотивационно-самооценочный опросник» В.А. Зобкова и «Объективно-психологические показатели мотивации» В.А. Зобкова.

Представляется необходимым описание полученных результатов по каждой из методик. Обратимся к результатам, полученным по методике «Жизненное предназначение» О.И. Моткова.

На псевдовысоком уровне показательны действенность осуществления жизненных предназначений (34 исп./ 34 %), духовная ориентация (19 исп. / 19 %), ситуативная ориентация (17 исп. / 17 %), поддержка других людей (13 исп. / 13%) и творческая ориентация (12 исп. / 12%).

На высоком уровне у 27% испытуемых проявилась гармоничность осуществления жизненных предназначений, у 20% - поддержка других людей, у 16% - исполнительная ориентация и 13 % руководящая ориентация.

Средний уровень зафиксирован у 68% студентов по руководящей ориентации, 64% испытуемых имеет ситуативную ориентацию, 59% - исполнительную ориентацию, 57% - гармоничность осуществления жизненных предназначений, 52% - поддержку других людей, остальные ориентации на среднем уровне выражены у испытуемых от 45% до 42% (творческая ориентация, действенность осуществления жизненных предназначений, поддержка себя, духовная ориентация)

Низкий уровень проявления ориентаций зафиксирован у 63% студентов на подчинительную, у 46% испытуемых при ориентации на поддержку себя, у 39% и 37% студентов – соответственно – на творческую и духовную ориентацию, 22% и ниже – на исполнительную ориентацию и действенность осуществления жизненных предназначений.

В целом, картина качественного анализа по методике достаточно успешна, потому что наиболее показательные характеристики выраженности жизненных предназначений у большинства студентов значительно сформированы на среднем и высоком уровне: это показатели руководящей ориентации, ситуативной ориентации, исполнительской ориентации, поддержки других. Об этом же свидетельствуют показатели интегральной ориентации – «Действенность осуществления жизненных предназначений» и «Гармоничность осуществления жизненных предназначений (потенциальная)».

Обратимся к результатам, полученным по методике «Мотивационно-самооценочный опросник (МСО)» (В.А. Зобков).

Методика выявляет ведущие компоненты личности, участвующие в психической регуляции деятельности и поведения - в доминирующей мотивации (деловой, коллективистской или лично-престижной) и самооценке (адекватной, завышенной, заниженной).

По первым трём шкалам получены следующие результаты. Высокий уровень развития деловых коллективистских качеств личности и адекватную самооценку имеют 75% испытуемых; по этой же шкале средний и низкий уровни представлены 21% и 4% соответственно. Лично-престижная мотивация с неадекватно заниженной самооценкой на высоком уровне присуща всего 8% студентов, а на среднем и низком – 55% и 37% соответственно. Лично-престижная мотивация с неадекватно завышенной самооценкой на высоком уровне выражена у 18% студентов, а средний и низкий уровень соответствуют 52% и 30%.

Таким образом, можно заключить, что высокий уровень развития деловой коллективистской мотивации при адекватной самооценке является доминирующим и ведущим для данной выборки. Это хороший качественный показатель, свидетельствующий о сформированности качеств личности, необходимых для участия в волонтерской деятельности.

Перечисленные выше определяющие мотивационные тенденции дополняются целым спектром характеристик структуры личности.

Рассмотрим результаты по дополнительным шкалам.

Высокий уровень сформированности характеризует следующие качества: отношение к себе (у 82% испытуемых), отношение к делу (у 77% испытуемых), отношение к коллективу (у 72% испытуемых); остальные показатели высокого уровня сформированности качеств личности – ниже 30%. Что касается среднего уровня сформированности этих показателей, то он наблюдается у 50% испытуемых по шкале «стремление к лидерству» и у 45% по шкале «стремление уйти от оценки», 39% - по шкале самоуверенность в поведении.

Обратимся к методике «Объективно - психологические показатели мотивации» В.А. Зобкова.

По результатам оценки развитости данных качеств в настоящем времени получены следующие соотношения выраженности показателей: высокий уровень сформированности дисциплинированности (88%), самостоятельности в исполнительской фазе деятельности, ответственности, умения совместно работать (по 83%), организованности, трудолюбия (по 82%), самостоятельности в планирующей деятельности (81%), познавательной активности (78%), общительности (77%), настойчивости (76%), инициативы в исполнительской фазе деятельности (74%); практически все указанные показатели имеют высокую степень выраженности (минимально – 73%).

По этим же показателям предположительные данные, названные студентами через год, выглядят следующим образом: высокий уровень гипотетически складывается по показателям дисциплинированности (97%), организованности (94%), самостоятельности в планирующей деятельности, самостоятельности в исполнительской фазе деятельности, ответственности, умении совместно работать, трудолюбии (всё по 93%), инициативность в исполнительской фазе деятельности (89%), познавательной активности (88%), остальные качества располагаются в диапазоне 87-82%.

Показатель «Уверенность в процентах, что через 1 год Вы добьетесь указанного значения» представлен высоким уровнем по следующим качествам:

ответственности (92%), организованности (90%), дисциплинированности (88%), умения совместно работать, общительности, трудолюбия (по 86%), остальные параметры представлены диапазоном от 84 до 74%.

Показатель «Идеальное для Вас значение для каждого из представленных качеств» дал высокий уровень выраженности по следующим качествам: дисциплинированности, организованности, уверенности (97%), самостоятельности в планирующей деятельности, самостоятельности в исполнительской фазе деятельности, настойчивости, трудолюбия (96%), ответственности, познавательной активности (95%), общительности, умение совместно работать (94%), инициативность в исполнительской фазе деятельности (93%); остальные качества находятся в диапазоне 92%-88%.

Показатель «Уверенность в процентах, что через определённый срок Вы достигнете результата» характеризуется высоким уровнем выраженности следующих качеств: самостоятельность в планирующей деятельности (94%), самостоятельность в исполнительской фазе деятельности (93%), инициативность в исполнительской фазе деятельности, дисциплинированности, организованности, ответственности, общительности (92%); инициативность в планирующей фазе деятельности, умении совместно работать, эмпатии (91%), остальные качества находятся в диапазоне от 90% до 87%.

Таким образом, в объективно - психологических показателях мотивации зафиксирован высокий уровень выраженности и доминантности у данной группы испытуемых самостоятельности, инициативности, дисциплинированности, ответственности, умения совместно работать, общительности, уверенности, трудолюбия. Все перечисленные качества несомненно активно работают на формирование мотивационной сферы будущих волонтеров и являются объективно – психологической основой их профессиональной и личностной самореализации в волонтерской деятельности.

МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ СОЦИАЛЬНО-АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ

Зайцева А.С., Пронина Е.В.

Актуальность исследования морально-нравственной сферы личности молодежи обусловлена тем, что в современном мире человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него. В частности, воздействия на формирующуюся у молодого поколения морально-нравственную сферу. Морально-нравственные качества определяют поведение человека в семье, обществе, мире и выступают основой общения и взаимодействия как между людьми, так и между социальными общностями.

Целью данного исследования является выявление особенностей морально-нравственной сферы социально активной молодежи.

Реализация поставленной цели диктует следующие задачи:

1. Провести анализ литературы по проблеме исследования морально-нравственной сферы личности социально активной молодежи;
2. Организовать и провести эмпирическое исследование;
3. Проанализировать полученные результаты и на их основе выявить характеристики морально-нравственной сферы личности социально активной молодежи.

Объектом является морально-нравственная сфера личности.

Предметом исследования являются особенности морально-нравственной сферы социально активной молодежи.

Гипотеза исследования может быть сформулирована следующим образом: личность социально активной молодежи характеризуется высокой степенью выраженности особенностей морально-нравственной сферы.

Методами исследования являются анализ и обобщение теоретических источников по проблеме морально-нравственной сферы личности социально активной молодежи, метод тестирования с подбором блока диагностических методик (методика Зобкова А.В. «Диагностика объективно – деятельностных характеристик творческого отношения», мотивационно - самооценочный опросник (МСО) Зобкова В.А), метод анализа содержания документов, а также методы математической статистики.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты исследования могут быть использованы при разработке программ развития социальной активности молодежи, программ морально-нравственного и социального воспитания студенческой молодежи, а также при осуществлении основных направлений государственной и региональной молодежной политики в части поддержки общественной активности молодежи и молодежных общественных объединений.

Анализ и обобщение литературы по теме позволили выделить в структуре морального сознания личности три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный компонент включает нравственные представления, знания, понятия, принципы, суждения, ценности, степень осознаваемых личностью собственных моральных качеств и нравственных представлений. Эмоциональный компонент предполагает положительное или отрицательное чувство к объекту, эмоционально-ценностное отношение к нормам морали, отношение к себе, моральную самооценку, эмоциональную оценку межличностных отношений. Поведенческий компонент содержит готовность к определенному образу действий, личную ответственность за поведение [3].

Таким образом, морально-нравственную сферу личности можно определить как взаимодействие комплекса когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов в личностной сфере, обеспечивающее единство нравственного сознания и поведения.

В последние годы наблюдается рост понимания молодежью значимости собственной роли в процессе становления и развития общества. Самореализация такой молодежи осуществляется через деятельность молодежных

общественных объединений, реализацию социальных проектов, а также различные формы молодежного самоуправления [2].

Значимым аспектом исследования социальной активности молодежи является изучение личности молодого активиста. Структурными элементами социально активной личности являются качества, направленные на себя (целеустремленность, самостоятельность, уверенность, активность, открытость, любознательность, ответственность), направленные на общество и государство (динамичность, оригинальность, общительность, коллективизм, взаимопомощь, обязательность) [5].

Таким образом, выявление выраженности компонентов морально-нравственной сферы личности социально-активной молодежи выступает условием реализации социальной активности в разных сферах и на разных уровнях общественной жизни.

Практическая часть исследования находится на этапе обработки и анализа полученных результатов. Предварительные данные, полученные с помощью мотивационно-самооценочного опросника Зобкова В.А., свидетельствуют о доминировании в структуре личности у большинства представителей социально активной молодежи личностно-престижной мотивации. Это может означать, что предметом их мотивации является личное самоутверждение с ориентацией на получение высоких социальных оценок и завышенная самооценка. [1].

По методике Зобкова А.В. «Диагностика объективно деятельностных характеристик творческого отношения» были выявлены высокие показатели по следующим характеристикам: ответственность, организованность, умение совместно работать, общительность и эмпатия. Об этом свидетельствуют и результаты, полученные методом анализа содержания документов. Для социально активной молодежи характерны следующие качества: ответственность, целеустремленность, самосовершенствование, сотрудничество, эмпатия и др. Таким образом, можно говорить о том, что морально-нравственная сфера личности социально активной молодежи представлена широким спектром позитивных качеств личности.

Список литературы

1. Зобков В.А., Пронина Е.В. Педагогическая психология. Курс лекций. Владимир, Собор, 2006.

2. Лисовский В.Т., Евдокимов А.Н. Научно-методическое обеспечение воспитательной работы со студентами вузов. СПб., Петрополис, 1996. - 189с.

3. Ольшевская Э.Н. Психологическое содержание когнитивного и эмоционального компонентов морального сознания личности студента // Ярославский педагогический вестник. — 2009, № 3. — С. 148–149.

4. Пронина Е.В., Попова С.Ю. Актуальные проблемы исследования социально активной молодежи: творческое отношение к жизнедеятельности / Актуальные направления научных исследований: от теории к практике : материалы III междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 29 янв. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. - С.203-204.

5. Тетерский С.В. Социальные инициативы детей и молодежи: поддержка общества и государства: Монография. -М., РЕГЛАНТ, 2003. – 214с.

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ (ОПЫТ МГГУ ИМ. М.А. ШОЛОХОВА)

Зубкова Е.

Вопрос о коммуникативных компетенциях студентов довольно активно рассматривается сегодня в сфере языкознания, педагогики и юриспруденции. Он является довольно сложным и острым, что придает ему высокую степень актуальности. Нахождение данной тематики на пересечении нескольких дисциплин создает теоретические и практические проблемы его исследования.

Для того, чтобы провести анализ современных проблем в данной области, необходимо определиться с терминологическим аппаратом.

Коммуникативная компетенция – способность индивида решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения [1]. Без сомнения, специалист любой сферы должен уметь выстраивать коммуникацию с собеседником, особенно, если его работа заключается в работе с людьми. Эффективная коммуникация является залогом успешного взаимодействия.

Рассмотрим первую проблему.

Какую коммуникацию можно считать эффективной?

Когда человек вступает в общение, он имеет определённое намерение: спросить (получить информацию), рассказать (передать информацию), призвать к действию, повлиять на настроение собеседника, установить контакт с целью налаживания отношений и т.д. Если в результате общения мы получили то, что хотели, то есть добились реализации собственного коммуникативного намерения (получили именно ту информацию, в которой нуждались), то общение было успешным. Такая коммуникация называется эффективной. Но это лишь одна сторона эффективности. Для того чтобы говорить о полном успехе, необходимо учитывать все составляющие в их совокупности. Только при наличии всех элементов эффективности можно говорить о достижении поставленной задачи.

Общение с помощью слов называется вербальным (лат. *verbālis* словесный). Для коммуникации очень важно то, как говорящий отбирает слова и выражения для высказывания, ведь его речь принадлежит не столько ему самому, сколько тем, кому она адресована.

Однако важную роль в общении играют и несловесные средства, такие как мимика, жесты, позы, телодвижения, взгляд, интонации. Эти средства называют невербальными.

Учёные считают, что при общении информация поступает к нам посредством восприятия и вербальных, и невербальных сигналов, причём невер-

бальные преобладают: через них передаётся 55 – 65% информации. Говоря о процентах, следует учитывать, что существуют барьеры коммуникативного характера, из-за которых показатели, указанные ранее, теряют определенный процент.

Можем отметить, что важным является научиться «читать» невербальные средства, чтобы лучше понимать собеседника, и тогда для нас будет очевидным даже то, что говорящий не хочет афишировать. В собственном общении надо учиться грамотно использовать как вербальные, так и невербальные средства.

На основании результатов проведения автором статьи мастер-класса «Невербальные средства общения» с абитуриентами в МГГУ им. М. А. Шолохова по анализируемой тематике удалось сосредоточиться на нескольких важных аспектах.

1. Следует научиться контролировать применение невербальных средств в общении. Лишние движения, которые неосознанно производит говорящий (прикосновение к лицу, поправление одежды, манипуляции с предметами) отвлекают внимание; закрытые позы, агрессивные жесты, резкие интонации вызывают недоверие, говорят об авторитарном стиле руководства.

2. Нужно научиться верно воспринимать информацию, идущую к вам через невербальные сигналы. От опытного в общении человека ни во время переговоров, ни во время взаимодействия с многочисленной аудиторией не ускользают мельчайшие проявления реакций слушателей. Например, если во время проведения мастер-класса его участники сидят глубоко в креслах с опущенными подбородками и скрещенными на груди руками, у преподавателя появится предчувствие, что его сообщение не имеет успеха. Главное – вовремя внести коррективы в общение.

3. Нельзя оценивать использование невербальных средств изолированно от контекста ситуации. Это серьезная ошибка, влекущая последствия, исправление которых потребует привлечения значительных сил и потерю времени.

Проведенный нами анализ данной тематики позволяет прийти к следующим выводам.

1. Невербальная коммуникация в общении осуществляется совместно с вербальной и составляет, можно сказать, второй по отношению к слову информационный канал в системе общения. Следует отметить, что понятие «невербальная коммуникация» выходит далеко за рамки речевого общения, поскольку имеет самостоятельное значение и реализуется во многих других (неречевых) системах и каналах передачи информации.

2. В многочисленных исследованиях показано, что эмоциональное состояние человека изменяет характеристики его голоса и речи. В процессе общения эмоциональная информация (радость, печаль, гнев, страх, удивление), характеризующая эмоциональное состояние индивида, является одной из наиболее важных. Восприятие эмоциональной информации (эмоциональная перцепция) зависит от степени выраженности эмоции в голосе и ее вида, а также от индивидуальных особенностей воспринимающего.

3. Эмоциональный слух - способность по голосу говорящего определить эмоциональное состояние человека. Эмоциональная экспрессивность речи - способность человека активно выражать в звучании голоса то или иное эмоциональное состояние.

Таким образом, невербальная коммуникация — очень важное и на данный момент недостаточно изученное средство общения и взаимопонимания людей.

Проблема исследования феномена невербальной коммуникации является одной из основных в психологии, охватывающей многие области теоретических и прикладных наук. Она имеет большое значение не только в системе общения «человек - человек», но и в системах «человек - машина» (область инженерной психологии), в решении сложных научно-технических вопросов распознавания речи (Манеров, 1990; Морозов, 1988; Ли, 1983), идентификации и верификации личности говорящего (Рамишвили, 1974; Женило, 1988), психологического контроля эмоциональных состояний человека, работающего в стрессовых условиях (Фролов, 1987).

Список литературы

1. Солтанбекова О.Т. Коммуникативная компетенция и ее составляющие. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. -2008. -№6.-С. 40-44.

2. Рейзвих М.В. Технологии проведения переговоров для поисков партнеров для проведения профильной смены. Технология управления организацией и подготовкой профильных смен для молодежи в возрасте от 14 до 18 лет: теория и практика: учебно-методическое пособие для организаторов по работе с молодежью / Под редакцией Н.Н. Сотниковой, С.В. Поспелова, Н. Ю. Легконог. – М.: Ставрополь, 2014. -С. 63 - 74 .

3. Максименкова М.В, Кузнецова Г.Д., Симакова Е.С. Деловые коммуникации лидера молодежной организации М.: Изд-во МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009.

4. Максименкова М.В., Симакова Е. С. Эффективные коммуникации, -М.: Изд-во МГГУ им. М.А. Шолохова, «Машук», 2010.

5. Есин И.Б. Голос как один из каналов невербальной коммуникации// «Юридическая психология».- 2008. -№ 3.

РАЗВИТИЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ РОССИИ

Ионова Е.П.

Масштабные социально-экономические и общественно-политические преобразования в России привели к необходимости возрождения ценностных ориентиров общества и предоставления новых возможностей для самореализации личности [2]. Развивающемуся обществу необходимы инициативные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора,

способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема развития социальной активности молодежи.

Молодежь - специфическая часть общества, по-особенному проходящая процессы адаптации к общественным структурам. Для нее чрезвычайно важна проблема толерантности - терпимости к чужим взглядам, мнениям, традициям. Формирование толерантности у молодежи - важнейшее направление ее социализации.

Одним из важнейших факторов воспитания толерантности, как свидетельствует современный международный опыт, выступает добровольческая (или, по терминологии современной западной социологии, - «волонтерская») деятельность [6].

Ведущие современные педагоги, психологи, философы и социологи считают, что добровольная общественная деятельность молодежи сегодня не только может помочь решить многие социальные проблемы общества, но и способствовать развитию социально-значимых качеств юношей и девушек, формированию у них активной жизненной позиции. Поэтому изучение воспитательных возможностей волонтерского движения приобретают особую актуальность [1].

Так, в словаре русского языка С.И. Ожегова слово «волонтер» - синоним слова «доброволец», в социологическом словаре «волонтер» - тот, кто добровольно взял на себя какую-либо работу [4, 7].

По мнению Л.Е. Сикорской, волонтерство - это не что иное, как «способ сохранения и укрепления человеческих ценностей, таких как доброта, безвозмездная помощь любому человеку, независимо от его положения в обществе, культурных и этнических особенностей, религии, возраста, пола. Добровольчество – это созидательная социальная сила, способствующая построению более гуманного и справедливого общества посредством всеобщего сотрудничества» [4].

На наш взгляд, понятия «волонтерство» и «добровольчество» не нуждаются в разделении и являются синонимами.

В условиях свободного выбора форм проведения досуга, социальной инициативы нельзя не учитывать общих психологических особенностей личности, проявляющихся в различных видах деятельности. Социальная инициатива рассматривается как форма добровольной деятельности людей в интересах и на благо личности, общества и государства, направленная на конструирование новой социальной реальности в процессе социально-культурной деятельности [3].

В настоящее время волонтерская деятельность - один из наиболее распространенных видов общественной активности населения, которая опирается в своем развитии не только на мировой опыт, но и на отечественные традиции добровольчества и благотворительности. При этом решаются задачи оказания комплексной помощи и поддержки нуждающимся людям, прежде всего,

в изменении базовых ценностей и ориентиров, помогающих становлению и самосовершенствованию личности, позволяющих человеку вести здоровую, продуктивную и насыщенную жизнь [2].

Все вышесказанное позволяет обозначить проблему, которая состоит в изучении социально-культурных условий формирования гражданской активности молодежи в процессе организации волонтерской деятельности.

Сегодня в России есть тенденция к увеличению количества людей, желающих бескорыстно оказывать адресную помощь нуждающимся людям, в организации мероприятий различных уровней.

Например, в ГБУК города Москвы «Ресурсный центр по поддержке и развитию волонтерского движения» «Мосволонтёр» (это одна из крупнейших организаций, развивающих волонтерскую деятельность в России) на сегодняшний день насчитывается более двадцати тысяч молодых людей, принявших участие в волонтерской деятельности и около пятисот так называемых «серебряных волонтеров» (волонтеры в возрасте старше сорока пяти лет).

Однако следует признать, что современная добровольческая деятельность в России находится пока в самом начале пути. На данный момент имеются попытки создания системы, однако данная система не достаточно разработана. Несмотря на актуальность и популяризацию волонтерской деятельности в России, на сегодняшний день феномен «волонтерство» остается недостаточно изученным. Нормативно-правовая база практически отсутствует.

Следует подчеркнуть, что проблема развития добровольческого движения в России имеет значительный масштаб. Поэтому все как государственные структуры, так и общество в целом, каждый гражданин в отдельности – должны объединить усилия по оказанию гуманитарной помощи, технического содействия, соблюдению прав человека, повышению уровня благосостояния, демократизации общества и укреплению мира.

На наш взгляд, необходимо оптимизировать работу государственных и муниципальных органов в отношении развития волонтерской деятельности, а именно создать законодательную базу, регламентирующую работу организаций, осуществляющих работу с молодежью в отношении лиц, развивающих волонтерское движение в России и являющихся волонтерами непосредственно.

Список литературы

1. Герасимова В.Д., Кузьменко И.В. Волонтерство как фактор развития социальной компетенции студентов// <http://www.scienceforum.ru/2013/77/4501>
2. Григорьев И.Н. Волонтерство как социокультурное явление: Московский государственный строительный университет//<http://www.tsutmb.ru/volonterstvo-kak-socziokulturnoe-yavlenie>
3. Григорьев И. Н. Социально-культурные условия формирования гражданской активности молодежи в процессе волонтерской деятельности - Тамбов, 2009.- 207 с.
4. Ожегов. С.И. Словарь русского языка: Под.ред. Н.Ю. Шведовой. -22-е изд. – М.: Рус. яз., 1990. – С. 172.

5. Сикорская Л. Е. Организация добровольческой деятельности в городской среде: Изд-во Национального института бизнеса, -М.-2008. – 212 с.

6. Сикорская Л.Е. Толерантность в представлениях молодых российских и немецких волонтеров социальной работы//Социологические исследования. – 2007. -№9.- С. 52-58.

7. Социологическая энциклопедия.Т.1//Национальный общественно-научный фонд/ Рук. научного проекта Г.Ю. Семигин. - М., Мысль. - 2003.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Имамова Е.А., Писненко А.Г.

Актуальность проблемы исследования состоит в том, что одна из главных задач государства и общества - обеспечение здоровья нации. Борьба с курением в молодом возрасте - составляющая часть борьбы за здоровый образ жизни, поскольку курение является серьезным фактором риска многих хронических неинфекционных заболеваний в зрелом возрасте, которые, в свою очередь, часто не позволяют взрослому человеку достичь своего акме в личностном и профессиональном развитии.

Целью данного исследования является выявление личностных особенностей студентов с никотиновой зависимостью.

Реализация поставленной цели диктует следующие задачи:

1. Провести анализ научной литературы по проблеме исследования личностных особенностей у студентов с никотиновой зависимостью;
2. Организовать и провести эмпирическое исследование;
3. Проанализировать полученные результаты и на их основе выявить личностные особенности студентов с никотиновой зависимостью.

Объектом исследования являются личностные особенности студентов.

Предметом является личностные особенности студентов с никотиновой зависимостью.

Гипотеза исследования может быть сформулирована следующим образом: студенты с никотиновой зависимостью менее уверены в себе и у них низкий уровень субъективного контроля.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы при разработке программ профилактики для студентов, склонных к никотиновой зависимости.

Современное общество характеризуется кризисными явлениями во многих сферах общественной жизни. Трудные социально-экономические условия в России в значительной мере осложняют реальность.

Происходит резкая смена привычек стереотипов, дестабилизация финансового положения и ситуации на рынке труда. Эти и многие другие факторы способствуют потере чувства безопасности у значительной части населения

нашей страны. Возникает реальная проблема страха перед действительностью.

Этот страх порождает стремление уйти от реальности. В поисках средств защиты от напряжения, дискомфорта, стресса такие люди часто прибегают к стратегиям аддиктивного поведения [4].

Одной из самых распространенных форм аддиктивного поведения является никотиновая зависимость. Курение является социальной проблемой общества как для его курящей, так и для некурящей части. Для первой – проблемой является бросить курить, а для второй – избежать влияния курящего общества и не «заразиться» их привычкой, а также – сохранить свое здоровье от продуктов курения. Ни для кого не секрет, насколько опасно курение, однако же во всем мире ежедневно выкуривается около 15 миллиардов сигарет [2].

В настоящее время существует потребность в поиске и изучении психологических условий, препятствующих употреблению табака, а также в разработке и внедрении комплексных эффективных программ по профилактике курения, направленных на повышение устойчивости личности.

Многочисленные исследования свидетельствуют о глобальной проблеме курения для общества, которая в последнее десятилетие еще более обострилась, и диктуют необходимость принятия соответствующих широкомасштабных мер, направленных на все курящее население [3].

Поскольку курение является сложным поведенческим актом, в возникновении и становлении которого принимают участие и социально-психологические, и индивидуально-личностные характеристики, курение широко изучают врачи, физиологи, психологи, социологи и педагоги как в нашей стране, так и за рубежом [1].

Формирование здорового образа жизни у молодых людей без вредных для здоровья привычек должно стать приоритетом государственной политики. Дальнейшее детальное изучение психологических условий возникновения и распространения курения среди юношей специалистами-психологами позволит выявить пусковые механизмы курения и повысить эффективность профилактики этой привычки.

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник. -М.: МОДЭК, 1997. -150 с.
2. Андреева, Е.А. Как определить, курит ли ваш ребенок. -М.: АСТ, 2006.
3. Александров А.А. Профилактика курения: роль и место психолога /А.А. Александров, В.Ю. Александрова// Вопросы психологии.- 1999. -№4. -С35.
4. Гоголева, А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2012.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА, КАК МЕТОДА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Климешов С.А.

И.С. Кон главной особенностью общения в раннем юношеском возрасте считает его переориентацию со значимых взрослых на социально равных людей. При этом эффективность социального взаимодействия в этом возрасте непосредственно влияет на развитие социальной зрелости и самостоятельности юношей и девушек [2].

Кроме того, Сидоренко Е.В. отмечает, что коммуникативная компетентность стала одним из главных качеств высококлассного специалиста в любой области человеческой деятельности [3]

Таким образом, развитие коммуникативных навыков у юношей и девушек важно как для решения задач возраста, так и для перспектив будущего профессионального развития, поэтому актуальна разработка соответствующего социально-психологического тренинга.

Согласно Емельянову Ю.Н., «коммуникативная компетентность – это ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами поведения» [1].

По Сидоренко Е.В. составляющие коммуникативной компетентности – это коммуникативная способность, коммуникативные умения и коммуникативное знание, адекватные коммуникативным задачам и достаточные для их решения [3].

Коммуникативные умения выделяются в четыре группы:

1. Умение воспринимать коммуникативные сигналы: вербальные, невербальные, паралингвистические;
2. Умение производить коммуникативные сигналы: вербальные, невербальные, паралингвистические;
3. Умение воспринимать экспрессивные сигналы, которые партнер предпочел бы скрыть: вербальные, невербальные, паралингвистические;
4. Умение производить обманные коммуникативные сигналы: вербальные, невербальные, паралингвистические [3].

Перед началом тренинговой работы было решено провести исследование коммуникативных навыков у юношей и девушек с помощью следующих методик:

1. Тест на оценку степени коммуникативной компетентности Р.И. Мокшанцева;
2. Тест на оценку уровня умения слушать М. Беркли-Алена;
3. Проективная методика Bubbles М.В. Яремчука.

Исследование проводилось в 10Б классе школы № 15 города Владимира. По результатам исследования получены следующие данные:

1. Коммуникативная компетентность развита в высокой (41-60 баллов из 60 возможных) степени у 5 человек (50% от исследуемой группы), в средней

степени (21-40 баллов из 60 возможных) – также у 5 человек. При этом стоит отметить, что баллы у участников, которым присвоена высокая степень коммуникативной компетентности, лишь незначительно превышают средний уровень (2-4 балла).

2. Умение слушать развито на посредственном уровне (77-87 баллов из 120 возможных) у 13 человек (77% от исследуемой группы), на нормальном уровне (88-98 баллов из 120 возможных) у 5 человек (33% от исследуемой группы).

3. Согласно методике Bubbles, основными проблемами коммуникации в исследуемой группе являются сложности в установлении контакта с противоположным полом – 5 человек (50% от исследуемой группы), трудности в выражении и регуляции эмоций – 5 человек, бедность интимно-личностного общения – 5 человек.

Таким образом, в группе есть достаточно направлений работы с коммуникативной компетентностью. Это подтверждает актуальность проведения социально-психологического тренинга коммуникативных навыков в 10Б классе школы №15 г. Владимир. В тренинге реализованы следующие темы:

1. Установление контакта;
2. Активное слушание;
3. Коллибровка эмоций;
4. Регуляция эмоционального напряжения;
5. Я-высказывание.

Работа проходила в рамках учебных уроков психологии. Каждое занятие длилось 40 минут.

В ходе тренинга были выявлены следующие особенности поведения исследуемой группы старшеклассников:

1. Пассивность, проявляющаяся в отсутствии желания изменить стереотипы поведения;
2. Отвлекаемость, проявляющаяся в неспособности концентрировать внимание на активных участниках тренинга, играть роль пассивного наблюдателя;
3. Закрытость, проявляющаяся в страхе перед самораскрытием и проявлением чувств.

Перечисленные особенности регламента тренинга и тренинговой группы накладывают определенные требования на содержание занятий:

1. Отрабатывать на каждом занятии по одной технике, однозначной по алгоритму и области применения;
2. Преимущественно использовать работу в подгруппах (тройках) для отработки навыков.

Список литературы

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. -Л.:ЛГУ, 1985.
2. Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1989.
3. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь - 2008.

ПРОЕКТ «КВЕСТ ПО-РУССКИ» КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Колесова А.Н. , Попова (Смолик) С.Ю..

Одно из ключевых направлений воспитания молодого поколения – патриотизм. В современном обществе патриотическое воспитание приобретает особое значение по нескольким причинам: из-за социально-экономических изменений внутри нашей страны; сложной геополитической обстановки в мире; уровня фашизма, терроризма и других радикальных течений в обществах постсоветских и близлежащих государств.

Проблемным фактором является деструктивное информационное воздействие на молодежь, следствием которого, как показывает опыт других стран, могут стать повышенная агрессивность в молодежной среде, историческая безграмотность, национальная и религиозная нетерпимость. Решение данных проблем является задачей государственной важности.

В различных стратегических документах, посвященных теме развития Российской Федерации, а также в программных выступлениях руководителей нашей страны, в том числе в заявлениях Президента Российской Федерации В.В. Путина, многократно определялась важность государственного внимания к сфере патриотического воспитания молодежи.

Вопросом патриотического воспитания молодежи занимались такие исследователи, как С.А. Константинов, М.В. Антонова, С.А. Ломохова, К.А. Кируханцев, И.А. Дюмина, Н.Ю. Синягина. В своих работах они рассматривали патриотическое воспитание через призму образовательного процесса, выявляли слабые стороны системы образования и предлагали свои пути решения данной проблемы, используя доступные площадки и методики.

Для изложения своего видения решения обозначенных выше проблем, введем рабочие понятия: патриотизм, патриотическое воспитание, квест.

Патриотизм – любовь к отечеству – ее народу, культуре, языку, природе и историческим корням; готовность служить отечеству, укреплять, развивать и защищать его [9].

Выделяют несколько уровней патриотизма.

На личностном уровне патриотизм выступает как важнейшая устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения.

На макроуровне патриотизм представляет собой значимую часть общественного сознания, проявляющуюся в коллективных настроениях, чувствах, оценках, в отношении к своему народу, его образу жизни, истории, культуре, государству, системе основополагающих ценностей [2].

Патриотическое воспитание - систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства вер-

ности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [10].

Проектирование (социальное) – конструирование индивидом, группой или организацией действия, направленного на достижение социально значимой цели [11].

Квест – разновидность игр, где для достижения главной цели необходимо решить несколько задач, выполнение этих задач может сводиться к подзадачам.

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» обозначена следующая задача: внедрение в деятельность организаторов и специалистов патриотического воспитания современных форм, методов и средств воспитательной работы [1]. Также одним из приоритетных направлений, обозначенных в «Основах государственной молодежной политики Российской Федерации до 2025 года» выделена «...разработка и внедрение просветительских (в том числе интерактивных) программ и проектов гражданско-патриотической тематики...» [3].

На государственном уровне заявлено, что задачи государственной молодежной политики могут быть решены посредством применения проектного подхода (проектирования).

Проектная деятельность имеет ряд преимуществ: она строится на базе разработанных технологий, при этом технологии можно унифицировать, освоить и максимально совершенствовать; имеет достаточно широкую область применения на всех уровнях организации общественной деятельности.

В социальном проектировании можно выделить 2 блока работы: это подготовка проекта и его реализация.

Первый блок включает в себя такие задачи, как изучение социальной ситуации, выделение приоритетной социальной проблемы, определение цели и задач социального проекта, составление сметы, рабочего плана и др.

Реализация проекта включает в себя фандрайзинг, проведение плановых мероприятий, корректировку хода реализации проекта.

Мы в своей работе предлагаем осуществлять патриотическое воспитание с помощью социального проектирования и, используя эту технологию, внимание читателя представляем проект «Квест по-русски».

Проект «Квест по-русски» включает в себя 4 тематических квеста по регионам России и создание ряда патриотических видеороликов с места проведения квестов.

Основной целью проекта является развитие патриотизма у молодёжи и помощь в самоидентификации себя как гражданина Российской Федерации. Основными участниками проекта будут молодые люди в возрасте от 16 до 30 лет.

Итогом проекта станет создание молодежного движения, специализирующегося на тематических квестовых экскурсиях. После реализации данного проекта составляются база квестов и методические рекомендации, которые

будут доступны всем желающим на территории Российской Федерации с возможностью дальнейшего их использования с указанием авторских прав.

Формат квеста нами был выбран не случайно, традиционные обзорные экскурсии зачастую бывают скучными для молодежи, и, вместо развития интереса к своей Родине, порождают невосприимчивость к излагаемому материалу. Благодаря своей мобильности и интерактивной составляющей квесты помогут разнообразить образовательный процесс и привлечь внимание молодежи к культуре и истории России.

Список литературы

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы»; // [Электронный ресурс] <http://www.gospatriotprogramma.ru/>

2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации; // [Электронный ресурс] <http://www.gospatriotprogramma.ru/>

3. Основы государственной молодежной политики до 2025 года; // [Электронный ресурс] <http://government.ru/docs/15965/>

4. Кирюханцев К. А. Экскурсия как средство патриотического воспитания учащихся общеобразовательных школ /Челябинск: Два комсомольца, 2012. — С. 80-82.

5. Антонова М.В., Ломохова С.А. Вопросы патриотического воспитания в российской и зарубежной системах образования // Известия ПГПУ. - 2006 г. - №2(6) – С. 77-80.

6. Константинов С.А. Совершенствование патриотического воспитания современных российских школьников // Вестник ТГПУ - 2010г. - №4(94) – С. 57-62.

7. Дюмина И.А. Патриотическое воспитание учащихся средствами школьного музея // Человек и образование. - 2012 г. - №4(33) – С. 49-52.

8. Синягина Н.Ю. О патриотизме и воспитании патриота // Воспитание школьников. – 2011. - №1. – С.24-26.

9. Православная энциклопедия «Азбука веры»// <http://azbyka.ru/>

10. Патриотизм и патриотическое воспитание. // www.otechestvo.rf

11. Коханова И.И., Попова (Смолик) С.Ю. Проектная деятельность студентов МГГУ им. М.А. Шолохова /Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация. – Владимир, 2014.

СОВРЕМЕННАЯ РОССИЙСКАЯ МОЛОДЕЖЬ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПОЛИТИКЕ, ВЛАСТИ И ПРЕЗИДЕНТЕ

Малыхина Е.В.

Политическая социализация современной российской молодежи проходила преимущественно в постсоветский период. Особенности политического сознания, формирование представлений и ценностей молодого поколения во многом зависят от условий жизни и социально-экономической ситуации,

складывающейся после распада Советского Союза. Несмотря на то, что современное молодое поколение не проживало в условиях дефицита товаров народного потребления и продолжительной систематической невыплаты заработной платы, на современном этапе ситуация в социальной и экономической сферах общества не позволяет молодежи воспринимать данные сферы как безопасные. В связи с таким восприятием, а также отсутствием ощущения гарантированной защиты со стороны закона и государства, молодые люди не чувствуют уверенности в завтрашнем дне и не видят конкретных перспектив в своем будущем. Это приводит к тому, что среди политических ценностей российской молодежи преобладают материалистические (достижение высокого уровня экономического развития, сохранение порядка в стране, стабильная экономика) [3].

Однако стоит отметить, что в последние годы увеличилась склонность молодежи к постматериалистическим ценностям (создание условий, когда люди имеют больше возможностей решать, что должно делаться у них на работе, по месту жительства; предоставление народу возможности больше влиять на важные решения правительства; движение к обществу, в котором идеи ценятся больше денег) [3]. Современное молодое поколение не переживало политической ресоциализации (в отличие от тех, кто стал свидетелем распада советского государства и формирования нового порядка в стране), то есть не происходило обновления, изменения ценностных установок человека в сфере политики. Поэтому такую тенденцию, на мой взгляд, можно объяснить тем, что в ходе социализации у молодежи сразу формировались материалистические и постматериалистические ценностные ориентиры. Материалистические могли возникнуть под влиянием старшего поколения (например, родителей), которое ощутило изменение ценностных приоритетов в 1990-х годах XX века. В то же время по мере стабилизации политической ситуации в стране и развития демократических принципов управления закладывались ценности постматериалистические [1; 3].

В 1990-х и начале 2000-х годов предпринимались попытки интеграции молодежи в политическую сферу российского общества, что выразилось в создании множества молодежных организаций, формировании молодежных секций в рамках основных политических партий. Например, Национальный Совет молодежных и детских объединений России, Союз молодежных организаций Российской Федерации, российская Ассоциация профсоюзных организаций студентов, Студенческий координационный совет Профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации, «Соколы Жириновского» (ЛДПР), «Молодежное единство» («Единая Россия»; существовала до ноября 2005 года). Так, формирование молодежного общественного движения основывалось на многообразии и широте возможностей для выбора молодым человеком своей организации. Возврат к модели единого и единственного союза молодежи (каким ранее был комсомол) невозможен, так как эта идея не популярна среди молодежи, молодежных организаций и противоречит изменившимся условиям общественной жизни.

Безусловной нормой деятельности молодежных организаций и движений является добровольность вступления в них; также можно отметить отсутствие фиксированного членства в ассоциациях и объединениях. Однако свобода выбора молодым человеком своей организации проявляется сейчас для большинства молодежи как свобода не выбирать ни одной из них (что затрудняет диалог государственных и общественных структур с подрастающим поколением). На сегодняшний день исследователи отмечают низкое доверие молодых людей к действующим властным институтам и политическим партиям, что подтверждается данными, полученными в результате всероссийского качественного социологического исследования, проведенного «Лабораторией Крыштановской» в декабре 2012-го - феврале 2013 года [2]. Недоверие молодых людей является следствием отсутствия понимания того, какие политические силы отстаивают их интересы. Кроме того, в российском политическом поле действуют субъекты с неотчетливыми идеологическими посылами и лозунгами. К примеру, Коммунистическая партия РФ и партия «Справедливая Россия» не всегда отстаивают коммунистические и социалистические идеалы соответственно. «Единая Россия», выступая за приверженность консервативной идеологии, часто защищает прогрессистские и праволиберальные позиции. Молодежи сложно ориентироваться в таком политическом пространстве, найти «свою» партию. В 2013 году более 90% молодых людей уверенно заявили, что нет партии, выражающей их интересы [2].

Согласно данным, полученным в результате проведения «Лабораторией Крыштановской» социологической разработки «Ментальность российской молодежи: политические ориентиры и кумиры», большая часть респондентов воспринимает власть как самодовлеющую силу, не имеющую легитимного источника. Выборы таким источником не признаются, так как, по мнению молодежи, не зависят от волеизъявления народа. Носителями социального зла (коррупции и воровства) являются исключительно чиновники. Молодежь мало сталкивается в жизни с этой группой, но убеждена, что все они «нечистые на руку», «беспринципные и корыстные существа». Этот тезис стал общим местом в речи молодого человека, не подвергается сомнению и не требует доказательств, так как «все это знают». Помимо значительно менее частого взаимодействия молодых людей с чиновниками, у большинства из них не было примеров столкновения с коррупцией. Молодые люди склонны обсуждать коррупцию в тех ее проявлениях, с которыми им в силу возраста вряд ли пришлось столкнуться (при устройстве ребенка в садик, строительстве домов, укладке асфальта) [2]. Можно сказать, что молодежь делает выводы о существующих в России проблемах на основе информации, полученной из так называемой «социальной сферы» (разговоров друзей и близких, СМИ).

Единственное легитимное, по мнению молодежи, лицо в стране - это Президент Владимир Путин. Он могущественен, смел и стоит над схваткой, но ограничивается лишь указаниями, чего делать нельзя, воздерживаясь от позитивных директив. Несмотря на то, что результаты деятельности Президента оценивают больше негативными характеристиками, молодое поколение вос-

принимает его как человека, занимающего свой исключительный высокий пост в силу обладания тайными выдающимися качествами. Складывается впечатление, что Путин управляет неведомыми силами, и его деятельность для молодежи окружена «завесой таинственности». Выступить против него может только монументальная сильная решительная личность, претензия которой на сакральную власть будет восприниматься как легитимная. Действующие сейчас в России оппозиционеры не соответствуют этим качествам. Путин же олицетворяет могущество и силу, он возвышается над другими и имеет право вести людей за собой, что признается представителями молодого поколения, даже если они разделяют оппозиционный настрой.

В ходе социологического исследования «Лаборатории Крыштановской» респондентам были заданы вопросы, кому из ныне живущих россиян они хотели бы подражать и кто их интересует. Названные персоны не обязательно являются кумирами молодежи. К некоторым из них у молодых людей неоднозначное и отчасти критическое отношение. Рейтинг этих персон, скорее, свидетельствует о популярности человека в молодежной среде. Эти люди находятся в «оперативной памяти» молодого поколения, о них постоянно говорят, их обсуждают. Среди названных имен 22-х россиян первые места занимают Владимир Путин, Владимир Жириновский, Михаил Прохоров, Дмитрий Медведев, Алексей Навальный. Путин лидирует среди политиков, которые пользуются уважением в молодежной среде. Хотя среди молодежи довольно много критиков его деятельности, большая часть респондентов отмечали, что другого политика с таким весом и влиянием в России нет. Путин - «сильный человек», «достойная личность» и неплохая кандидатура на пост главы государства, так как у него единственного хватает силы воли противостоять разлагающему влиянию власти.

Подобные выводы можно сделать, проанализировав сложившийся политический образ В. В. Путина (2012-2013гг.). Политический образ представляет собой совокупность объектных (отражение реальных характеристик объекта восприятия, которые во многом определяют политическое содержание образа) и субъектных (образ как проекция ожиданий граждан) компонентов. Чтобы выявить образ политика, существующий в массовом сознании, необходимо учитывать рациональные и бессознательные компоненты, привлекающие, силу и активность политического лидера, его вербальные составляющие (то, какими словами респонденты описывают политика), выделяя в них собственно психологические характеристики, а также визуальные компоненты (то, как видят политика граждане) [5].

Политический образ В. В. Путина сложился неоднозначный. Стоит отметить стопроцентный уровень массовой узнаваемости В. В. Путина как Президента РФ. Исследование мнения молодых граждан о мотивах политического поведения В. В. Путина показало, что они воспринимают Президента как амбициозного и делового политика. При этом характеристика «власть ради амбиций» сама по себе содержит определенный конфликт рациональных и глубинных установок, а именно: на рациональном уровне под такой характеристикой понимают, как правило, отрицательную оценку (эгоизм, нежелание

учитывать интересы общества), на иррациональном же уровне – признание лидерского потенциала, надежду на то, что лидер улучшит состояние страны.

В основе привлекательности В. В. Путина как политического лидера лежат, прежде всего, психологические характеристики, указывающие на то, что молодежь считает его очень сильной, уверенной, твердой личностью; одобрение вызывают и его профессиональные, деловые качества. Однако сильные качества характера, определенную жесткость в действиях часто ставят ему в укор. Встречается обвинение Путина в том, что он не сдерживает данные обещания, и недовольство стоящими у власти лицами, которых Президент собрал вокруг себя. Это показывает недовольство граждан не столько личностными качествами политических деятелей из аппарата Президента, сколько тем, что Путин через близких к нему политиков пытается проводить исключительно свою линию в политике, не прислушиваясь к мнению иных политических сил.

Таким образом, можно отметить, что на рациональном уровне восприятия преобладают положительные оценки образа В. В. Путина, а выявленные на бессознательном уровне характеристики политического лидера отличаются двойственностью: так, согласно изучению иррационального уровня, Президент РФ воспринимается как «привлекательный» политик, однако в то же время расценивается как недостаточно «сильный» и активный. Такое расхождение может быть связано с тем, что молодые люди не уверены в успешной будущей деятельности Путина, однако в большинстве своем не видят альтернативной кандидатуры. В. В. Путину необходимо показать молодежи решающую роль, которую играет лично он в принятии важных государственных решений, и в то же время не допустить возникновения в сознании молодого поколения мысли об узурпации власти и тоталитарном характере курса проводимой им политики.

Опрос, проведенный «Левада-Центром» в октябре 2013 года, отмечает рост поддержки главы государства среди молодежи, для которой Путин становится своего рода символом успеха. «Молодежь полна оптимистических планов, и для нее Путин - символ усиливающейся, встающей с колен России, - прокомментировал в интервью «Российской Газете» эту тенденцию директор «Левада-Центра» Лев Гудков. - Для молодежи президент - образец успеха».

Касаясь взглядов молодежи на 2014-2015 гг., можно говорить о том, что они не претерпели значительных изменений. Доктор социологических наук, заведующая отделом социологии молодежи ИСПИ РАН Юлия Зубок в интервью «Российской Газете» говорила, что молодежь, как и в 2012-2013 гг., считает политику бессмысленным занятием в силу того, что политики «заботятся о своем кармане и им нет дела до реальных нужд народа». Изменить ситуацию не представляется возможным, так что активно участвовать в политической жизни нет смысла. У молодежи сохраняется запрос на централизованную власть и сильного лидера, каким и сейчас можно считать Путина. В 2014 году его рейтинг достиг исторического максимума. Согласно опросу, проведенному исследовательским центром ВЦИОМ, деятельность президен-

та России одобряют 85,9%. Такого высокого рейтинга никогда не было ни у кого из президентов России. Основной причиной воодушевления молодежи стало присоединение Крыма и позиции страны в отношении конфликта на Украине. Подобные события зачастую вызывают подъем патриотического настроения у населения. После присоединения Крыма рейтинг Путина подскочил до максимального за 5 лет значения (75,7%) и с тех пор только растет.

Таким образом, Путин остается самым популярным политиком России. Называть его патриотическим символом молодежи позволяет то, что среди молодежи сильно стремление видеть Россию в качестве великой державы, с мнением которой считается весь мир. Путин прикладывает много усилий для того, чтобы нашу страну уважали на международной арене. Олицетворяя собой власть, Путин символизирует новую Россию, усилившую свою позицию в мире.

Список литературы

1. Inglehart R. Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies. Princeton: Princeton Univ. Press, 1997.

2. «Ментальность российской молодежи: политические ориентиры и кумиры» - Всероссийское качественное социологическое исследование, проведенное АНО «Лаборатория Крыштановской» // Интернет-журнал «Гефтер». URL: <http://gefter.ru/archive/8369>.

3. Селезнева А. Политико-психологические особенности политического сознания современной российской молодежи // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. — 2013. — № 3. — С. 128–136.

4. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования, - № 4,- Апрель 2007,- С. 37-43.

5. Шестопал Е. Б. Политическая психология: Учебник для студентов вузов / Е. Б. Шестопал. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2010 – 415 с.

УЧАСТИЕ В ДОБРОВОЛЬЧЕСКОМ ДВИЖЕНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА

Матвеева К.С.

Добровольчество - социально полезная, добровольная деятельность на безвозмездной основе. Соответственно доброволец – это лицо, осуществляющее свою деятельность добровольно на благо других.

Добровольчество возникло тогда, когда возникло человечество. Необходимость выживать в трудных внешних условиях приводила первобытных людей к сплочению и готовности помогать.

Во многих древних племенах существовали ценности, поощряющие альтруизм:

- хочешь преодолеть препятствия – пожертвуй личными интересами ради коллективного благополучия;
- род процветает тогда, когда каждому отдельному сородичу хорошо.

Долгие годы понятие добровольчества было военным термином, т.к. являлось основным способом комплектования армий, что продолжалось вплоть до введения всеобщей военной повинности.

Ценность добровольчества можно рассмотреть на различных уровнях. Выделим основные: уровень отдельной личности, уровень сообществ (организаций) и национальный уровень (страна, мир).

1. Для отдельного человека вопрос о ценности добровольчества будет затрагивать вопрос его мотивации, того, что его побуждает заниматься добровольчеством.

2. Для организации – это вопрос утилитарный: экономии ресурсов, поиска единомышленников и продвижения собственной миссии.

3. Для общества в целом – это вопрос не только полезности в экономическом плане, но и целесообразности внедрения в жизнь общества, т.к. добровольчество меняет его устои и обычаи.

Добровольчество – это сложный инструмент, которым мы касаемся ценностей человека. Используя этот инструмент неосторожно или грубо, мы можем оттолкнуть человека от добровольчества, как это случилось в конце советского периода, когда большинство людей считало общественную деятельность «добровольно-принудительным» делом. С высоких трибун все чаще раздаются слова, что добровольчеству надлежит сыграть решающую роль в решении глобальных задач человечества: голода, войн, этнических конфликтов и т.п. «Усилия со стороны правительств, поддержанные международным сообществом, могут играть лишь вспомогательную роль для достижения того результата, который в конечном итоге будет зависеть от полной вовлеченности людей во всем мире». Если речь идет о миллионах людей, то добровольчество должно стать частью культуры и повседневной жизни каждого человека, а не только выступать менеджерским приёмом краткосрочного привлечения людей к решению текущих проблем. Необходимо глубоко осознать ценность добровольчества и суметь её донести до каждого человека, чтобы каждый взрослый человек мог мотивировать себя к совершению добра, не искал виноватых и не терял времени, стремился к объединению с другими и к посильному решению конкретных проблем.

Заинтересованные стороны, которые не в состоянии осознать и сформулировать, почему они поддерживают и ценят добровольчество, зачастую имеют ограниченное представление о масштабах и вкладе добровольчества в развитие общества и человека.

Зачем нужны добровольцы?

- Решается часть финансовых проблем, за счет безвозмездного труда добровольцев.
- С приходом добровольцев увеличивается круг общения.
- Привлекаются новые интеллектуальные ресурсы.
- Привлекается внимание общественности к проблемам.
- Оказываются квалифицированные профессиональные услуги.
- Растет число людей, вовлеченных в деятельность организации.

- Добровольческая деятельность может отвлечь человека от негативных поступков.

Заметьте, только последний пункт говорит об интересах, выходящих за рамки потребительского отношения к добровольчеству. Чтобы уйти от этого, нам необходимо «снять очки» корпоративных, экономических и прочих «рыночных» интересов и взглянуть на добровольчество человеческими глазами.

Первый вопрос «... привлекали ли бы вы добровольцев?», адресованный к руководителям организаций или тем, кто приглашает добровольцев в свои инициативы, фокусирует наше внимание на том, что обретает организация в лице добровольца, а не сколько она экономит, благодаря ему. Если вы видите в добровольцах искренность, сердце, ценности, душевную теплоту и готовы заплатить им тем же, проявляя уважение, душевную щедрость и благодарность, то вы будете эффективно работать с ними.

На данный момент добровольчество во Владимирской области развивается очень активно, существует множество добровольческих отрядов на территории города и области. Все организации разные, кто-то работает в конкретном направлении, а кто-то охватывает все сферы деятельности. Во Владимире одним из самых больших является добровольческое движение «Доброштаб», одним из последних проектов которого является проект «Дружба поколений», суть которого заключается в оказании адресной помощи ветеранам. Это не только уборка квартир, покупка продуктов, но и общение с ветеранами. Через общение двух поколений у молодежи воспитывается чувство патриотизма, нравственных идеалов и любви к Родине, а также чувство доброты, милосердия и сострадания.

На базе Владимирского филиала РАНХиГС уже более 2 лет действует добровольческий отряд, одним из значимых проектов которого является помощь детскому саду коррекционного вида. Это уборка территории, проведение концертов и праздничных мероприятий, сбор игрушек и подарков, и самое простое, но немаловажное - это игры и общение с детьми с ограниченными возможностями. Благодаря этим детям мы учимся ценить тот дар, которым владеем – это здоровье и умение заботиться о себе самом. И в то же время в нас развивается и растет чувство толерантности, доброты и сострадания, желания помочь слабому и беззащитному.

Добровольцы в своей деятельности движимы не только личными потребностями, но и нравственными ценностями. В добровольцах есть то, что мы хотим видеть в обществе, в семьях и в себе лично. В добровольцах ценности воплощены на деле, а не только на словах. Находясь рядом с ними, мы можем это почувствовать, зарядиться желанием жить так же, как они. Для воспитания и развития человека необходим пример воплощенных в жизнь ценностей! Может быть, в этом – главная ценность добровольчества?!

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ, УЧАСТВУЮЩЕЙ В ПРОЕКТЕ «СТУДЕНЧЕСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ» НА ФОРУМЕ «СЕЛИГЕР»

Никонова Е.Л., Пронина Е.В.

Актуальность исследования личностных факторов социальной активности молодежи обусловлена тем, что экономические реформы и реформы в системе образования в настоящее время требуют новых подходов к развитию личности молодого человека, способной к преобразованию действительности и самой себя, в полной мере реализующей свою индивидуальную неповторимость внутри социума, организующей свою деятельность внутри общественных объединений. В обществе растет потребность в формировании социально активной личности, поэтому важно понять, какие личностные качества способствуют ее развитию.

Целью данного исследования является выделение личностных факторов социальной активности молодежи.

Реализация поставленной цели диктует следующие задачи:

1. Провести анализ литературы по проблеме исследования личностных факторов социально активной молодежи;
2. Организовать и провести эмпирическое исследование;
3. Проанализировать полученные результаты и на их основе выявить компоненты морально-нравственной сферы личности социально активной молодежи.

Объектом является личность как субъект социальной активности.

Предметом исследования являются личностные факторы социальной активности.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты исследования могут быть использованы при разработке программ развития социальной активности молодежи, программ морально-нравственного и социального воспитания студенческой молодежи, а также при осуществлении основных направлений государственной и региональной молодежной политики в части поддержки общественной активности молодежи и молодежных общественных объединений.

Социальная активность личности представляет собой особое качество личности, которое проявляется в разнообразной деятельности и показывает отношение человека к труду, обществу, общественно политической деятельности. Активность личности находит выражение в жизненной позиции, которую человек занимает, осознавая свое положение и место в жизни.

Прежде чем говорить о личностных факторах, которые определяют личность как социально активную и влияют на ее эффективность, необходимо понять, что такое личность. Согласно «Мистике лидерства» М. Вриса, «личность — это ряд относительно стабильных поведенческих паттернов, опреде-

ляемых скрытыми качествами, являющимися реакцией на стимулы внешней среды, т. е. на воздействие идей, объектов и людей».

Выделяют пять личностных факторов активного человека:

1. Экстраверсия (готовность к общению, коммуникабельность, разговорчивость, способность легко налаживать контакты с незнакомыми людьми).

2. Отзывчивость (эмпатия, способность проявлять доброжелательность, налаживать сотрудничество, умение прощать, доверять, принимать чужую точку зрения).

3. Добросовестность (способность быть ответственным, обязательным, целеустремленным, настойчивым).

4. Эмоциональная стабильность (способность адаптироваться к ситуации, сохранять спокойствие и уверенность в себе).

5. Открытость опыту (способность к расширению сфер интересов, воображению, творчеству, новому) [1].

Считается, что вышеперечисленные личностные факторы если не определяют, то существенно влияют на успех. К сожалению, на эту тему было очень мало проведено исследований. За последние 60—70 лет научные работы показали, что первые четыре из пяти основных личностных факторов существенно влияют на эффективность социальной активности. Что касается пятого фактора (открытость опыту), то тут результаты показали зависимость от ситуации [2].

Значимым аспектом исследования социальной активности молодежи является изучение личности молодого активиста. Структурными элементами социально активной личности являются качества, направленные на себя (целеустремленность, самостоятельность, уверенность, активность, открытость, любознательность, ответственность), на общество и государство (динамичность, оригинальность, общительность, коллективизм, взаимопомощь, обязательность).

Методами исследования являются анализ и обобщение теоретических источников по проблеме изучения личности социальной активной молодежи, метод тестирования с подбором блока диагностических методик (методика Зобкова А.В. «Диагностика объективно – деятельностных характеристик творческого отношения», мотивационно - самооценочный опросник (МСО) Зобкова В.А), метод анализа содержания документов (контент-анализ эссе «Жизненное кредо: творческое отношение к деятельности»), а также методы математической статистики (корреляционный и факторный анализ).

Испытуемые: участники молодежного форума «Селигер». Выборка составила 120 человек.

Предварительные результаты показали, что по мотивационно - самооценочному опроснику доминирует личностно-престижная мотивация, предметом которой является самоутверждение.

В контент-анализе было выявлено, что социально активную молодежь характеризуют следующие личностные качества: целеустремленность, склонность к сотрудничеству, стремление к успеху, стремление к лидерству, ответственность, самосовершенствование.

Методика диагностики объективно деятельностных характеристик творческого отношения определила высокие показатели таких личных качеств, как инициативность, ответственность, организованность, активность, общительность, эмпатия.

В дальнейшем в практической части исследования планируется применение математической статистики: корреляционного и факторного анализа.

Список литературы

1. Кете де Врис, М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта. / М. Кете де Врис; Пер. с англ. - М.: «Альпина Бизнес Букс», 2004. - 311 с.

2. Муратова, И. Молодые ученые Харьковщины-2008. / М-во образования и науки Украины, Харьк. обл. гос. админ., Совет ректоров Харьк. региона, Нар. укр. акад. — Х. : Изд-во НУА, 2008. — 148 с.

3. Соколова Е.С. Социальная активность современной российской молодежи//Знание . Понимание. Умение. - 2011. - №1. - С. 197-202

4. Пронина Е.В., Попова С.Ю. Актуальные проблемы исследования социально активной молодежи: творческое отношение к жизнедеятельности / Актуальные направления научных исследований: от теории к практике : материалы III междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 29 янв. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С.203-204. - ISBN 978-5-906626-59-2

5. Пронина Е.В. Исследование личностных особенностей социально активной молодежи / Технологии по воспитанию подростков и молодежи, подготовка кадрового резерва молодежной политики: сборник материалов по итогам проведения Федеральным координационным центром развития кадрового потенциала молодежной политики Российской Федерации цикла конференций по воспитанию подростков и молодежи, подготовке кадрового резерва молодежной политики «Технологии воспитания подростков и молодежи, подготовки кадрового резерва молодежной политики» / Под редакцией к. пед.н. Лесконог Н.Ю., к.филол.н. Рейзвих М.В.. – Москва: Универсум, 2014. – 392 с. – ISBN 978-5-8288-1536-4. – С. 306-319.

6. Пронина Е. В. Личностные особенности социально активной молодежи // International scientific-practical congress of teachers and psychologists «The generation of scientific ideas», the 27th of November, 2014, Geneva (Switzerland) - ISBN 978-5-4379-0327-8. - С.131-137.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЁЖИ

Новикова О.А., Харитонов Ф.С., Серёгина Е.В., Попова (Смолик) С. Ю.

Согласно «Стратегии молодежной политики – 2025» страны стремительное старение населения и неблагоприятные демографические тенденции за-

ставят общество уже в ближайшем будущем предъявить к сегодняшним 10 – 25 - летним жителям страны повышенные требования: молодежь станет основным трудовым ресурсом страны, ее трудовая деятельность, в большей степени, чем ее родителей, станет источником средств для социального обеспечения детей, инвалидов и пожилых поколений. Достаточно сказать, что коэффициент демографической нагрузки (количество нетрудоспособных на 1000 человек трудоспособного населения), по прогнозу Росстата, возрастет в 2016 году по сравнению с 2005 годом на 20% и составит 709 человек. [1]

К современной молодёжи предъявляют всё более высокие требования: к её участию в производительном труде и повышению трудоспособного возраста. Такие социальные, а, вместе с ними, и физические нагрузки несовместимы с любыми видами интоксикаций (алкоголь и табак) и намеренного нанесения вреда здоровью.

По заявлению главы Минздрава Вероники Скворцовой, потребление алкоголя с 2008 года снизилось с 16 до 11 литров на человека в год [2], тогда как, по данным всемирной организации здравоохранения, 8 литров алкоголя в год (в пересчёте на 100-процентный спирт) уже является пределом, после которого начинаются генетические изменения в организме [3]. Это ведёт к необратимому угасанию этноса [4]. По данным доктора медицинских наук Александра Немцова из Московского НИИ Психиатрии, порядка полумиллиона человек в год в нашей стране умирают раньше положенного им срока за счет алкоголя [5]. По данным Всемирной Организации Здравоохранения, самые распространённые причины смерти - сердечно-сосудистые заболевания - 17 млн. человек в год, за которыми следуют рак (7,6 млн.), респираторные заболевания (4,2 млн.) и диабет (1,3 млн.). На эти четыре группы заболеваний приходится около 80% всех случаев смерти от неинфекционных болезней и их объединяют четыре общих фактора риска: употребление табака, недостаточная физическая активность; употребление алкоголя, плохое питание [6]. В XXI веке большая часть смертей происходит не из-за вирусов, несчастных случаев или от старости, а от образа жизни!

Особенно печальна статистика употребления алкоголя детьми в России. В среднем, юные жители РФ пробуют горячительные напитки в 13 лет. При этом около трети юношей и пятая часть девушек старше такого возраста употребляют водку, пиво или «слабоалкоголку» ежедневно. Вполне прогнозируемо, что значительная часть этих людей будет нуждаться в лечении алкоголизма уже в ближайшие годы. В половине случаев подростки пробуют алкоголь из рук родителей: взрослые часто с гордостью рассказывают про свой первый опыт употребления алкоголя, после которого звучит «героическая» фраза «Пусть лучше дома пьёт, чем во дворе» [7].

Но, несмотря на доступность правдивой информации, до сих пор большая часть населения России, особенно молодёжь, убеждены, что табак и алкоголь – это безвредно, модно, современно. Реклама, кино, СМИ, авторитеты-лоббисты показывают обществу, как «правильно» отдыхать и расслабляться.

Согласно стандарту 1972 года ГОСТ 18300-72; «этиловый спирт – легко-воспламеняющаяся бесцветная жидкость с характерным запахом, относится

к сильнодействующим наркотикам, вызывающим сначала возбуждение, а затем паралич нервной системы» [8]. Со временем ГОСТ менялся, и слова о том, что это сильнодействующий наркотик, который вызывает паралич нервной системы, удалили.

Согласно публикациям кандидата химических наук Ивана Петровича Клименко, этиловый спирт является ядом, мутагеном и наркотиком [9]. Мутаген - химическое вещество, которое способно повреждать наследственную информацию, записанную в генах, и тем самым вызывать мутацию. Если мутация жизнеспособна, то зачастую несущие ее клетки начинают активно размножаться и образуют опухоль.

Этиловый спирт, содержащийся в алкогольных изделиях, является наркотиком, ядом широкого спектра действия и мутагеном. Из-за особенностей кровоснабжения и функционирования головного мозга спирт преимущественно накапливается именно в этом важном органе. Содержание алкоголя в веществе мозга на 75 % превышает его концентрацию в крови [10]. Нервные клетки практически лишены возможности дезактивации молекул спирта и почти не имеют ресурсов к восстановлению в случае серьезных повреждений своей структуры. Таким образом, под действием алкоголя клетки головного мозга отмирают, и человек перестаёт объективно воспринимать реальность.

Когда девочка рождается, все яйцеклетки уже заложены в ее теле. Их количество ограничено, они не восстанавливаются и не обновляются. Поскольку спирт является мутагеном, то чем больше алкоголя выпивается и чем чаще это происходит, тем больше вероятность повреждения наследственной информации внутри яйцеклеток, причем мутация может произойти в один момент, а оплодотворение - годы спустя. Половые клетки мужчин, сперматозоиды, легко повреждаются алкоголем. Правда, в отличие от женских половых клеток, они каждые три месяца полностью заменяются новыми. Вот только редко сейчас встретишь мужчину, который бы не пил спиртное более трех месяцев [10].

Алкоголь и табак разрушают генетическую информацию, большой процент новорожденных с отклонениями в здоровье также ложится тяжёлым бременем на общество. Вместо общественного осуждения родителей, которые не берегли своё здоровье, их выставляют героями. Как это ни странно, половые железы мужчин и женщин, так же как и мозг, имеют особый режим кровоснабжения. В связи с этим спирт может там задерживаться, и его концентрация в половых железах у женщин на 35 %, а у мужчин на 55 % превышает его содержание в крови.

Также краеугольным камнем пропаганды здорового и трезвого образа жизни является наличие двойных стандартов в антиалкогольной политике. С одной стороны, государству выгодно иметь здоровую и крепкую молодёжь, оно принимает соответствующие меры по популяризации здорового образа жизни и спорта, а с другой стороны, исходя из ГОСТа 18300-72, поддерживает «легальный» наркобизнес и наркокультуру [11] с целью дополнительных доходов в бюджет.

Подведём промежуточные итоги:

1. К молодёжи предъявляются повышенные социальные требования, на неё ложится ответственность за состояние экономики и темпы развития общества в целом. Будущее поколение должно быть физически, психически и социально здорово.

2. По данным Всемирной Организации Здравоохранения, на наркотизацию населения влияют всего лишь два фактора: доступность наркотика и информация о нём. Соответственно нужно принять контрмеры: снизить доступность алкоголя и табака, одновременно повышая возможность трезвого досуга, дворового спорта.

3. Необходимо популяризировать ведение здорового образа жизни, давать информацию о пользе трезвого образа жизни, о преимуществах и успехах здоровых людей.

4. В настоящий момент возрастной порог употребления алкоголя и табака детьми и молодёжью снижается.

5. Алкоголь и табак разрушают генетическую информацию, большой процент новорожденных с отклонениями в здоровье ложится тяжёлым бременем на общество.

6. Необходимо изменить отношение общества к алкоголю и табаку, довести правдивую информацию до всех уровней власти. Закрепить термин алкоголь с юридической точки зрения, именно как яд и наркотик

Список литературы

1. Кузьмина А. Кризис: легко ли быть молодым. Российская газета <http://www.rg.ru/2009/03/24/molodezh.html> 2009;

2. Телеканал Звезда. Россияне стали меньше пить. По словам В. Скворцовой. http://tvzvezda.ru/news/vstrane_i_mire/content/201504071726-opay.htm 2015;

3. КомиОнлайн. Торгово-промышленная палата Республики Коми. Выше предела: потребление алкоголя в Коми остается на высоком уровне. <http://www.tppkomi.ru/news/2857> 2015;

4. Проект «Общее дело». Фильм «Детский алкоголизм». <http://www.1tv.ru/prj/obsheedelo/vypusk/554> 2009, Первый канал;

5. РИА Новости. Ежегодно полмиллиона россиян умирают от алкоголя, который продолжает быть широко доступен <http://www.newsru.com/russia/06sep2012/alko.html> 2012;

6. Всемирная организация Здравоохранения. Новый доклад ВОЗ: смертность от неинфекционных болезней растёт, в наибольшей степени страдают развивающиеся страны. http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2011/ncds_20110427/ru/ 2011;

7. Алку.ру. Подростковый алкоголизм и особенности его лечения <http://alku.ru/alkogolnaya-zavisimost/podrostkovyi-alkogolizm.html>

8. ГОСТ 18300-72

9. Клименко И.П. Горькая правда о пиве и табаке. – М., 2008;

10. В.А. Таболин, С. А. Жданова. Алкоголь и наследственность. – М., 1991.

11. Попова С.Ю. Психологические технологии профилактики наркотизации студенческой среды. Дисс. на соиск. степени канд.псих.н. – М., 2006.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТАХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Осокин Б. О., Писненко А.Г.

Сегодня конфликты - повседневная реальность. Для эффективного решения возникающих проблем каждому человеку необходимо усвоить определённый минимум теоретических знаний и практических навыков поведения в конфликтных ситуациях.

В настоящее время усилился научный интерес к проблеме конфликта, что в немалой степени объясняется повышением общего уровня конфликтности современного общества. Формирование умений различать конфликты, стимулирующих развитие личности и общественных отношений, обеспечивает подготовку молодого поколения к самостоятельной жизни

Этот все возрастающий интерес в немалой степени связан с ростом напряженности в разных сферах социального взаимодействия, с острой потребностью и различных общественных структур, и отдельных людей в практической помощи в разрешении конфликтов.

К.К. Платонов и В.Г. Казаков определяют конфликт как осознанное противоречие между общающимися личностями, которое сопровождается попытками его разрешения на фоне эмоциональных отношений.

А.А. Ершов определяет конфликт как действие противоположных, несовместимых в данной ситуации мотивов, интересов, типов поведения.

А.Г. Ковалев считает, что конфликт - это явление межличностных и групповых отношений, это проявление противоборства, активного столкновения оценок, принципов, мнений, характеров, эталонов поведения.

Объектом нашего исследования является конфликтное поведение, а предметом – стратегии поведения в конфликтах юношей и девушек студенческого возраста.

Цель работы – рассмотреть особенности поведения в конфликтных ситуациях студентов.

Для достижения поставленной цели мы выдвигаем следующие задачи:

1. Проанализировать подходы к понятию конфликта.
2. Описать методы разрешения конфликта.
3. Определить типичное поведение в конфликтах.
4. Исследовать стратегии поведения студентов.

Гипотеза исследования такова: в юношеском возрасте конфликтные ситуации характерны как для девушек, так и для юношей.

Базой эмпирического исследования стал Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ). Выборку составили 120 студентов факультетов.

Для проведения исследования мы выбрали следующий ряд методик:

«Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению» К. Томаса, «Конфликтная личность» В. П. Пугачёва, «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО) С. В. Духновского.

Рассматривая результаты по методике К. Томаса «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению», можно констатировать, что в ситуации конфликта большинство юношей выбирают приспособление как способ регулирования конфликта (47%). В редких случаях идут на соперничество (27%) и компромисс (33%); большинство девушек (60%) выбирают избегание, чуть меньше (40%) – приспособление. На компромисс идут редко (27%), также и на сотрудничество (33%). Стоит отметить, что соревновательную позицию выбирают относительно редко (33%).

По результатам исследования по методике «Конфликтная личность» В. П. Пугачёва, можно сказать, что большинство девушек (73%) и юношей (73%) имеют среднюю предрасположенность к конфликтным ситуациям, они вступают в конфликт исходя из ситуации. Если конфликт не затрагивает личные интересы юношей и девушек, то они стараются его обойти.

Таким образом, современную студенческую молодежь отличает средняя предрасположенность к конфликтному поведению, однако имеются различия в преобладающих стратегиях поведения в конфликте у юношей и девушек: юноши предпочитают приспособляться в ситуации конфликта, а девушки либо избегают, либо аналогично юношам приспособляются.

Список литературы

1. Анцупов, А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – М.: ЮНИТИ, 1999.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта СПб., 2000.
3. Дружинин, В.Н. Психология семьи. – М.: КСП, 1996.
4. Емельянов, С.М. Практикум по конфликтологии. СПб., 2000.
5. Зеркин, Д.П. Основы конфликтологии: курс лекций. Ростов н/Д., 1998.
6. Кабушкин, Н.И. Основы менеджмента. – Минск: Амалфея, 1998.
7. Конфликтология/Под ред. А.С. Кармина. – СПб.: Лань, 1999.
8. Мастенбрук, У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации. – М.: Инфр-М, 1996.
9. Морозов, А.В. Деловая психология. СПб., 2000.
10. Сулимова, М.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов. – М., Ин-т практической психологии, 1999.
11. Сысенко, В.А. Супружеские конфликты. – М.: Мысль, 1989.
12. Козрев, Г.И. Введение в конфликтологию: учебное пособие. – М.: Владос, 1999.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МАССОВОГО КИНОИСКУССТВА И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСКОВ

Петрова А.Г., Морозова О.В.

Значительные изменения и преобразования в жизни общества с неизбежностью оборачиваются пересмотром нравственных ориентиров, на которые человек опирается при принятии жизненно важных для него решений. В детском возрасте эта проблема еще не является острой, поскольку дети ориен-

тируются на систему ценностей и смыслов, предлагаемую родителями и другими значимыми для них взрослыми. У взрослых людей система ориентиров в целом сформирована и не подвергается кардинальным изменениям. Среди возрастных групп особняком стоит группа подростков. С одной стороны, они часто не принимают систему смыслов и ценностей, предложенную им родителями и другими взрослыми, считая ее устаревшей, не соответствующей реалиям современности. С другой стороны, у них часто не хватает опыта, жизненной мудрости, личностной зрелости, чтобы самостоятельно и однозначно определиться с ориентирами своей жизни. А важность сформированной системы ценностно-смысловых ориентаций несомненна для личностного, социального и профессионального развития молодого человека. В связи с этим особый интерес вызывает вопрос, какие факторы оказывают влияние на формирование ценностно-смысловых ориентаций в подростковом возрасте. В данной работе акцент сделан на исследовании влияния массового киноискусства на формирование ценностно-смысловых ориентаций подростков. Киноискусство как сфера, оказывающая значительное влияние на жизнь современного человека, в свою очередь, задает некие моральные и нравственные идеалы жизни человека. Особенно актуальной эта проблема становится, когда мы говорим о современной молодежи и о ее нравственных и моральных ценностях и идеалах. Поэтому исследование взаимосвязи массового киноискусства на ценностно-смысловую систему личности подростков является свидетельством актуальности темы данной работы.

Исходя из постановки темы и проблемы, объектом исследования стала ценностно-смысловая система личности подростков, а предметом – взаимосвязь массового киноискусства и ценностно-смысловой системы личности подростков.

Цель работы состоит в том, чтобы изучить особенности ценностно-смысловой системы личности подростков в соответствии с ее предпочтениями в кино. Гипотеза заключается в том, что существуют различия в ценностно-смысловой системе личности в соответствии с ее предпочтениями в кино.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что были расширены представления по проблеме воздействия современной киноиндустрии; был собран материал, позволяющий дать психологическое обоснование выбора направления в кино и его роль в развитии и формировании личности.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования данных теоретического и эмпирического исследования в работе практикующих психологов с молодежью с целью проведения коррекционных мероприятий с использованием кино различных направлений.

В процессе достижения поставленной цели было составлено представление о ценностных ориентациях современной молодежи, рассмотрены психологические аспекты, определяющие формирование и развитие ценностно-смысловой системе личности, а также некие культурологические феномены, являющиеся характерными для киносреды. Было проведено эмпирическое

исследование с целью сравнения особенностей ценностно-смысловой системы личности современной молодежи в соответствии с ее предпочтениями в кино.

В результате проведенного исследования была подтверждена гипотеза о том, что существуют различия в ценностно-смысловой системы личности в соответствии с ее предпочтениями в кино на уровне самоактуализации, осмысленности жизни и ценностных ориентаций. Результаты исследования и сформулированные на их основе положения могут быть использованы в вопросах духовно-нравственного воспитания и позитивного воздействия на становление ценностно-смысловой системы личности.

ЭФФЕКТИВНАЯ РАБОТА КОМАНДЫ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ДОБРЫЕ СЕРДЦА»

Петрова Е.Ю.

В последнее время начали стремительно набирать популярность молодежные проекты. Проект - это совокупность задач или мероприятий, связанных с достижением запланированной цели, которая обычно имеет уникальный и неповторяющийся характер. [5]

Для реализации каждого проекта необходимы ресурсы. Ресурсы - это совокупность условий, которые дают возможность реализовать цели проекта: организационная структура, кадровый потенциал, бюджет, информационное обслуживание, материально-техническая база проекта, то есть все необходимые средства для реализации проекта.[8]

Для эффективного достижения целей все ресурсы должны оптимально использоваться в проекте.

Рассмотрим один из ключевых ресурсов реализации проекта – кадровый. Именно люди осуществляют деятельность проекта. Для достижения поставленных целей руководителю проекта необходимо составить план проекта, собрать команду и найти спонсоров. Для эффективной работы необходимо собрать замотивированную команду.

На что следует обратить внимание при подборе такой команды? Это непростой вопрос. Даже руководители, собравшую эффективную команду, и менеджеры, придерживающиеся командного подхода в работе, не могут выделить определяющие факторы, которые способствуют созданию такой команды.

Автор статьи подошел к решению этого вопроса с точки зрения практики в качестве руководителя волонтерского проекта «Добрые сердца».

Проект «Добрые сердца» реализовывался в г. Санкт-Петербург. Целью проекта было за 1 месяц провести 4 концерта, творческих мастер-класса и игр на командообразование в детских домах, чтобы дети могли заниматься чем-то интересным для себя. Для достижения цели руководителю проекта было

необходимо собрать команду тренеров и музыкантов, а также договориться о проведении мероприятий в детском доме.

При организации работы над проектом необходимо решить две главные задачи:

1. формирование команды проекта;
2. организация эффективной работы команды.

Команда – это:

- группа сотрудников, непосредственно работающих над осуществлением проекта и подчиненных руководителю;
- основной элемент структуры, так как именно команда обеспечивает реализацию проекта. Команда создается на период реализации проекта и после его завершения распускается. Численность команды определяется объемом работ, предусмотренных проектом.[2]

Итак, рассмотрим, в чем же суть команды проекта. Суть команды - в осознании значимости цели, общей для всех ее членов, которой проникаются все члены команды, верят в ее достижимость; в ее миссии, которая для проекта заключается в его эффективной реализации.

Основными характеристиками команды являются:

- состав;
- структура;
- групповые процессы.

Состав - совокупность характеристик членов команды, важных для анализа ее как единого целого. Например, численность, возрастной, половой состав и т. д. Структура рассматривается с точки зрения функций, выполняемых отдельными членами команды, а также с точки зрения межличностных отношений в ней. Выделяют структуры предпочтений, власти и коммуникаций. К групповым процессам относятся такие показатели динамики, как процесс развития, сплочения группы, процесс группового давления, выработки решений.[1] Несмотря на различные подходы формирования команды, члены этой команды должны четко знать свои роли и иметь необходимые качества.

Наличие талантливого руководителя – залог успеха выполнения проекта. Менеджер, управляющий персоналом проекта, должен освоить правила создания команды и тонкости управления взаимоотношениями между ее членами [7].

Бессистемный подбор команды провоцирует возникновение конфликтов, неполное и нерациональное использование ресурсов персонала, распад команды еще на этапе ее формирования. Некоторые из методов управления персоналом могут помочь при подборе членов команды, а так же в дальнейшем решению проблем, возникающим во время формирования и функционирование команды. Хороший руководитель может спрогнозировать и предотвратить конфликты в коллективе, показать пример, поддержать каждого члена и замотивировать его.

Для достижения цели проекта «Добрые сердца» были выполнены несколько задач: договоренность о проведении мероприятий с детским домом,

поиск тренеров, поиск музыкантов. Спустя неделю была договоренность с детским домом, а также был найден оркестр, готовый дать концерты в рамках проекта «Добрые сердца», нашлись тренеры по твистингу, аквагриму, оригами и рисованию, которые горели желанием работать в проекте. Первая встреча всех участников проекта «Добрые сердца» была проведена за месяц до реализации проекта, чтобы каждый член команды привык к ней и смог спокойно работать.

Руководитель проекта должен быть коммуникабельным для того, чтобы находить общий язык со своей командой, а также благодаря своим навыкам коммуникации привлекать новые ресурсы для достижения цели проекта.

Человек, который ведет за собой группу, просто обязан знать, куда идти. Наблюдательность, видение перспективы деятельности своей группы, перспективы коллектива, который следует за ним – одно из самых важных организационных качеств лидера.

Лидеры не имеют права погрязнуть в мелочах и деталях настолько, чтобы потерять из виду что-то, что является по-настоящему важным. Литератор Альфред Монтанпер писал: «Большая часть людей видят перед собой преграды, лишь немногие видят цели, история отмечает успехи последних, в то время как для первых воздаянием становится забытьё».[9]

Для достижения эффективной работы команды руководитель проекта «Добрые сердца» устраивал встречи с командой раз в три дня. На первой встрече прошло знакомство с основными задачами проекта, а также разделены обязанности. Каждый член команды мог задать вопросы о проекте или о своих обязанностях. Многие предлагали свои идеи для улучшения проекта и в процессе дискуссий принималось решение о включении того или иного действия в реализацию проекта.

Но эффективность работы команды зависит не только от навыков руководителя проекта. Многим руководителям наладить командную работу мешают распространенные и весьма опасные ошибки.

Порой эти ошибки рассматриваются как самостоятельные, не связанные друг с другом проблемы, каждая из которых может быть устранена независимо от остальных. Однако на самом деле они составляют взаимосвязанную модель, и если команду поразил хотя бы одна из этих проблем, это может привести к гибели всей идеи.[3]

Первая ошибка — это взаимное недоверие членов команды. Обычно недоверие к остальным членам команды возникает, когда кто-то боится показать свою слабость или некомпетентность, пытается скрыть свои ошибки. Как правило, в ситуации, когда члены команды скрывают что-либо, создается атмосфера взаимного недоверия и подозрительности.

Второй ошибкой является боязнь конфликта. Если члены команды не могут доверять друг друга, то они не способны открыто вести дискуссию, бояться быть задетыми или задеть кого-либо. Они делают нейтральные замечания и комментарии, которые не приведут к эффективной работе.

Третья ошибка — безответственность. Если в команде никто не доверяет друг другу, а решения принимаются не посредством обсуждений и дискуссий, а незаинтересованным голосованием, то члены команды считают, что не несут никакой ответственности за принятые решения.

Нетребовательность — четвертая ошибка команды. Когда члены команды не несут ответственности за принятые решения, они начинают исходить из принципа «это не мое дело» и закрывать глаза на действия, которые могут быть вредны для достижения целей проекта.

Безразличие к результатам возникает тогда, когда члены команды ставят свои личные потребности (честолюбие, карьеру, признание) или потребности своих отделов выше общих целей команды или компании.

Эти проблемы довольно часто встречаются в неэффективной команде. Также эффективность команды снижается, как только появляется одна из таких ошибок, так как они все взаимосвязаны и постепенно начинают проявляться остальные.

Для достижения эффективной работы команды руководитель проекта проводил командообразующие игры. На первых встречах это были игры на знакомство, чтобы члены команды лучше узнали друг друга и в команде появилось доверительное отношение. На последующих встречах были игры, где результат зависел только от командной работы. За месяц до начала реализации проекта команда сработалась, каждый член команды почувствовал себя нужным ей, потому что мог высказать свое мнение, а также мог попросить о помощи, которая непременно была бы оказана. Лидер проекта правильно замотивировал и подобрал команду, людей, которые были готовы работать ради идеи, чтобы научить детей творчеству и увидеть их улыбки. В конце реализации проекта было предложено устроить выставку работ воспитанников детского дома.

Во время реализации проекта «Добрые сердца» возникали некоторые трудности, но команда никогда не оставляла ни одного из своих членов наедине с его проблемами, поэтому проблемы быстро решались. После реализации проекта члены команды предложили идеи для реализации своих проектов. Многие согласились поддержать их, и сейчас команда реализует различные проекты в г. Санкт-Петербург.

Команда – это не просто группа знакомых между собой людей, связанных одной целью и имеющих общие интересы.

Работа в команде отличается обязательным и регулярным сотрудничеством членов команды, четким распределением ролей, строгой, документальной зафиксированной координацией действий.

Для эффективной работы команды необходимо, чтобы все члены были вовлечены в процесс и заинтересованы в достижении цели проекта. Каждый член команды может открыто высказывать свое мнение, все участники проекта обсуждают идеи и проблемы, заинтересованы в принимаемых решениях и планах. За каждое принимаемое решение отвечает какой-то член команды,

который более компетентен в этом вопросе и выбран на общем собрании. Каждый член команды нацелен на достижение общей цели.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что перед руководителем проекта стоит сложная задача по подбору команды. Он должен найти таких членов команды, которые будут знать свой функционал, а также знать и уметь выполнять задачи, поставленные для достижения цели. В команде не должно быть «лишних» людей или тех, кто не знает, чем ему заняться. Работа в правильно подобранной, замотивированной команде – залог эффективного достижения цели любого проекта.

Список литературы

1. Вартамян А.А., Управление командой и организацией в бизнес-среде .- Москва: Доброе слово, 2009. -125с.

2. Грахов В.П., Мохначев С.А., Парамонов И.А. Формирование эффективной команды проекта на примере МФЦ «ИТАЛ-МАС» // Современные проблемы науки и образования.–2015.–№1; URL: www.science-education.ru/121-17870 (дата обращения: 15.03.2015)

3. Ленсиони П. Пять пороков команды : притчи о лидерстве : [пер. с англ.] / Ленсиони Патрик. - Москва ; Санкт-Петербург ; Киев : Диалектика, 2005. -274 с.

4. Мазур И.И., Шапиро В.Д. Управление инвестиционно-строительными проектами: международный подход: руководство, Изд. 3-е стер. – М.: Омега-Л. -736 с.

5. Мескон М., Альберт М, Хедоури Ф. Основы менеджмента. /Пер. с англ. – М: Дело ЛТД, 2000. -704 с.

6. Нечаев В.Д., Огнев А.С., Максименкова М.В., Попова С.Ю, Боев В.М., Демьянова М.Ю. «Молодежные проекты: теория и практика» Селигер-2013. - М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. – 68 с.

7. Потапов С. В. Как управлять бизнес-проектом: поэтапно до полной реализации. М.: Эксмо, 2006. -С. 5.

8. <https://books.google.ru/books?id=b7aqASBV1aYC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата обращения 15.03.2015)

9. <http://constructor.ru/uspekh/liderskie-kachestva.html> (дата обращения: 16.03.2015)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКА УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Савельев А.Л., Ткаченко Е.С.

Профессиональный риск является объективным условием деятельности сотрудников многих служб и подразделений уголовно-исполнительной системы. Обеспечение личной профессиональной безопасности сотрудников, т.е. сведение профессионального риска до возможного минимума, — пробле-

ма сложная и комплексная. Для ее выполнения необходимы соответствующая правовая и нормативная база (в частности, этому посвящен ряд положений законов Российской Федерации «О милиции», «О безопасности», «О государственной защите судей, должностных лиц правоохранительных и контролирующих органов» и ведомственных актов Минюста России), материально-техническое обеспечение (современный транспорт, оружие, экипировка, спецтехника, средства самообороны), комплекс мер управленческого характера, специальная работа с кадрами.

В то же время личная профессиональная безопасность сотрудника во многом зависит от него самого, от его общей профессиональной подготовленности и опыта. Кроме того, зарубежная и отечественная практика деятельности уголовно-исполнительных органов показывает, что важную роль в обеспечении личной профессиональной безопасности сотрудника играет овладение им специальной тактикой и приемами действий в этом направлении.

Личная профессиональная безопасность – это не только физическая безопасность, хотя меры по снижению риска для жизни и здоровья при исполнении профессиональных обязанностей необходимы в первую очередь. Не менее важна психологическая безопасность. Психологические перегрузки, стрессы, «накопление усталости», связанные с профессиональной деятельностью, также представляют немалую опасность как для здоровья, так и для способности полноценно работать. И, наконец, при решении профессиональных задач сотрудник УИС может стать объектом провокаций, шантажа со стороны криминальных элементов, в результате чего, отнюдь не всегда по злой воле, он может совершить противоправные или аморальные поступки, а если этого и не произойдет, снизить эффективность своей работы.

Таким образом, личная профессиональная безопасность сотрудника уголовно-исполнительной системы включает в себя три взаимосвязанных элемента: физическую безопасность, психологическую безопасность, профессионально-нравственную безопасность.

С целью изучения основных факторов, определяющих личную безопасность сотрудников, было проведено исследование, в котором приняли участие 59 сотрудников оперативных подразделений и органов уголовно-исполнительной системы. Возраст участников исследования составил от 27 до 40 лет, стаж работы в должности – от 3 до 16 лет. Методы исследования включали в себя анализ литературы, психодиагностическую методику (тест «Незаконченные предложения»), определяющие отношение к собственной безопасности).

Следует отметить, что среди наиболее часто упоминавшихся причин совершения преступлений, связанных с личностью, являются социальная и правовая незащищенность (20,3%), провокация преступления собственным поведением (35,6%), несоблюдение дистанции при общении с осужденными (15,3%), ощущение безнаказанности (5,1%), нахождение в затруднительной материальной ситуации (23,7%).

Интересны результаты изучения личностных и поведенческих характеристик сотрудников, приводящих к совершению преступлений. По мнению респондентов, жертвой преступления может стать сотрудник, характеризующийся повышенным самолюбием, недалечностью, наивностью, некомпетентностью, глупостью, неопытностью, неосведомленностью. Как видно из результатов опроса, сотрудники, в основном, называют качества, относящиеся либо к волевой сфере личности, либо к сфере профессиональной компетентности. Среди поведенческих характеристик, сотрудники отметили излишнюю доверчивость, потерю бдительности, осторожности, неумение за себя постоять, а также отсутствие твердых убеждений и целей в жизни. Как видим, это опять характеристики, относящиеся либо к волевой, либо к нравственной сфере личности.

Уязвимость сотрудников связывается с правовой незащищенностью (18,6%); ненадлежащим исполнением служебных обязанностей (15,3%); правовой безграмотности (8,5%); отношениями в семье (40,7%); страхом потерять работу (3,4%); слабости характера (13,5%). Безопасность сотрудника обеспечивается правовой защищенностью (38,9%), собственным поведением (61,1%).

Как видно из результатов исследования, оперативные сотрудники собственную безопасность связывают в большей степени с собственным поведением, и ни один из участников опроса не указал обстоятельства или ближайшее окружение в качестве гарантов собственной безопасности.

Обеспечение психологической безопасности сотрудника, то есть уменьшение до возможного предела действия психотравмирующих факторов, связанных со службой, и нейтрализация их последствий — проблема комплексная. В ее решении свою роль должны сыграть службы по работе с личным составом, медики, практические психологи. Немалая роль принадлежит и самому сотруднику, его грамотным личным действиям в этом направлении. Отечественный и зарубежный опыт показывают, что важными условиями обеспечения личной психологической безопасности (особенно — в ситуации риска) являются знания о психофизиологических процессах, происходящих в организме человека в ситуации опасности; усвоение определенной «модели поведения» в ситуации опасности, позволяющей выполнить профессиональную задачу и не пострадать лично; владение приемами психологической саморегуляции, применимыми непосредственно перед ситуацией опасности, в ситуации опасности и сразу после нее.

Таким образом, проблема профессионального отбора лиц для службы, связанной с потенциальным риском, т.е. необходимость прогнозирования профессиональной пригодности, является актуальной как в медико-биологическом, так и в психологическом аспекте.

ПРОБЛЕМЫ ОФОРМЛЕНИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ПРОЕКТНЫХ ИДЕЙ ДЛЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НА КОНКУРСЫ ПРОЕКТОВ, СВЯЗАННЫ С ФОРМАЛЬНЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ КОНКУРСНОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ

Новикова О.А., Харитонов Ф.С., Серегина Е.В.

Молодёжь – это активная часть общества, наиболее богатая идеями и силами для реализации проектов. Общественные институты предлагают молодым людям разнообразные формы поддержки, которые чаще всего предоставляются процедурами проведения конкурсов проектов. Однако в силу неопытности молодежи зачастую Заявки на конкурсы не достигают этапа экспертных оценок, а отклоняются на этапе проверки Заявки соответствию по формальному признаку. В данной статье мы рассмотрим проблемы, с которыми сталкиваются молодые люди при оформлении идей для предоставления на Конкурсы проектов и пути их решения.

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось выявление актуальных проблем оформления Заявок на участие в конкурсах, с которыми сталкиваются молодые люди в части формальных требований. В ходе исследования было проведено интервьюирование пятидесяти пяти молодых людей в возрасте от 20 до 30 лет, оформлявших Заявки на Конкурсы проектов как физические лица и использовавших для подачи идеи ресурсы некоммерческих организаций:

1. Конкурс проектов на Всероссийском молодежном образовательном форуме «Селигер 2013», Росмолодёжь, 2013 год. [1]

2. Всероссийский конкурс молодёжных проектов 2014 года, Росмолодёжь, 2015 год. [2]

3. Конкурс на получение грантов по Президентской программе, оператор – Общероссийская общественная организация Общество «Знание» России, 2014 год. [3, 4]

4. Конкурс на получение грантов по Президентской программе, оператор – Общероссийская общественная организация «Лига здоровья нации», 2014 год. [3, 4]

5. Конкурсный отбор на предоставление субсидий Комитета общественных связей города Москвы, 2013-2014 год. [5, 6]

6. Премия губернатора Московской области «Наше Подмосковье», 2014 год. [7]

7. Конкурс на выделение субсидий на производство национального фильма, Министерство культуры РФ, 2013-2014 год.

В ходе исследования были выявлены проблемы, связанные с формальными требованиями конкурсной документации.

1. Неправильная форма заявки. При подаче заявки в одно и то же учреждение можно заметить, что форма из года в год остается прежней, но однажды она изменяется в незначительном, по мнению участников конкурса, объеме.

Однако использование старой формы дает организатору основание не допустить участника к конкурсному отбору.

2. Недостигающие документы. Ряд документов делается третьими лицами: банком, налоговыми органами, и др. При подаче запросов таких документов в последний момент, их не успеют изготовить. Если в списке обязательных документов указан документ, который у проекта отсутствует, следует уделить время на создание такого документа.

3. Неправильно сформирован пакет заявки. Как правило, организаторы конкурса требуют размещать документы в пакете согласно списку необходимых документов, представленном в конкурсной документации или согласно формы описи. Иной порядок документов в пакете приводит к тому, что пакет необходимо расформировывать и собирать заново в требуемом порядке.

4. Неправильно заверены, сшиты, упакованы документы.

5. Несоблюдение сроков подачи заявки.

6. Неясность в конкурсной документации. Участники исследования сталкивались с такими проблемами:

- отсутствие в документации о конкурсе информации о сроках, в которые должен быть реализован проект;
- электронная форма подачи заявки имела поле для загрузки рекомендаций от федерального руководителя проекта. В контексте того, что проекты подавались от физических лиц и являлись индивидуальными проектами этих физических лиц, такое требование к заявке было непонятно Участникам. Составителям конкурсной документации следовало сделать разъяснения, что подразумевается под понятием федеральным руководителем проекта и является ли требование о рекомендациях от него обязательным;
- электронная форма подачи заявки имела поле для загрузки рекомендаций от советника ректора. Является ли это требование обязательным, было непонятно.

7. Разные способы исполнения требований.

- Порядок заверения документов не всегда прописан, и участники конкурса заверяли документы на свое усмотрение. В момент подачи заявки выяснялось, что документы заверены неверно, и пакет необходимо переформировывать.
- К электронной заявке необходимо было прикрепить файл с описанием проекта. Конкурсная документация не давала разъяснений, что именно должны прикреплять участники к форме: редактируемый документ Word без подписи заявителя или отсканированный файл с подписью.
- Неясно, каким образом должна быть предоставлена информация об отсутствии задолженности перед налоговыми органами: путём предоставления оригиналов справок из налоговых органов или путём декларирования отсутствия задолженности.

8. Технические проблемы с заполнением Заявок, подаваемых через интернет-сервисы.

- После оформления заявки в электронной форме, при обращении к редактированию, искажена информация в смете проекта.
- У системы вообще отсутствует возможность частичного заполнения и промежуточного сохранения Заявок.

Рекомендации молодым участникам конкурсов проектов, выработанные по итогам проведения исследования.

1. Читать конкурсную документацию от начала до конца, вникая в суть каждой фразы.

2. Документы, необходимые для подачи заявок, которые изготавливаются третьими лицами, заказывать заранее.

3. Уделять формальным требованиям по оформлению заявки не меньше внимания, чем разработке проектной идеи.

4. Разделить обязанности по подготовке формальной и смысловой частей Заявки между разными членами проектной команды.

5. Изучить способы получения разъяснений по конкурсной документации.

6. Прежде чем получить разъяснения, перечитать документацию и постараться найти ответ в ней самостоятельно.

7. Если ответ самостоятельно найти не получилось, не стесняясь, пользоваться разъяснениями по каждому неоднозначному вопросу.

Рекомендации организаторам конкурсов проектов, выработанные по итогам проведения исследования.

1. При составлении конкурсной документации давать исчерпывающую информацию о порядке участия в конкурсе.

2. Не допускать возможности неоднозначной трактовки конкурсной документации.

3. При использовании интернет-сервисов для подачи Заявок в электронном виде предусматривать возможность поэтапного сохранения заявок, а также тестировать системы на предмет корректного приема, передачи и отображения информации.

4. Организовать работающие способы обратной связи с участниками для получения разъяснений

5. При обнаружении неточностей в процессе проведения конкурса размещать разъяснения по конкурсной документации в открытом доступе.

Список литературы

1. Нечаев В.Д., Огнев А.С., Максименкова М.В., Попова С.Ю., Боев В.М., Демьянова М.Ю. «Молодежные проекты: теория и практика» Селигер-2013. - М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. – с. 42-44.

2. Всероссийской конкурс молодежных проектов: [Электронный ресурс]. М., 2014-2015. URL: www.росмолпроект.рф (Дата обращения: 14.04.2015)

3. Портал грантов Общественной палаты Российской Федерации: [Электронный ресурс]. М., 2013-2015. URL: <http://grants.oprf.ru/> (Дата обращения: 14.04.2015)

4. Распоряжение Президента Российской Федерации «Об обеспечении в 2014 году государственной поддержки некоммерческих неправительственных организаций» № 11-рп от «17» января 2014 года

5. Постановление Правительства Москвы от 05 апреля 2011 г. №109-ПП

6. Постановление Правительства Москвы от 05 апреля 2011 г. №109-ПП от 19 февраля 2013 г. №82-ПП

7. Постановление Губернатора Московской области от 27 мая 2013 г. N 124-ПГ (в ред. постановления Губернатора МО от 30.04.2014 N 78-ПГ)

ТВОРЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ

Соболева Е.Ю., Пронина Е.В.

Интерес к проблемам деятельности и творчества обусловлен современным этапом общественного развития. Тенденция развития современного общества такова, что появляется определенный «социальный заказ» на творческую личность, человека, способного думать по-новому, самостоятельно ставить перед собой задачи, цели, предлагать нестандартные решения, наконец, человека, у которого есть не только способность, но и потребность в саморазвитии, самосовершенствовании.

В рамках исследования творческого отношения особую актуальность приобретает изучение творческого отношения к жизнедеятельности социально активной молодежи, поскольку творческое отношение к жизнедеятельности и социальная активность взаимосвязаны. Д.И. Фельдштейн отмечает, что, являясь творческим, активным, деятельным существом, человек не только отражает окружающий мир, но и преобразует его, преобразует самого себя, изменяясь как в процессе творческой деятельности, так и под постоянным воздействием окружающего мира. Все это невозможно без проявления социальной активности индивида: инициативы, самостоятельности, волевого напряжения, целеустремленности [1].

Определение личностных факторов, характеризующих творческое отношение социально активной молодежи к жизнедеятельности, выступило целью исследования, результаты которого частично представлены в данной статье. Объект исследования – творческое отношение социально активных молодых людей к жизнедеятельности. Предмет исследования – личностные факторы, характеризующие творческое отношение молодежи к жизнедеятельности.

В. Т. Лисовский дает следующее определение понятию социальной активности личности: «сознательная, добровольная, инициативно-творческая деятельность, направленная на прогрессивное преобразование окружающей среды и самой личности» [5].

С.В. Тетерский в качестве структурных элементов социально активной личности включает качества, направленные на себя (целеустремленность, на-

стойчивость, активность, любознательность, самостоятельность), направленные на общество (лидерство, динамичность, мобильность, оригинальность, общительность, коллективизм и взаимопомощь, восприимчивость к новому и креативность), а также качества, направленные на государство (ответственность, включенность в политическую практику и публичное поле) [7].

Исследования Е.С. Соколовой показали, что молодежь проявляет социальную активность для того, чтобы получить новые знания и навыки, реализовать свой потенциал, установить широкие социальные связи и расширить круг знакомств [6].

Анализ литературы по проблеме творческого отношения позволил выделить несколько подходов к его пониманию.

С.Л. Лесникова, О.С. Тимошенкова рассматривают творческое отношение как систему, совокупность отдельных компонентов, взаимодействие которых позволяет обнаружить новые качества, учитывать их и использовать в рамках объективно возможного разнообразия условий формирования творческого отношения к деятельности [2].

Е.Л. Яковлева интегральной характеристикой творческого отношения к жизнедеятельности считает безоценочность, т.е. не прикладывание к возникающим жизненным ситуациям оценочных критериев, восприятие их как проблемных, требующих разрешения.

В.А. Зобков, Е.В. Пронина рассматривают творческое отношение к деятельности как целостную характеристику личности, проявляющуюся в относительно устойчивой объект - субъектной взаимосвязи, в единстве объективно-психологических проявлений личности в деятельности и субъективных проявлений – мотивации, самооценки, системы качеств личности, зарождающихся в деятельности и реализующих ее [3].

Методологической основой нашего исследования является положение В.А. Зобкова о субъективных проявлениях творческого отношения к жизнедеятельности, а именно, мотивации, самооценки, системы качеств личности, зарождающихся в деятельности и реализующих ее.

Личностные факторы, характеризующие творческое отношение к жизнедеятельности социально активной молодежи были выявлены посредством следующих методик: мотивационно-самооценочный опросник В.А. Зобкова, «Диагностика объективно-деятельностных характеристик творческого отношения» А. В. Зобкова, контент-анализ эссе «Жизненное кредо: творческое отношение к жизнедеятельности».

Предварительные результаты контент-анализа показали, что для социально активной молодежи показателями творческого отношения к жизни являются следующие личностные качества: целеустремленность, склонность к сотрудничеству, стремление к успеху, планирование, стремление к лидерству, ответственность, стремление к самосовершенствованию.

По мотивационно-самооценочному опроснику в структуре личности социально активных молодых людей доминирует лично-престижная мотива-

ция, предметом которой является личное самоутверждение с ориентацией на получение высоких социальных оценок и завышенная самооценка.

Методика «Диагностика объективно-деятельностных характеристик творческого отношения» выявила высокие показатели таких личностных качеств, как инициативность, организованность, ответственность, познавательная активность, общительность, эмпатия.

Результаты дальнейшего исследования могут быть использованы для создания программы по развитию личностных качеств, характерных для молодых людей с активной жизненной позицией и творческим отношением к жизни.

Список литературы

1. Колесникова М.В. Педагогические исследования в области социальной активности личности/М.В. Колесникова//Вестник Томского государственного университета, - Томск, 2007.-№298.-С.176-178.

2. Лесникова, С. Л., Тимошенкова О.С. К проблеме формирования творческого отношения студентов к будущей профессиональной деятельности в вузе/С. Л. Лесникова, О. С. Тимошенкова//Ползуновский вестник, - Барнаул, 2006.-№3.-С.133–137.

3. Пронина Е.В. Развитие творческого отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности/Е.В. Пронина//Экономика образования. - Кострома, 2012.- №1.-С.170-173.

4. Пронина Е.В., Попова С.Ю. Актуальные проблемы исследования социально активной молодежи: творческое отношение к жизнедеятельности / Актуальные направления научных исследований: от теории к практике : материалы III междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 29 янв. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С.203-204.

2. Сабанцева В.А. Социальная активность студенческой молодежи России/ В.А. Сабанцева//Социологические науки. – М. -2012- №3.-С.51- 56.

3. Соколова Е.С. Социальная активность современной российской молодежи/Е.С. Соколова//Знание. Понимание. Умение, - М. -2011.-№1.- С.176-178.

4. Тетерский С.В. Социальные инициативы детей и молодежи: поддержка общества и государства. – М., 2008.-214с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ (ОПЫТ МГГУ ИМ. М.А. ШОЛОХОВА)

Тересина А.А.

В настоящее время в российском образовании стали активно внедряться новые образовательные технологии. Сущность образовательных технологий

выражается в том, что изменяется характер и способ образования. В контексте модернизации российской образовательной системы сам процесс образования предполагает не только иную позицию учителя и ученика, но и формирует запрос на включение в него новых специалистов с качественно иной позицией по отношению к обучаемому [5,с.11].

Одной из наиболее эффективных образовательных технологий, обеспечивающих продуктивную профессиональную подготовку будущих специалистов на основе их активного включения в самостоятельную практическую деятельность, является технология учебного проектирования.

Обучение студентов проектной деятельности - это педагогическая технология, содержащая систему организационных, корректирующих и контролируемых действий педагога по созданию особых ситуаций для приобретения обучающимися нового личного опыта. [5] Обучение проектной деятельности обуславливает формирование, развитие и совершенствование необходимых компетенций выпускника.

Идея использования проектов в обучении зародилась в начале XX века. Основателем метода проектов считают американского психолога и педагога Джона Дьюи. Он предложил модель новой школы – «школы активности», «школы труда». Знания и учебные предметы не рассматривались им как самоцель, а выступали средствами развития личности учащегося [1, с.24].

Идея проектного обучения привлекает внимание многих отечественных педагогов, которые рассматривают его как средство всестороннего упражнения ума и развития мышления (П. Ф. Каптерев); формирования творческих способностей (П. П. Блонский); развития самостоятельности личности и подготовки ее к самостоятельной жизни (С. Т. Шацкий, Е. Г. Каганов, М. В. Крупенина, В. В. Игнатъев, В. Н. Шульгин и др.) [5].

Технология проектного обучения также используется и при подготовке будущих специалистов Организации работы с молодежью. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, выпускник по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» должен обладать рядом общекультурных и профессиональных компетенций.

Одним из направлений профессиональной подготовки специалиста Организации работы с молодежью является социально – проектное направление. В рамках данного направления специалист должен уметь решать такие профессиональные задачи, как участие в развитии проектно–аналитической и экспертно–консультационной деятельности в молодежной среде; участие в разработке и внедрении проектов и программ по проблемам детей, подростков и молодежи; поддержка инновационных инициатив в молодежной среде. [6, с.6] По завершению обучения выпускник должен обладать такими профессиональными компетенциями, как умение использовать социально-технологические методы при осуществлении профессиональной деятельности; умение использовать педагогические технологии в работе с молодежью; способность участвовать в развитии инновационных технологий в практике

работы с молодежью; владение навыками участия в социальных проектах по реализации молодежных программ. [6, с.7]

Особое значение в формировании вышеперечисленных компетенций имеет использование технологии проектного обучения, поскольку в ходе проектной деятельности решаются профессиональные задачи и создаются условия для формирования необходимых компетенций профессиональной и инновационной деятельности выпускников.

Данная технология с успехом используется и при подготовке будущих специалистов Организации работы с молодежью в МГГУ им. М.А. Шолохова.

Обучение студентов проектной деятельности проходит по курсу «Управление проектами в сфере Государственной молодежной политики», разработанному авторским коллективом вуза под редакцией доцента кафедры социальных технологий и организации работы с молодежью, к.филол.н., советником ректора МГГУ им. М.А. Шолохова М.В. Рейзвих.

Этот курс выдержал несколько редакций и был успешно апробирован на многотысячных площадках Всероссийских образовательных форумов для молодежи с 2009 по 2014 год [2,3,4].

Процесс учебного проектирования предполагает создание каждым студентом социального проекта, с воплощением которого тесно связана его профессиональная жизнь, и это является важным элементом данной системы обучения проектированию.[5] Проектная деятельность представляет собой определенную технологию, необходимую студентам для разработки и реализации социального молодежного проекта.

Курс основан на применении студентами теоретических знаний на практике и состоит из следующих этапов.

Теоретический – состоит из вводных занятий курса, направленных на освоение теории.

Практический (групповая работа в проектной команде). На данном этапе происходит освоение терминологического поля проектной деятельности. На этом этапе происходит объединение в проектные группы с целью планирования проекта, формулирования конкретных задач, отражающих суть проекта, и определения сроков их выполнения. На данном этапе в своей работе преподаватель использует приемы активного обсуждения, активизации критического мышления и методы конструктивного общения в группе (такие, как метод «мозгового штурма» или «круглого стола»). Преподаватель контролирует работу проектных групп, стимулирует творческую деятельность студентов, корректирует их действия, помогает анализировать и систематизировать полученные данные.

Нужно отметить, что при организации групповой работы по созданию социального проекта важно учитывать, что в группе происходят динамические процессы, которые оказывают сильное влияние на личность студента и успешность его профессионального становления.

Инициация и документальное оформление индивидуального проекта каждым студентом группы.

Этот этап повторяет основные работы практического этапа, но с условием документального воплощения индивидуального проекта. Каждый студент инициирует свой проект и документально оформляет его (прописывает паспорт проектной идеи, оформляет на него документацию по форме конкурсной заявки на грант). Результатом индивидуальной работы над проектом является публичная презентация своего проекта. Индивидуальный проект – итог творческой и, прежде всего, самостоятельной работы каждого студента в группе. Именно ему выделено ключевое место в организации обучения.[5]

Защита индивидуального проекта. Экзамен.

На данном этапе происходит демонстрация результатов индивидуальной работы каждого студента. Экзамен проходит в форме публичной презентации проекта по определенному шаблону перед экзаменационной комиссией, которая состоит из ведущих экспертов в сфере разработки, реализации и оценки молодежных проектов.

Рефлексия.

На этом заключительном этапе фиксируется уровень сформировавшихся компетентностей, необходимых для дальнейшей проектной работы.

Из выше проведенного анализа следует, что в процессе использования технологии обучения проектной деятельности у студентов формируются очень важные для дальнейшей профессиональной деятельности специалиста по работе с молодежью качества личности: самостоятельность в принятии важных решений; способность убедительно высказывать и отстаивать собственное мнение; способность преодолевать неудачи; способность проявлять настойчивость и доводить начатое дело до конца; умение «видеть» проблему с разных сторон; умение прислушаться к мнению членов команды; умение искать компромиссные решения.

Включение обучающихся в проектную деятельность позволяет им применять теоретические знания на практике, получать профессиональный опыт и создает условия для саморазвития и самореализации личности. Таким образом, проектная деятельность позволяет сформировать у студентов значимые для будущей деятельности профессиональные компетенции.

Список литературы

1. Бережная И.Ф. Проектная деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки//Инновационные подходы в современном образовании СПО.-2013.- №9.- С.24-26
2. Белоконев С.Ю., Нечаев В.Д., Огнев А.С., Максименкова М.В., Попова С.Ю, Боев В.М., Демьянова М.Ю. Молодежные проекты: теория и практика.- М. МГГУ им.М.А.Шолохова,2013.- 108с.
3. Нечаев В.Д., Огнев А.С., Максименкова М.В., Шараторова Г.К., Демьянова М.Ю. Основы эффективной проектной деятельности в сфере государственной молодежной политики.-М. МГГУ им.М.А.Шолохова,2013.- 108с.
4. Продвижение молодежных проектов. Рабочая тетрадь: учебно-методическое пособие /Под ред. М.В. Рейзвих. - Смоленск: Универсум, 2014.

5. Технологии работы с молодежью (опыт работы кафедры социальных технологий и организации работы с молодежью МГГУ им. М.А. Шолохова). Коллективная монография под ред. С.Ю. Поповой (Смолик). Тверь:СФК-офис, 2015. -290с.

6. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 040700 Организация работы с молодёжью (квалификация (степень) «бакалавр»): приказ Министерства образования и науки РФ от 21.12.2009 N 773 (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 N 1975).

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ткаченко Е.С.

Служба в уголовно-исполнительной системе – это особый вид профессиональной деятельности, которая нередко происходит в дискомфортных и экстремальных условиях. Коллектив сотрудников уголовно–исполнительной системы специфичен, в первую очередь, потому, что огромное негативное влияние на него оказывают осужденные, с которыми сотрудники проводят большую часть рабочего времени.

Сотрудники находятся в состоянии постоянного микростресса, которое при недостаточной психологической подготовке, наличии заболеваний может повлечь за собой ухудшение состояния здоровья, неадекватную психоэмоциональную реакцию, различную степень социальной дезадаптации. Такое положение вещей истощает внутренний потенциал сотрудников, снижает возможность их профессиональной самореализации. Кроме того, необходимо учитывать условия, в которых происходит взаимодействие членов рабочей группы, влияющие на успешность их совместной деятельности, на удовлетворенность процессом и результатами труда. Именно поэтому для руководителя учреждения так важно постоянно осуществлять контроль за состоянием социально – психологического климата коллектива сотрудников и своевременно принимать меры по его оздоровлению.

Изучение компонентов социально-психологического климата осуществлялось на базе ФКУ Т-2 УФСИН России по Владимирской области. В исследовании приняли участие 74 человека. Оно проводилось методом анкетирования. Были выявлены следующие факторы профессиональной деятельности, оказывающие непосредственное влияние на социально-психологический климат в коллективе: эмоционально-мотивационные, служебно-профессиональные, удовлетворенность работой; все они могут быть благоприятными и неблагоприятными.

Эмоционально-мотивационные факторы.

Благоприятные факторы:

- у сотрудников учреждения на работе преобладает спокойное, уравновешенное и деловое настроение (63,5%). Большинство сотрудников говорит о том, что у них никогда не бывает подавленного (67,6%), вялого и безразличного (74,3%) настроения при выполнении служебных обязанностей. 64,9% опрошенных сотрудников оценили изменения в стиле руководства учреждением в лучшую сторону. Все это указывает на эффективную политику, проводимую начальником учреждения. 59,5% опрошенных сотрудников отмечает, что в сплоченности коллектива учреждения, в целом, ничего не изменилось, однако 35, 1% оценили изменения в сплоченности коллектива в лучшую сторону. Психологический климат в учреждении также изменился в лучшую сторону, об этом говорят 48,6% сотрудников. Сотрудники отметили улучшения в лучшую сторону в отношении к отделу (службе) начальника учреждения (50%). 51,4% опрошенных сотрудников говорят об изменениях в лучшую сторону в части исполнения своих служебных обязанностей, это свидетельствует о том, что сотрудники стремятся к формированию профессионального мастерства.

Неблагоприятные факторы:

- из-за специфики работы (эмоционально-экстремальная деятельность) у 5,4% сотрудников часто возникает раздражительность на работе. 59,5% опрошенных сотрудников говорят, что в сплоченности коллектива учреждения, в целом, ничего не изменилось, однако 35, 1% оценили изменения в сплоченности коллектива в лучшую сторону.

Сотрудники отметили что для улучшения психологического климата в учреждении, необходимо материально и морально стимулировать успешно работающих сотрудников (62,2%). Также сотрудники отметили, что необходимо осуществлять тщательный отбор вновь принимаемых сотрудников, исходя из их деловых и нравственно-психологических качеств – 52,7%; повысить ответственность сотрудников за нарушения дисциплины и соблюдение законности – 47,3%; совершенствовать организацию труда сотрудников – 37,8%; более внимательно относиться друг к другу – 33,8%.

Служебно-функциональные факторы.

Благоприятные факторы:

- 52,7% сотрудников говорят о высокой эффективности деятельности в учреждении; 50% сотрудников отмечают высокий уровень дисциплины; 50% сотрудников свидетельствует о низкой конфликтности между сотрудниками учреждения.

Неблагоприятные факторы:

- 33,8% опрошенных сотрудников отмечает, что работать стало тяжелее, чем раньше, и выделили следующие причины: возникновение непредвиденных ситуаций на работе; увеличение требований со стороны вышестоящего руководства; увеличение «бумажной работы»; неполные составы отделов, смена сотрудников коллективов (в связи с частыми «больничными» сотрудников, уходов в декретный отпуск и по уходу за детьми); увеличение объема работы.

Удовлетворенность работой.

Благоприятные факторы:

- 68,9% сотрудников удовлетворены взаимоотношениями с непосредственным руководителем; 55,4% сотрудников, в основном, довольны взаимоотношениями в коллективе учреждения; 48,6% сотрудников довольны взаимодействием с другими подразделениями УФСИН.

Также выделяются следующие факторы, определяющие социально-психологический климат в коллективе сотрудников: перспективы роста – 55,4%; предъявляемая требовательность руководителей – 50%; удовлетворенность в целом своей работой в данном коллективе – 55,4%; возможность открыто выражать свое мнение – 47,3%; учет руководителями мнений и предложений подчиненных – 43,2%.

Сотрудники, в основном, удовлетворены следующими сторонами своей работы: результатами работы – 75,7%; системой воспитательной работы – 60,8%; соответствием поручаемых заданий функциональным обязанностям – 55,4%; требовательностью к самому себе – 50%; режимом работы -50%.

Неблагоприятные факторы:

- неудовлетворенность имеющимися возможностями качественно выполнять обязанности – 32,4%; неудовлетворенность реальностью сроков выполнения поставленных задач – 31,1%; неудовлетворенность нагрузкой в работе – 29,7%; неудовлетворенность принимаемыми в коллективе мерами по улучшению работы – 29,7%; неудовлетворенность условиями комфорта на работе – 25,7%.

На основании данных изучения социально-психологического климата и в целях оптимизации некоторых показателей можно рекомендовать: равномерно распределять нагрузку между сотрудниками согласно функциональным обязанностям; четко определять должностную компетенцию (задачи, обязанности, права каждого); давать указания конкретно и создавать условия, необходимые для их выполнения; формировать деловую и доброжелательную атмосферу в коллективе; конструктивно хвалить успехи и критиковать недостатки выполняемой работы; в общении следовать профессиональной и служебной этике; в индивидуально-воспитательной работе обращать внимание на сотрудников, обособленных от жизни коллектива, по возможности привлекать их к общественным нагрузкам, участию в культурно-массовых мероприятиях.

Работа по совершенствованию социально-психологического климата в служебных коллективах органов и учреждений уголовно-исполнительной системы должна носить системный, последовательный и целенаправленный характер. Благоприятный социально-психологический климат в служебных коллективах во многом определяет настроение, самочувствие и работоспособность сотрудников. В коллективах с благоприятными, доброжелательными отношениями, обстановкой взаимного доверия и оказания помощи друг другу достигаются более высокие показатели служебной деятельности, исключаются нарушения служебной дисциплины, мягче разрешаются конфликтные ситуации, рациональнее используется рабочее время.

Таким образом, благоприятный социально-психологический климат в учреждении – важнейшее условие для эффективной оперативно-служебной деятельности, профессионального и личностного развития сотрудников УИС.

ПРЕОБЛАДАЮЩИЕ МОТИВЫ ЗАНЯТИЯ СПОРТОМ КУРСАНТОВ ВЮИ ФСИН РОССИИ

Чернышева К.С., Ткаченко Е.С.

Мотивация имеет высокую значимость в любой деятельности человека, особенно она необходима в спорте, где в короткие сроки требуется достичь наилучшего результата в ситуации жесткой конкуренции в спортивной деятельности спортсменов. Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности является одной из самых главных в психологии. Именно поэтому этой проблеме посвящено большое количество монографий как отечественных (В. Г. Асеев, В. К. Вилюнас, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, В. С. Мерлин, П. В. Симонов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Файзуллаев, П. М. Якобсон, В.И. Ильин), так и зарубежных авторов (Дж. Атkinson, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.). Анализ упомянутых выше исследований дает нам возможность утверждать, что в определении сущности и структуры мотивации существует множество точек зрения, и, несмотря на большое количество обращений к данной проблематике, проблема мотивации так и не решена. Таким образом, выбор темы работы обусловлен тем, что вопрос о мотивации в спорте актуален в настоящее время.

Цель исследования - изучить особенности мотивации к спорту курсантов ВЮИ ФСИН России.

Объект исследования – мотивационная сфера.

Предмет исследования - особенности мотивации к спорту курсантов ВЮИ ФСИН России.

Мотив – это сложное психологическое образование, являющееся с содержательной стороны основанием (обоснованием для самого себя) действия и поступка, деятельности и поведения, а с энергетической стороны – побуждением к достижению выбранной цели. Мотивация спортивной деятельности определяется как внутренними, так и внешними факторами, меняющими свое значение на протяжении спортивной карьеры. Е.П. Ильин отмечает, что на протяжении спортивной карьеры роль конкретных мотивов в стимулировании активности спортсмена меняется, и для каждого этапа спортивной карьеры характерны свои доминирующие мотивы. На начальном этапе причинами прихода в спорт (независимо от его вида) могут быть:

1. Стремление к самосовершенствованию (укрепление здоровья, улучшение телосложения, развитие физических и волевых качеств).

2. Стремление к самовыражению и самоутверждению (желание быть не хуже других, быть похожим на выдающегося спортсмена; стремление к общественному признанию; желание защищать честь коллектива, города, страны, быть привлекательным для противоположного пола).

3. Социальные установки (мода на спорт, стремление сохранить спортивные семейные традиции, желание быть готовым к труду и службе в армии).

4. Удовлетворение духовных потребностей (стремление чувствовать себя членом референтной спортивной команды или спортивной школы, общаться с товарищами, получать новые впечатления от поездок по городам и странам).

Мотивы включают в себя потребности, побуждения и цели спортивной деятельности. Для спортивной деятельности характерно большое разнообразие мотивов. Они могут быть кратковременные и долговременные, направленные на самоутверждение и на патриотизм, побуждающие к деятельности или прямо связанные с целью, это может быть интерес, удовольствие от процесса или ожидание награды и одобрения. Но все они, безусловно, связаны с психологическими особенностями того или иного человека. Спортивной деятельности в высших учебных заведениях ФСИН России традиционно уделяется большое внимание, что неудивительно в силу требований, которые предъявляются к будущему сотруднику уголовно-исполнительной системы. Умение справляться с напряженными, подчас экстремальными ситуациями, в профессиональной деятельности сотрудников УИС является необходимой психологической характеристикой, которая формируется в спортивной деятельности. Мотивация к спортивной деятельности у юношей и девушек неодинакова.

С целью изучения особенностей мотивации спортивной деятельности было проведено психодиагностическое исследование с помощью методики В.И. Тропникова «Изучение мотивов занятия спортом». В исследовании приняли участие 23 юноши и 18 девушек, курсантов 4Б курса ВЮИ ФСИН России. По результатам исследования были выявлены следующие закономерности.

Предпочитаемые виды спорта у юношей – легкая атлетика, волейбол, футбол, тяжелая атлетика, самбо, вольная борьба, плавание, баскетбол, занятия в спортивном зале. Девушки предпочитают занятия легкой атлетикой, гимнастикой, фитнесом, волейболом, коньками и рукопашным боем. Как видно из результатов, юноши больше ориентированы на развитие двигательной активности и физических качеств, а девушки – на улучшение своего внешнего вида.

Структура мотивации спортивной деятельности юношей представлена следующими компонентами (ранжировано по значимости):

- 1) физическое совершенствование;
- 2) развитие характера и психических качеств;
- 3) получение острых ощущений;
- 4) общение;
- 5) приобретение полезных для жизни умений и навыков.

Структура мотивации спортивной деятельности девушек имеет некоторые отличия:

- 1) физическое совершенствование;
- 2) улучшение самочувствия и здоровья;
- 3) развитие характера и психических качеств;

- 4) получение эстетического удовольствия;
- 5) приобретение полезных для жизни умений и навыков.

Следовательно, при занятиях спортом у юношей преобладают социально-моральные мотивы, выражающие в стремлении общения с референтной группой, стремление к личному успеху и успеху своей команды, а также мотивы социального самоутверждения. Для девушек более значимыми являются социально-эмоциональные мотивы, выражающиеся в стремлении получения удовольствия от социальной и эмоциональной раскованности на тренировках, а также прагматические мотивы, проявляющиеся в освоении умений и навыков физической деятельности. При этом в процессе обучения юноши больше ориентированы на одобрение и поддержку со стороны тренера, а девушки – на эмоциональный контакт и понимание в группе, практическое приращение полученного результата.

Выявленные закономерности мотивации спортивной деятельности могут быть использованы при планировании и осуществлении физической подготовки курсантов во ВЮИ ФСИН России.

ЗАРУБЕЖНЫЕ ПРАКТИКИ РЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Яшин В. В.

На этапе формирования современного общества, уровень инновационного мышления молодежи является главным общепризнанным критерием конкурентоспособности объединения или государства в целом. Системность ее инновационных качеств, потенциала и возможностей, умений и знаний могут быть использованы во благо будущего развития общества и государства как в настоящее время, так и в будущем. Молодежь, еще не обремененная опытом, занимает ведущие позиции в общественных изменениях в силу природных инновационных свойств молодости. Реорганизация социокультурных основ во время становления «нового» общества неминуемо ведет к образованию новых социальных и культурных практик в силу увеличения скорости технического прогресса. В этой связи эффективная молодежная политика обусловливается инновационным потенциалом молодежи, а также степенью его согласованности потребностям страны и сложившимся условиям.

В зарубежных странах в нынешнее время понятие «молодежь» определяется исходя из различных аспектов: это не только возрастные ограничения, но и набор определенных индивидуальных или групповых характеристик, качеств и черт. Молодежь – это, прежде всего, один из стратегических ресурсов страны, способный создавать и стимулировать развитие инноваций, воспроизводить материальные и интеллектуальные ресурсы [1].

Для создания условий, необходимых для самореализации молодежи в современном мире, важной является деятельность международных организаций и институтов, обладающих достаточными ресурсами и эффективными механизмами реализации молодежной политики как внутри страны, так и

за ее пределы. Центральное место в системе международных институтов, определяющих ключевые векторы развития политики в молодежной сфере, занимают европейские институты молодежной политики, изучение опыта и результатов деятельности [2].

Европейская молодежная политика является наиболее проработанной в современной системе политических и международных отношений, а практика вовлечения в процессы реализации европейской молодежной политики общественных структур и самой молодежи по праву считаются одними из наиболее успешных с точки зрения эффективности. [2]

Большую роль в развитии молодёжной политики в 60-80-е годы XX века сыграла Организация Объединенных Наций, приняв целый ряд документов, провозглашающих новые принципы отношения к молодежи. Так, 1985 год был объявлен ООН Международным годом молодежи. А в 1995 году была принята Всемирная программа действий, касающаяся молодежи: в 1998 году на первой Всемирной конференции министров по делам молодежи была одобрена Лиссабонская декларация по молодежной политике.

Совет Европы хочет привлечь больше молодых людей активно участвовать в укреплении гражданского общества в Европе и защищать ценности прав человека, культурного разнообразия и социальной сплоченности. Он также хочет, чтобы поощрять и развивать молодежную политику, уделяя особое внимание участию молодежи. Отдел по делам молодежи объединяет молодежь, молодежные ассоциации и сети, правительственные учреждения и экспертов для обсуждения и обратной связи текущей политики и будущих задач. Он также поощряет развитие молодежных объединений, сетей и инициатив, а также содействует развитию международного сотрудничества.[3]

Современные возрастные границы понятия “молодежь”, принятые в большинстве европейских стран, определяется в интервале от 13-14 до 29-30 лет.

В большинстве европейских стран молодежная политика призвана содействовать молодым людям в становлении их жизненного пути, в том числе, в обеспечении занятости и гражданского участия молодых людей. Однако следует упомянуть и о том, что в ряде случаев основное внимание уделяется об-

Система совместного управления Совета Европы

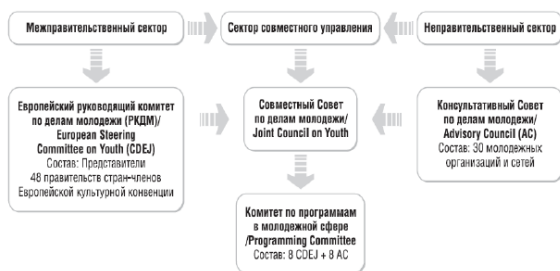


Рис. 1.1. Система Совместного управления Совета Европы. [3]

разованию и тренингу молодых людей.

Совет Европы обладает своей системой совместного управления. Она включает в себя представителей молодежных неправительственных организаций, которые совместно с правительственными чиновниками вырабатывают

приоритеты молодежного сектора и рекомендации для будущих бюджетов, проектов и программ.

Мероприятия, проводимые в молодежном секторе Совета Европы, имеют свои особые принципы и методы работы. Основной принцип заключается в том, что все мероприятия представляют собой открытый форум для обсуждения политических проблем, где в центре находится молодежь: молодежь и проблемы занятости, молодежь и вопросы здравоохранения, молодежь и экология и т.д. Европейский масштаб этим мероприятиям придает межкультурный аспект, который возводится в ранг обучения: интернациональный состав участников создает все предпосылки для изучения других культур, межкультурного обучения путем общения и совместной работы.

Большинство европейских стран обладают трехступенчатой, каскадной структурой реализации молодежной политики:

- законодательная база и общие направления ее реализации разрабатываются на уровне центрального правительства - первый уровень;
- правительство, в свою очередь, делегирует возможности ее осуществления региональным и муниципальным администрациям – второй уровень;
- молодежные организации – третий уровень [4].

Основным инструментом участия молодых людей в молодежной политике являются молодежные организации.

Если же говорить о молодежной политике США, то там не принят закон о молодежи на федеральном уровне, не создано Министерство по делам молодежи, которое могло бы реализовать молодежную политику. Каждый штат принимает собственную программу развития молодежи, согласно действующему законодательству штата, и определяет приоритетные задачи, исходя из политики штата, локальных потребностей и возможностей финансирования. Концепция молодежной политики, реализованная в США, основывается на минимальном участии государственных структур в социализации молодежи. Социальная поддержка молодежи является делом благотворительных негосударственных структур. Социальная работа – важнейшее направление молодежной политики.

Основой правового подкрепления, регламентирующим в Японии молодежную политику, является Акт «О содействии развитию и поддержке детей и молодежи», принятый в 2010 году, и отдельные законодательные акты, регламентирующие молодежную политику. Стратегия молодежной политики регулируется также «Национальной политикой по развитию молодежи», которая в контексте мировых трендов продвигает идеи здорового образа жизни молодежи, социализацию и интеграцию молодежи в общество [5].

Проанализировав зарубежный опыт, можно сделать вывод, что система европейских институтов молодежной политики прошла долгий путь формирования. В современном виде она представляет собой сложный организованный и эффективный механизм реализации молодежной политики, основные принципы которого могут оказаться достаточно действенными при определе-

нии путей развития молодежной сферы в России, с точки зрения постоянно проводимых изменений во всех отраслях экономики, то есть с учетом инновационной политики.

Список литературы

1. Переверзев М. П., Калинина З. Н. Экономические основы работы с молодежью: Учеб. Пособие / под общ. Ред. М. П. Переверзева. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 208с.

2. Устав Совета Европы (Официальный перевод Российской Федерации для подготовки к ратификации), Лондон, 5 мая 1949 года// Режим доступа: <http://conventions.coe.int/Treaty/RUS/Treaties/Html/001.htm>.

3. Соколов А.В. Современные институты молодежной политики в Европе: история становления и развития //Вестник международных организаций, 2009г. -№1. -С. 84-99.

4. Вишневский, Ю.Р. Гражданская культура студентов. Тенденции проблемы формирования / Ю.Р. Вишневский, Д.В. Трынов, В.Т. Шапко // Социологические исследования. – 2009. – № 4. – С. 108-117.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1	Абрамян Нина Георгиевна , к.п.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ.
2	Абушаева Карина Равильевна – студентка 5 курса кафедры СПП ВлГУ Научный руководитель - к.п.с.н., доцент кафедры СПП ВлГУ Бобченко Т.Г
3	Агафонова Галина Ивановна , – студентка 5 курса психологического факультета ВлГУ им. А. Г. и Н.Г. Столетовых Научный руководитель – к.п.с.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Чернышева Н.С.
4	Акимов Николай Викторович – студент 6 курса заочной формы обучения специальности «Психология» филиала РГСУ в г. Минске. Научный руководитель – к.п.н., доцент кафедры психологии и конфликтологии филиала РГСУ в г. Минске Курилович М.А.
5	Афанасьева Ирина Юрьевна , учитель-логопед, методист по дошкольному воспитанию МБДОУ ДС №10 «Ивушка» г.Ессентуки Ставропольского края
6	Артамонова Елена Романовна - к.п.с.н. кафедры ОиПП ВлГУ.
7	Артемьева Ксения Андреевна - курсант 2Б курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы. Научный руководитель – к.п.с.н., преподаватель кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы Соколова Ю.А.
8	Базанчук Лариса , магистрант 2 курса заочной формы обучения специальности «Психология» филиала РГСУ в г. Минске. Научный руководитель – к.п.н., доцент кафедры психологии и конфликтологии филиала РГСУ в г. Минске Курилович М.А.
9	Башерев Максим Сергеевич , курсант 5 курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, младший лейтенант внутренней службы Научный руководитель – начальник кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России к.ю.н., доцент Кулакова А.А.
10	Беделев Александр Михайлович – студент Кубанского государственного университета. Научный руководитель – к.п.с.н. Кубанского государственного университета Кимберг А.Н.

11	Бордюгова Полина Алексеевна , курсант 2Б курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы. Научный руководитель – начальник кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе ВЮИ ФСИН России, подполковник внутренней службы, к. психол. н., доцент Ткаченко Е.С.
12	Власов Александр Владимирович , доцент кафедры физической подготовки ВЮИ ФСИН России, подполковник внутренней службы, кандидат педагогических наук, доцент
13	Витушкина Е.А. , студент специальности «Психология» филиала РГСУ в г. Минске. Научный руководитель – к.пс.н., доцент кафедры психологии и конфликтологии филиала РГСУ в г. Минске Самаль Елена Викторовна
14	Выровская Ксения Александровна , курсант 4А курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы. Научный руководитель – к.пед.н., доцент кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы Ломакина А.Н.
15	Вэклич Юлия Александровна , студентка 4 курса кафедры OiПП ВлГУ Научный руководитель – к.пс.н., профессор кафедры OiПП Плаксина И.В.
16	Ганюшкина Елена Константиновна , студентка 5 курса кафедры OiПП ВлГУ. Научный руководитель – к.пс.н., доцент кафедры OiПП Пронина Е.В.
17	Гаспарян Анаит Мовсесовна , к.биол.н., главный специалист научно-исследовательского департамента, Институт национального образования Министерства науки и образования Республики Армения.
18	Горбачева Александра Вячеславовна , студентка 3 курса Психолого-социального факультета ГБОУ ВПО Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава РФ Научный руководитель – к.психол.н., доцент кафедры общей психологии и педагогики ГБОУ ВПО Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава РФ Фролова С.В.
19	Грымova Елена , студентка РГУ им. С. А. Есенина (г. Рязань). Научный руководитель - к.пед.н., доцент института психологии, педагогики и социальной работы РГУ им. С. А. Есенина Сысоева С.В.
20	Гулина Ольга Владимировна - студентка 5 курса кафедры OiПП ВлГУ. Научный руководитель – к.пс.н., доцент кафедры OiПП ВлГУ Писенко А.Г.

21	Демьянова Екатерина Дмитриевна , курсант 4А курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы Научный руководитель – к.пед.н., ст.препод. кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы Ломакина А.Н.
22	Денисов Дмитрий Геннадьевич – начальник кафедры физической подготовки ВЮИ ФСИН России, полковник внутренней службы, кандидат педагогических наук, доцент
23	Долина Наталья , магистрант кафедры социальных технологий и организации работы с молодежью МГГУ им. М.А. Шолохова. Научный руководитель - к.филолог.н., доцент кафедры СТиОРМ, советник ректора МГГУ им. М.А. Шолохова Рейзвих (Максименкова) М.В.
34	Евдокимова Марина Сергеевна - студентка 4 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель - к.пс.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Абрамян Н.Г.
25	Зайцев Александр Александрович , магистрант 2 курса заочной формы обучения специальности «Психология» филиала РГСУ в г. Минске. Научный руководитель – к.п.н., доцент кафедры психологии и конфликтологии филиала РГСУ в г. Минске Курилович М.А.
26	Зайцева Анастасия Сергеевна – студентка 5 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель - к.пс.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Пронина Е.В.
27	Зобков Александр Валерьевич , доктор психологических наук, доцент кафедры ОиПП ВлГУ
28	Зубкова Екатерина , студент кафедры социальных технологий и организации работы с молодежью МГГУ им. М.А. Шолохова. Научный руководитель – к.филолог.н., доцент кафедры СТиОРМ, советник ректора МГГУ им. М.А. Шолохова Рейзвих (Максименкова) М.В.
29	Иванова Мария Павловна , магистрантка 2 курса кафедры ПлиСП ВлГУ. Научный руководитель – к.психол.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Абрамян Н.Г.
30	Имамова Евгения Андреевна – студентка 5 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель – к.пс.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Писненко А.Г.

31	Ионова Екатерина Павловна , магистрантка 2 курса кафедры СТиОРМ МГГУ им. М.А. Шолохова; специалист по работе с молодежью ГБУК города Москвы «Ресурсный центр по поддержке и развитию волонтерского движения» «Мосволонтер» Научный руководитель - к.филолог.н., доцент кафедры СТиОРМ, советник ректора МГГУ им. М.А. Шолохова Рейзвих (Максименкова) М.В.
32	Катасонова Анастасия Николаевна , курсант 4Б курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы. Научный руководитель – преподаватель кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России Тихомирова Е.А.
33	Кимберг Александр Николаевич - к.психол.н., зав. кафедрой, профессор Кубанского государственного университета
34	Кирьянова Елена Сергеевна , курсант 3Б курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы Научный руководитель – начальник кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе ВЮИ ФСИН России, подполковник внутренней службы, к. психол. н., доцент Ткаченко Е.С.
35	Климешов Сергей Александрович , студент 5 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель – к.пс.н., профессор кафедры ОиПП Плаксина И.В
36	Клусова Марина Валерьевна – студентка 2 курса ФДиНО ВлГУ. Научный руководитель - к.пед.н., доцент кафедры НО ФДиНО Педагогического института ВлГУ Евсюкова Н.И.
37	Колесова Анна Николаевна , студентка МГГУ им. М.А.Шолохова. Научный руководитель – зав.кафедрой СТиОРМ МГГУ им. М.А. Шолохова, к.психол.наук, доцент Попова (Смолик) С.Ю.
38	Кошелева Виктория Олеговна , курсант 4 курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы Научный руководитель – начальник кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе ВЮИ ФСИН России, подполковник внутренней службы, к. психол. н., доцент Ткаченко Е.С.
39	Кулакова Анна Александровна – начальник кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России, полковник внутренней службы, кандидат юридических наук, доцент.

40	Лозина Наталья Олеговна – студентка 4 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель– к.пс.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Чернышева Н.С
41	Лолуа Виктория Георгиевна , курсант 3Б курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы Научный руководитель – доцент кафедры физической подготовки ВЮИ ФСИН России, подполковник внутренней службы, кандидат педагогических наук, доцент Власов А.В.
42	Ломакина Анна Николаевна , доцент кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы, к. пед. н.
43	Маевский Сергей Николаевич , студент 6 курса заочной формы обучения специальности «Психология» филиала РГСУ в г. Минске. Научный руководитель – к.п.н., доцент кафедры психологии и конфликтологии филиала РГСУ в г. Минске Курилович М.А.
44	Мальхина Елена - студентка факультета политологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Научный руководитель – к.психол.н., доцент кафедры социологии и психологии политики факультета политологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова Селезнева А.Н.
45	Манух Юлия Викторовна - студентка 6 курса заочной формы обучения специальности «Психология» филиала РГСУ в г. Минске. Научный руководитель - к. психол.наук, доцент кафедры психологии и конфликтологии филиала РГСУ в г. Минске Самаль Е.В.
46	Матвеева Карина Сергеевна - студент 3 курса факультета управления Владимирского филиала РАНХиГС. Научный руководитель – к.пс.н., доцент РАНХиГС Жилина Ж.А.
47	Мельникова Екатерина Николаевна - курсант 3А курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы. Научный руководитель – к.пед.н., доцент пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы Ломакина А.Н.
48	Микуц Ольга Владимировна – аспирант Кубанского государственного университета Научный руководитель – к.пс.н. Кубанского государственного университета Кимберг А.Н.
49	Минаев Владислав Вадимович - студент 4 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель– к.пс.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Чернышева Н.С

50	Новикова Ольга Александровна , магистрант кафедры социологии и организации работы с молодежью МГГУ им. М.А. Шолохова. Научный руководитель – зав.кафедрой СТиОРМ МГГУ им. М.А. Шолохова, к.психол.наук, доцент Попова (Смолик) С.Ю.
51	Новикова Татьяна Михайловна , студентка 4 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель – к.п.с.н., профессор кафедры ОиПП Плаксина И.В.
52	Никонова Евгения , студентка 5 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель– к.п.с.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Пронина Е.В.
53	Объедков Александр Алексеевич - курсант 5-А курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, младший лейтенант внутренней службы Научный руководитель - к.юр.наук, доцент кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы Кулакова А. А.
54	Осанкина Алёна Сергеевна - психолог ГАУСО ВО ГЦ «Ветеран» ПНО.
55	Осокин Богдан Олегович , студент 4 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель – к.п.с.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Писненко А.Г.
56	Панкратова Юлия Евгеньевна , студентка РГУ им. С. А. Есенина (г. Рязань). Научный руководитель - к.пед.н., доцент института психологии, педагогики и социальной работы РГУ им. С. А. Есенина Богданова Е.С.
57	Парышев Михаил Евгеньевич - студент 5 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель – к.п.с.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Писненко А.Г.
58	Петрова Александра Георгиевна , студентка 5 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель – к.п.с.н., доцент зав.кафедрой ОиПП ВлГУ Морозова О.В.
59	Петрова Елена Юрьевна , магистрант кафедры социальных технологий и организации работы с молодежью МГГУ им. М.А. Шолохова. Научный руководитель - к. филолог. наук, доцент кафедры СТиОРМ, советник ректора МГГУ им. М.А. Шолохова Рейзвих (Максименкова) М.В.
60	Петрович Ольга Анатольевна - студентка 4 курса филиала РГСУ в г. Минск. Научный руководитель - к.п.с.н., доцент кафедры психологии и конфликтологии филиала РГСУ в г. Минске Курилович М. А.

61	Погосян Гаяне Суменовна , к.биол.наук., главный специалист государственного комитета при Министерстве науки и образования Республики Армения.
62	Попова (Смолик) Светлана Юрьевна , заведующая кафедрой СТиОРМ МГГУ им. М.А. Шолохова, к.психол.н., доцент С.Ю. Попова (Смолик)
63	Пронин Александр Александрович , студент 5 курса кафедры ОиПП ВлГУ Научный руководитель – к.пс.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Абрамян Н.Г.
64	Пронина Елена Викторовна , к. пс.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ.
65	Разводова Валерия Андреевна , курсант 3А курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы. Научный руководитель – к.пед.н., доцент кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы Ломакина А.Н.
66	Рейзвих Марина Витальевна – к. филолог.н., доцент кафедры СТиОРМ, советник ректора МГГУ им. М.А. Шолохова
67	Романова Ирина Алексеевна - студент 5 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель – к.пс.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Писненко А.Г.
68	Савельев Артем Леонидович , курсант 3Б курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы Научный руководитель – начальник кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе ВЮИ ФСИН России, подполковник внутренней службы, кандидат психологических наук, доцент Ткаченко Е.С.
69	Самаль Елена Викторовна - канд. психол. наук, доц. доцент кафедры психологии и конфликтологии филиала РГСУ в г. Минске
70	Сагитова Анастасия Владимировна , студентка 4 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель - к.пс.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Пронина Е.В.
71	Селезнева Антонина Владимировна , к.психол.н., доцент кафедры социологии и психологии политики факультета политологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.
72	Сергина Екатерина - магистрант кафедры социальных технологий и организации работы с молодежью МГГУ им. М.А. Шолохова. Научный руководитель – зав.кафедрой СТиОРМ МГГУ им. М.А. Шолохова, к.психол.наук, доцент Попова (Смолик) С.Ю.

73	Скулова Татьяна Борисовна , директор ГБУСОВО Психоневрологический интернат г. Гусь-Хрустальный, п. Гусевский
74	Соболева Екатерина Юрьевна - студентка 5 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель - к.п.с.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Пронина Е.В.
75	Соколова Юлия Анатольевна , к. психол. н., преподаватель кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы
76	Сорокин Артем Александрович - студент 5 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель – д.п.с.н, доцент кафедры ОиПП ВлГУ Зобков А.В.
77	Стародубровская Екатерина - студентка 5 курса психологического факультета ВлГУ им. А. Г. и Н.Г. Столетовых. Научный руководитель – к.п.с.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Чернышева Н.С..
78	Стегина Кристина Олеговна , студентка 6 курса заочной формы обучения кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель - ст.преподаватель кафедры ОиПП ВлГУ Шефов С.А.
79	Сысоева Светлана Викторовна , к.пед.наук, доцент РГУ им. С.А.Есенина (г. Рязань)
80	Тарасова Юлия Игоревна , студент 4 курса факультета внебюджетного образования ВЮИ ФСИН России. Научный руководитель – доцент кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы Тихомирова Е.А.
81	Тересина Анастасия – студентка 5 курса ОРМ МГГУ им. М.А. Шолохова Научный руководитель - к.филолог.н., доцент кафедры СТиОРМ, советник ректора МГГУ им. М.А. Шолохова Рейзвих (Максименкова) М.В.
82	Ткаченко Елена Сергеевна , начальник кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе ВЮИ ФСИН России, подполковник внутренней службы, кандидат психологических наук, доцент.

83	Ткаченко Ирина Владимировна - Курсант 2А курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы. Научный руководитель - доцент кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы Тихомирова Е.А.
84	Толчинская Анастасия Алексеевна - курсант 3А курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы. Научный руководитель – к.п.с.н., доцент кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы Ломакина А.Н.
85	Тукан Елена Ивановна – студент 4 курса Технико-экономического факультета Педагогического института ВлГУ. Научный руководитель - к.пед.н., доцент кафедры ТиМТО Дорошенко Ю.И.
86	Туманова Юлия Олеговна - курсант 2Б курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы. Научный руководитель – к.п.с.н., преподаватель кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы Соколова Ю.А.
87	Тычко Анастасия Владимировна - студент 6 курса заочной формы обучения специальности «Психология» филиала РГСУ в г. Минске. Научный руководитель – к.п.с.н., доцент кафедры психологии и конфликтологии филиала РГСУ в г. Минске Самаль Е.В.
88	Ухина Наталья Александровна , канд. пед. наук, доцент кафедры Пл и СП ВлГУ.
89	Федосеева Елена Владимировна , директор ГАУСО ВО ГЦ « »
90	Фролова Светлана Валериевна – к.п.с.н., доцент кафедры общей психологии и педагогики ГБОУ ВПО Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава РФ, педагог - психолог высшей квалификационной категории ГБОУ Школа №2097, г. Москва.
91	Халецкая Маргарита Николаевна , курсант 3Б курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы Научный руководитель – начальник кафедры физической подготовки ВЮИ ФСИН России, полковник внутренней службы, к. пед.н., доцент Денисов Д.Г.
92	Харитонов Федор Сергеевич , магистрант кафедры социологии и организации работы с молодежью МГГУ им. М.А. Шолохова. Научный руководитель – зав.кафедрой СТиОРМ МГГУ им. М.А. Шолохова, к.психол.наук, доцент Попова (Смолик) С.Ю.

93	Хольц Елена , студентка Вюрцбургского университета (Julius-Maximilians-Universität Würzburg)
94	Хромова Алина Владимировна - курсант 2А курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы. Научный руководитель - доцент кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы Тихомирова Е.А.
95	Чемм Ирина Витальевна – курсант Краснодарского университета МВД России. Научный руководитель - к.п.с.н., доцент кафедры психологии и педагогики Краснодарского университета МВД России Таганова А.А.
96	Чернов Иван Владимирович , студент 4 курса кафедры ОиПП ВлГУ. Научный руководитель – ст. преп. кафедры ОиПП ВлГУ Малова Е.Н.
97	Чернышева Наталья Степановна , к.п.с.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ.
98	Чернышева Кристина Сергеевна , курсант 3Б курса факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы Научный руководитель – начальник кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе ВЮИ ФСИН России, подполковник внутренней службы, кандидат психологических наук, доцент Ткаченко Е.С.
99	Чиркунова Анастасия Евгеньевна , студентка 5 курса кафедры СПП ВлГУ. Научный руководитель - к.п.с.н., доцент кафедры СПП ВлГУ Бобченко Т.Г
100	Шохрина Людмила Викторовна , психолог ГБУСОВО Психоневрологический интернат г. Гусь-Хрустальный, п. Гусевский
101	Якобчук Наталья Александровна , курсантка 4А факультета очного обучения ВЮИ ФСИН России, рядовой внутренней службы. Научный руководитель – к.п.с.н., доцент кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России, майор внутренней службы Ломакина А.Н.
102	Якунина Ирина Юрьевна - психолог ГАУСО ВО ГЦ «Ветеран».
103	Яшин Вячеслав Вадимович - заместитель начальника отдела по внеучебной работе и молодежной политике ВлГУ, магистрант экономического института ВлГУ, председатель Студенческого совета ВлГУ.

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых» (ВлГУ)

МОЛОДЕЖЬ И БУДУЩЕЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ

МАТЕРИАЛЫ
IV ВСЕРОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПО ПСИХОЛОГИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

15 АПРЕЛЯ 2015 года
г. Владимир

Под общей редакцией кандидата психологических наук,
доцента Е.В.Прониной

Подписано в печать ???7
Бумага офсет. №1. Печать офсетная.
Формат 60x90\16.
Тираж ??? экз
Гарнитура Times New Roman
Отпечатано в издательстве «Калейдоскоп Плюс»

Издательство «Калейдоскоп»
г. Владимир, Студеная гора, 36, оф. 358.
Телефон/факс: (4922) 36-61-92. E-mail: kaleydos@mail.ru