

ОМСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ
ГУМАНИТАРНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ
(РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН)

**СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Международная научно-практическая конференция

16 февраля 2017 года

Сборник статей в 3 частях

*Под редакцией
доктора филологических наук, профессора
А. Э. Еремеева*

Часть 1

Жанровая содержательность русской литературы
и журналистики XVIII–XXI веков: эстетическое
и нравственно-этическое своеобразие.

Философские аспекты изучения литературы

Актуальные проблемы современных исследований
в психологии

Омск Издательство ОмГА 2017

УДК 378
ББК 74.5
С88

С88 Современная наука: проблемы и перспективы развития. Международная научно-практическая конференция : сборник статей : под ред. д-ра филол. наук, профессора А. Э. Еремеева : в 3 ч. – ч. 1. – Омск : Изд-во ОмГА, 2017. – 244 с.
ISBN 978-5-98566-141-5
ISBN 978-5-98566-142-2 (ч. 1)

Сборник подготовлен по материалам участников Международной научно-практической конференции и включает в себя секции: «Жанровая содержательность русской литературы и журналистики XVIII–XXI веков: эстетическое и нравственно-этическое своеобразие. Философские аспекты изучения литературы», «Актуальные проблемы современных исследований в психологии», «Экономика и управление: теоретические подходы и практика, государственная служба, менеджмент, бухгалтерский учет и аудит, современные экономические процессы, исследование систем управления, исторические аспекты экономических процессов и систем управления», «Математические методы и информационные технологии в научно-практических исследованиях», «Инновационное развитие системы непрерывного образования: содержательные и организационные аспекты».

Сборник может использоваться как учебное пособие для студентов по специальностям: педагогика, журналистика, психология, социология, экономика, политология, философия, а также как источник для исследователей в сферах педагогики, психологии, философии.

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Омской гуманитарной академии

Ответственность за точность приведённых данных, аутентичность цитат, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы статей

ISBN 978-5-98566-142-2 (ч. 1) © Омская гуманитарная академия, 2017
ISBN 978-5-98566-141-5

ЖАНРОВАЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОСТЬ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ЖУРНАЛИСТИКИ XVIII–XXI ВЕКОВ: ЭСТЕТИЧЕСКОЕ И ПРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ. ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 81.42

ФОТОСЕРИЯ В ЗЕРКАЛЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ

**Е. А. Абросимова, Ю. Д. Кравченко,
Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского**

Статья посвящена проблеме читательского восприятия медиатекста с преобладающей визуальной составляющей. Анализируются читательские интерпретации фотосерий, опубликованных в журнале «Esquire». Делаются выводы об особенностях «считываемости» информативности фотосерий в виртуальных комментариях и комментариях читателей, участвовавших в эксперименте.

Ключевые слова: визуальный текст, интерпретация, медиа, типы информативности, содержательно-концептуальная, содержательно-фактуальная, содержательно-подтекстовая информация, комментарий, фотосерия.

PHOTO-SERIES IN THE MIRROR OF THE READERS' INTERPRETATION

**E. A. Abrosimova, J. D. Kravchenko,
Dostoevsky Omsk State University**

The article deals with visual mediatext interpretation. The readers' interpretation of published in «Esquire» photo-series are analyzed. It is spoken about "readability" of informational content in virtual comments and in the comments of readers who participated in the experiment.

Keywords: visual text, interpretation, media, types of information, factual, conceptual and implied information, comment, photo-series.

В современных работах, посвященных СМИ, отмечается экспансия визуализации, которая проявляется как на формальном, так и на содержательном уровне, по сути задавая композиционно-содержательную структуру текста.

Современный журнал «Esquire» к настоящему времени стал одним из самых популярных изданий и вошел в список 27 самых популярных глянцевого журналов РФ [1]. Это произошло во многом потому, что он отражает актуальные тенденции, связанные с визуализацией СМИ и с «визуальным поворотом», произошедшим в науке и культуре в целом [2]. Своеобразной визитной карточкой этого издания стали публикации в жанре фотосерии, выполненные известными фотохудожниками и имеющие высокую художественную ценность.

Фотосерия как жанр – сравнительно новый в современной журналистике – имеет сходство с фоторепортажем и фотоочерком, и также характеризуется наличием многокадрового изобразительного ряда. Отличием же фотосерии является то, что автор «в отображении выбранной темы не ограничен ни пространственными, ни временными рамками» [3].

По-видимому, рассматриваемый журнал может быть отнесен к феноменам высокой речевой культуры и предполагает особого, подготовленного читателя, настроенного на «вчитывание», глубокое погружение в текст, в том числе и креолизованный (визуальный, полимодальный). При этом как читательская, так и научная интерпретация визуальных жанров представляет определенную сложность из-за различия кодов, входящих в состав «гибридного» текста: «Различные семиотические ресурсы приносят с собой их собственные допущения и ограничения, <...> задачи исследования, связанные с природой СМИ, детали и рамки анализа, а также сложности, возникающие в связи с интеграцией семиотических ресурсов через СМИ» [4].

В зарубежной практике исследования креолизованных текстов сформировались две стратегии: 1) изучить теорию, используя анализ текста в качестве теста и примера при обсуждении общих принципов; 2) изучить конкретные тексты; отталкиваясь от анализа конкретного текста, двигаться к обобщению. Как правило, исследователи, выбирающие путь «от текста», опираются при анализе материала на конкретную базовую текстовую категорию.

Цель нашей статьи – проанализировать читательские интерпретации фотосерий «Взгляды консерваторов», основой которой стали фотоработы известного датского фотографа Шарлотт Эстерванг, и «Воздушная тревога», состоящая из работ известного итальянского фотографа Паоло Патрици.

Для достижения поставленной цели становится важным рассмотрение не только семантики текста, но и специфики его восприятия реципиентами. Поэтому из разнообразных текстовых категорий мы взяли для анализа категорию информативности, относящуюся, с одной стороны, «только к

тексту» [5], но в то же время ассоциированную и с авторским замыслом, и с читательским восприятием.

В рамках лингвистики текста информативность рассматривается как основная категория текста, включающая различную по своему прагматическому назначению информацию (концепция И.Р. Гальперина). *Содержательно-фактуальная информация* (СФИ) всегда выражена вербально, языковые единицы употребляются в их прямых, предметно-логических, словарных значениях. *Содержательно-концептуальная информация* (СКИ) представляет собой переосмысление явлений и фактов, о которых сообщается на поверхностном уровне текста. С СКИ связано понятие *концепта*, под которым понимается глубинный смысл, максимально свернутая смысловая структура текста. *Содержательно-подтекстовая информация* (СПИ) – скрытая, дополняющая непосредственно воспринимаемую. Проникновение в подтекст возникает в процессе постижения семантической и стилистической нагрузки лексических, синтаксических, композиционных единиц текста.

Исследуя «считываемость» пластов информативности, мы попытались проанализировать интерпретации текстов СМИ, принадлежащие «обычным», среднестатистическим читателям-пользователям интернета и читателям-«специалистам». Материал исследования составили читательские комментарии, размещенные на сайте журнала «Esquire» и на тематических интернет-форумах, а также комментарии, полученные в условиях эксперимента, проведенного в группе респондентов, принадлежащих одной социальной среде. В группу вошли 23 человека, из которых 17 являлись студентами-бакалаврами старших курсов специальности «Журналистика» и 6 человек – магистрантами второго года обучения по направлению подготовки «Журналистика» Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского. Участникам было предложено написать комментарии к обеим анализируемым публикациям журнала «Esquire». Выбор опрашиваемых считаем релевантным поставленной проблеме, поскольку такая аудитория может дать вполне профессиональные интерпретации журналистских материалов и приблизиться к более полному осмыслению СКИ и СПИ.

В фотосерии «Взгляды консерваторов» вербальный текст представляет собой следующее: «Датский фотограф Шарлотт Эстерванг (Charlotte Oestervang), живущая в самом либеральном квартале Копенгагена – Христиании, несколько лет снимает жителей одного из самых консервативных штатов Америки – Кентукки», а также включает подписи номинативного характера под фотографиями. Невербальную часть публикации составляют

15 черно-белых фотографий, 11 из которых являются портретными, представляющими местных жителей штата.

Во втором материале «Воздушная тревога» вербальный текст содержит одно предложение: «Итальянец Паоло Патрици (Paolo Patrizi) фотографирует летающих над Европой скворцов». Невербальную часть публикации составляют 19 черно-белых фотографий, на 18 из которых запечатлены причудливые формы, образуемые в небе бесчисленным количеством птиц. Одна фотография натуралистично демонстрирует автомобиль с «результатами жизнедеятельности» птиц.

Проводя сравнение интернет-комментариев и комментариев, полученных в ходе эксперимента, мы попытались увидеть различия между интерпретацией одних и тех же текстов различными читателями в различных коммуникативных условиях. Комментарии респондентов, рассматривавших фотосерию в университетской аудитории, достаточно объективны (в них прослеживаются все три пласта информативности исходного текста) и во многом сходны с комментариями специалиста (см. статью Е.Е. Ведьмановой [6]); ср.: *«Изображена американская «глубинка» и ее колоритные жители; маленький захолустный городок; жители пригорода за повседневными занятиями; «Подчеркнуто нищенствующее положение жителей, их тяжелое материальное состояние» (СФИ); «возможно, название материала дано такое из-за того, что на этих фотографиях нет какого-то колоссального технического или какого-либо прогресса, все банально просто. Люди обходятся своими силами»; «поскольку сам фотограф либерал, он хотел показать, к чему приводит образ жизни, за который ратуют консерваторы» (СКИ); «нищета, бедность, грязь, безнадежность, безысходность, страдание, необразованность, нецивилизованность, моральное разложение, опасность жизни, преступность, запустение, разруха, депрессия» (СПИ).* При этом условия эксперимента (общественная среда, «навязанность» текста и условий работы с ним, ограниченность во времени), по-видимому, сильно снизили креативный потенциал участников. Многие ответы респондентов почти дословно повторялись. Объективно замечая эмоциональный накал фотосерий, респонденты не акцентировали на нем внимание. В ответах не было интертекстуальных знаков и приемов языковой игры.

Совсем иную картину рисуют «свободные» комментарии интернет-пользователей. Опора на текст, как это становится видно из анализа категории информативности, проявляется в «комментах» гораздо меньше, чем в комментариях участников эксперимента, причем особенно «страдают» содержательно-фактуальная и содержательно-концептуальная

виды информации. При восприятии и вербального, и изобразительного компонентов интернет-пользователями снимаются верхние слои информации, отражающей внешние характеристики запечатленного на фотографиях.

Читатель эмоционально интерпретирует лишь общее впечатление, которое создает фотоматериал: *такие унылые все. Скучная, грязная и собачья жизнь. Посмотрите на невестку, она вообще замученная. Не жизнь, а существование какое-то...»; «какие они все хмурые, а дети так вообще...»; «ну и лица!!!».* Информативность таких публицистических материалов, как показывает анализ читательских комментариев, снижена и проявляется однобоко, отражая лишь малую часть интерпретационного диапазона публикаций.

При этом пользователи привносят в тексты новые смыслы, обусловленные во многом национальной спецификой. Так, фоторяд способствовал актуализации у интернет-читателей национально-специфических ассоциаций, связанных с российской глубинкой; ср.: *«В российских деревнях всё не так плохо!»; «Мне это смутно что-то напоминает... на Россию похоже».*

Практически все комментарии, обращенные к подтекстовой информации, содержали так или иначе прецедентные феномены, связанные с визуальным искусством (более подробно интертекстуальные знаки читательских интернет-комментариев рассмотрены в статье [7]).

Так, чаще всего возникали ассоциации с американскими фильмами. К фотоматериалу «Взгляды консерваторов» прецедентные феномены в основном связаны с фильмами в жанре ужасов и триллеров; ср.: *«как фильм ужасов про резню»; «типа кадры из фильма «Техасская резня бензопилой»»; «живо вспомнилась «Техасская резня бензопилой»»; ««Поворот не туда» напомнил».* К фотосерии «Воздушная тревога» – «Птицы» Хичкока и дементоры из фильма «Гарри Поттер»; ср.: *«фотографии сильнее действуют на психику, чем фильм Хичкока...»; «теперь боюсь птиц»; «Теперь я понимаю, откуда появился образ дементоров в Гарри Поттере».* Читатели проводят также параллель публикации «Воздушная тревога» с работами Марио Джакомелли – итальянского фотографа, работавшего с черно-белой фотографией и снимавшего поразительные по своей пронзительности сюжеты: *«Напомнило, кстати, Марио Джакомелли»,* и с искусством сюрреализма: *«Критик-борец с скворчиным сюрмом!»; «Скворцы-сюрреалисты!».*

Комментируя фотосерию «Взгляды консерваторов», читатели вспоминали прецеденты, связанные с упадком американской экономики; ср.: *«ага, напоминает, скорее Америку 30-х, времена Великой Депрессии»; «нищая Америка – это вам не Беверли Хилз»; «в этом плане хорошо смотрится клип Eminem – Beautiful»* (далее идет ссылка на указанный клип), а

также эксперименты *Чизаре Ламброзо*. Одного из героев публикации сравнивают с *Томом Сойером* Марка Твена.

При этом в «комментах» видна ирония, обусловленная оценочной модальностью текста, и присутствуют элементы языкового креатива. Так, например, из комментариев к фотосерии «Воздушная тревога» становится заметным, что большое внимание читателей привлек снимок автомобиля, который полностью покрыт экскрементами птиц. Как представляется, именно этот единственный снимок «запускает в действие» второй пласт содержательно-концептуальной информации – угрозу, опасность, но представленную в подобном ироническом ключе. В своих комментариях читатели эмоционально восприняли эту завуалированную иронию, они иронизируют и сами; ср.: *«Вот и виновники»*; *«это к деньгам»*; *«Хорошо, что коровы не летают»*; *«Мда, вряд ли владелец авто будет мастерить скворечники следующей весной»*; *«в гараж надо ставить машину, в гараж»*; *«Бедняга... Реально сочувствую владельцу машины»*; *«Жесть»*.

Таким образом, «свободная» интерпретация фотосерий, продемонстрированная в интернет-комментариях, отличается, с одной стороны, свободой порождения смыслов, диалогом с текстом, интертекстуальностью, а с другой – стереотипностью и однобокостью. Подобный читатель-комментатор выражает свои эмоции по поводу прочитанного / увиденного, высказывает свои индивидуальные ассоциации, которые часто принимают форму интернет-ссылки на прецедентный феномен (обычно визуальной культуры). Однако эта субъективность, как ни парадоксально, становится групповой – индивидуально-авторских смыслов не так уж много. По сути, следует согласиться с исследователями, утверждающими, что в массовых коммуникациях пользователи скорее (вос)производят дискурс, чем производят (воспроизводство дискурса характеризуется как «подавленность» дискурсами, автоматическое воспроизводство его элементов), и что сам «коммент» как тип текста «предоставляет мало свободы для артикуляции высказывания, по крайней мере на массовых коммуникационных площадках» [8].

Экспансия фотожанров в современных медиа отражает общекультурные тенденции к визуализации и предполагает особого читателя, умеющего «визуально мыслить». Исследователи отмечают, что этот навык требует от воспринимающего субъекта особых компетенций: «<...> видеть изображение – значит, прочесть его как текст, специально настроившись на раскрытие всевозможных символов и отношений, которые в нем заключены, т. е. обнаружить тот контекст, в котором это изображение выступает» [9].

В большинстве случаев читатель, по-видимому, лишь «скользит» по визуальному тексту, уходя в область ассоциаций, эмоционального восприятия, теряя при этом часть концептуальной информации и лишь в небольшой степени задействуя критическое мышление: «“Видеть – значит, верить” – это основной принцип интерпретации XXI века» [9].

Библиографический список

1. Биржевой лидер. Электронный журнал. 2014. № 63. Режим доступа: <http://www.profi-forex.org/internet/poiskovyesistemy/jandeks/entry1008225732.html> (дата обращения 31.01.2017).
2. Варганова Л. Р. Стилевая принадлежность и концептуальное своеобразие журнала «Esquire»: переводческий аспект // Медиа- и межкультурная коммуникация в европейском контексте. Ставрополь: Изд-во Северо-Кавказского федерального ун-та, 2014. – С. 330–332.
3. Ворон Н. И. Жанры фотожурналистики. – М.: Изд-во Моск. ун-та; Фак. журн. МГУ, 2012. – С. 128, 129.
4. O’Halloran K. L., Smith B. A. Multimodal analysis // The encyclopedia of applied linguistics. Режим доступа: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0817/abstract> (дата обращения: 1.12.2016).
5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Ком-Книга, 2007.
6. Ведьманова Е. Е. Особенности искусствоведческого комментария как вторичного зависимого креолизованного текста // Известия Самарского науч. центра РАН. Т. 11, 4 (5). – 2009. – С. 1348-1353.
7. Кузьмина Н. А., Абросимова Е. А. Интертекстуальный знак как маркер информативности текста (на материале комментариев к публикациям Esquire.ru) // Коммуникативные исследования. № 2 (4). Омск : Изд-во ОмГУ, 2015. – С. 128-140.
8. Вежновец Е. А. Комментарии в социальных сетях: производство и воспроизводство интернет-дискурса // Современный дискурс-анализ. 2016. Вып. 15. С. 35-58. Режим доступа: <http://www.discourseanalysis.org> (дата обращения: 06.02.2017). С. 52.
9. Симбирцева Н. А. Визуальный текст как явление современной культуры // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 7 (33): в 2-х ч. Ч. I. С. 183-185.

ИЗУЧЕНИЕ ФИЛОСОФСКИХ ЖАНРОВ КАК ПУТЬ К ПРИНЯТИЮ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ

С. В. Ефимова,
Омская гуманитарная академия

Статья раскрывает дидактический и методический потенциал философских жанров при изучении философии в высшей школе. Затруднения, возникающие в учебном процессе, часто связаны с тем, что философские произведения имеют особый язык, непоставимый с повседневной речью, и логику размышлений. Задача преподавателя показать путь, освоив который, студенты смогут освоить первоисточники – философские произведения. Следующим следствием такого подхода является понимание и овладение логическими приемами и моделями мышления, которые способны повысить профессиональную компетентность выпускника.

Ключевые слова: афоризм, исповедь, диалог, апология, трактат, эссе, философская поэзия, уникальные жанры.

THE STUDY OF PHILOSOPHICAL GENRES AS A WAY TO ACCEPTANCE OF PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE

S. V. Efimova,
Omsk humanitarian Academy

Knowledge of the philosophical genres of this didactic and methodical tool in the development of philosophy. Philosophical genres allow you to understand the logic and structure of arguments, identify philosophical problems and to find adequate solutions to the problems.

Keywords: aphorism; confession; dialogue; apology; treatise; essay; philosophical poetry; unique genres.

Философия для многих до сих пор остается слишком сложной и непонятной дисциплиной. Сложившийся миф о заоблачности и оторванности от реальности философского дискурса хочется развеять, привив в процессе обучения, если не любовь к философии, то, по меньшей мере, понимание ее сущностных и функциональных оснований, при этом не уронив ее величайших достижений. Особенности жанрового разнообразия философии – помощь в этом процессе обретения нового взгляда на философию [1].

Исследователи выделили философские жанры, в рамках которых авторы реализуют свои философские концепции: афоризм; исповедь; диалог; апология; трактат; эссе; философская поэзия; уникальные жанры (произведения, трудно поддающиеся жанровому определению, авторские притчи, легенды, сказки) [2].

Афоризмами называют очень краткие, семантически емкие законченные суждения, высказанные определенным автором, заключенные в точную метафорическую форму, легко запоминающиеся и воспроизводимые. Логика афоризма скрыта за художественностью формы: слова подбираются таким

образом, чтобы мысль звучала убедительно безо всяких видимых доказательств. На этом основано огромное воспитательное воздействие афоризма, то есть глубина и емкость при точности и краткости формы. Афоризм всегда являет личностный характер. Особенность философской афористики – наличие явной или скрытой проблематизации ее содержания.

Античность – период рождения и яркий пример использования афористического жанра. Возрождение и последующее бурное развитие жанр получает в Новое время. Во второй половине XVII века появились три классические работы: Ф. де Ларошфуко «Максимы и размышления», Б. Паскаль «Мысли» и Ж. де Лабрюйер «Характеры и нравы нынешнего века». В Германии афоризмы создавались Гете, А. Шопенгауэром, Ф. Ницше. В жанре афоризма написана работа Л. Шестова «Апофеоз беспочвенности».

При анализе философских афоризмов авторство является ключевым. Личность автора очень важна, как правило, она зрелая, образованная, прошедшая нелегкий жизненный путь. Афоризм становится результатом выстраданным, при этом автор изначально не обязательно проявлял себя как философ. Тяготение к форме афоризма возникает тогда, когда автор сталкивается с переломным моментом, когда необходимым становится общекультурное, морально-этическое и даже психологическое освобождение, что возможно только через личностную оценку пережитого в форме убедительного, яркого слова, подводящего итог долгих и мучительных раздумий. Если афоризм удался и слово найдено точно, то его убеждающая сила распространяется на читателя, это то, что привлекает к афоризму и удерживает внимание.

В философском наследии яркими явлениями стали исповеди Августина Блаженного, Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, элементы исповедальности можно обнаружить в творчестве В. В. Розанова, П. А. Флоренского. Специфика исповеди как философского жанра имманентна бытию человека.

Исповедь всегда повествовательна и автобиографична. В ней наряду с внутренним диалогом разворачивается и монолог. Исповедь – это всегда история становления духа. История драматичная, иногда трагичная. Исповедь проговаривается в словах. Человек испытывает мучительную потребность высказаться, проговорить свою жизнь. Слово в ней выступает животворящей силой, так как заставляет человека найти новые жизненные силы, обрести себя нового. Исповедь есть еще и своего рода преодоление страха перед словом о самом себе, правдивым словом, срывающим все завесы с подлинной сути человека, то есть здесь слово есть реализация истинного человеческого «Я». В исповеди происходит таинство обретения себя самого во имя будущей жизни.

Еще один немаловажный момент исповеди – ее связь со знанием и познанием: познания себя через себя; познание своего прошлого, настоящего и будущего. Неслучайно исповеди пишутся в переломные моменты как для самого человека, так и для целых эпох. На переломе так важно переоценить все самые сокровенные смыслы, исповедаться, понять и познать свое предназначение.

Определяя границы исповеди как жанра, следует развести ее с самопознанием. Исповедь не подразумевает рационального творческого акта познания. Она – акт откровения, раскрытия внутренней сути во всей правде чувств и переживаний. Исповедь по своей сути онтологична. Самопознание – гносеологично, оно исходит из стремления познать.

В исповеди нет строгости и наукообразия, но есть внутреннее духовное напряжение, покаяние и очищение в попытке обнажить и прояснить самые глубокие внутренние основания, что является одной из основных философских проблем.

«Диалог» в переводе с греческого – «беседа, разговор». Но современный мир часто чужд диалогу, стать открытым для разговора сложно, постепенно мир приходит к монологизации человеческого поведения. Исчезает интимность диалога. Принцип диалога – всеобщность как основа человеческого взаимопонимания. Понимание возникает там, где встречаются два сознания, поэтому понимание вообще возможно лишь при условии существования другого понимающего сознания, в то же время при общении, не происходит слияния с другим. Выявляются два диалога: внешний и внутренний. Внешний диалог строится на вслушивании, в то время как внутренний на созерцании. Смысл актуализируется только в столкновении с другим смыслом. Чтобы появился «свой смысл», необходимо совершенно определенное диалогическое отношение к «чужому» смыслу, характеризующееся, в первую очередь, принятием «чужого» как равноправного. Диалог выступает как способ вовлечения чужого (уже не чуждого) в свое. Тогда диалогические отношения отступают на второй план, смысл обретает целостность, единственность и уникальность. Сама философия становится диалогом и может существовать и развиваться лишь в диалоге.

Впервые став самостоятельным философским жанром в классической Греции, философский диалог расцвел вместе с творчеством итальянских гуманистов, в котором диалогичность выступает как принцип культуры.

Именно трактовка диалога как диалога культур сегодня проявляет всю сложность, многогранность формы диалога. Диалог – открытие нового мира из обоюдных предпринимаемых усилий, то есть путь обретения истины.

Поскольку одной из функций философии является критическая, то любая философская система сталкивается с необходимостью защиты некоторых позиций, персоны, точки зрения, которые, по мнению философа, истинны или ведут к истине. Защитить позиции философа – цель апологии.

Одной из наиболее древних известных апологий является «Апология Сократа» Платона, в ней защищаются жизненные ценности, которые в свое время обеспечили расцвет афинской демократии и духовной культуры. Но для Платона защита Сократа стала еще и защитой новой философии, которая в противовес натурфилософии повернулась к проблемам человека.

Текст апологии организуется по выверенной схеме: вначале идет опровержение обвинения и нападок, затем излагаются собственные взгляды и вводятся философские «техники» (например, диалог с обвинителем), таков своеобразный алгоритм апологии.

Со II в. н. э. с возникновением христианства и необходимостью защиты христианского учения жанр философской апологии получает новый импульс. Специфика христианской апологии заключается в том, что апология появляется в двух условных типах: апология «за» и апология «против».

На первом этапе основной задачей апологии «за» являлась популяризация христианского учения, соотнесение и соединение христианской веры и греческой философии.

Тип апологии «против» ставит задачу защиты учения путем нападения, критического разбора и опровержения тех философских и религиозных учений, которые претендовали на владение истиной. Апология была критикой господствующих философских направлений (киников, стоиков, гностиков).

В средние века апология «против» использовалась, но чаще всего с целью отстаивания конфессиональной позиции в тех или иных богословских спорах. Период «богоискательства» (вторая половина XIX и первая половина XX веков) стал подлинным возрождением жанра апологии. Особенно заметно это явление в российской философии, которая стремится к обретению истины, опираясь на духовные и нравственные принципы. Религиозная философия в России возникла как философствование «новых просвещенных христиан», которые стремились философски осознать свое бытие в религии.

Трактат как научный жанр складывается в Новое время, так как именно в эпоху Нового времени появляется специфическое поле философствования и даже сама философия как деятельность разума.

Трактат начинается с названия, в котором задается определенный аспект на тот или иной вопрос или проблему, причем иногда само слово «трактат» выносится в заголовок, что предполагает уже вполне определенный подход со стороны читателя к самому тексту. Но трактат предельно безразличен к судьбе читателя, читатель должен сам искать путь для установления диалога с трактатом.

В названии прослеживается модель описания проблематики и работы с теми истинами, которые дает наука.

Трактаты всегда пишут для чего-то. Спецификой любого трактата является обязательная процедура рассуждения. Более того, именно благодаря этой направленности можно углубиться в некоторые рассуждения, здесь окажутся уместными любые философские проблемы, идеи, понятия и т.д.. Поэтому трактат является излюбленным и одним из наиболее классических жанров философствования.

Особенность содержания трактата в том, что, описывая что-то, понимаешь, что исчерпать все почти невозможно, это приводит к тому, что на

содержание трактата можно опираться в последующем исследовании, то есть трактат всегда существует как оригинальность мысли.

Сущность трактата сводится и к тому, чтобы настолько включить читателя в текст, чтобы он не проявлял своей самости и деятельности, а принимал его как достаточно статичное, догматическое и весьма не рефлексивное описание.

Значение самостоятельного жанра и свое название «эссе» этот вариант размышлений получил только в XVI веке после выхода в свет книги Мишеля Монтеня «Опыты» («Essays»). Труд Монтеня можно отнести и к истории литературы, и к истории философии, и к истории нравов. Поэтому жанр эссе относят к междисциплинарному жанру, эссе может включать монологи, диалоги, афоризмы, притчи и др.

Специфика эссе заключена в наличии некоего магистрального вопроса, конституирующего все размышления. Цель, которую автор преследует: не навязывая своего заключения, вызвать читателя на диалог. Часто под названием не угадывается содержание эссе, мысли излагаются в несистематизированном виде.

Однако целостность эссе основывается не на исключении личности, а на ее самораскрытии, ее самопостижении, поэтому столь сильна в эссе авторская позиция. Но субъективность автора эссе оформляется таким образом, что читатель сквозь нее может найти ответы на свои собственные вопросы. Именно поэтому автор эссе авторитетен для читателя. При всей видимой легкости, непринужденности эссе обладает особой логикой – логикой «герменевтического круга», в результате чего выдвигается гипотеза относительно смысла и одновременно идет предвосхищение целого.

Примерно с середины XIX отмечается эссеизация философии. Популярность эссе в XX веке во многом объясняется выходом на арену психоанализа и феноменологии, которые углубляют представления о жизни, определяют специфику современной философии.

Поэзия как особый жанр философии известна по трудам древних авторов Греции и Рима. Однако художественность данных произведений подвергается сомнению, здесь философия уложена в стихотворные ряды, но при этом отсутствует вовлеченность субъекта в пространство стихотворной формы, что отличает лирическую поэзию. Главным в этих произведениях являются не образы, а понятия. То есть философская поэтическая форма должна проявить процесс постижения истины, а не постигнутое. Индивидуальная гипотеза бытия создает самодостаточную модель мира. То есть для философа текст существует не как художественный текст, философия – это язык во вторую очередь. Поэзия – это язык в первую очередь.

Существенное отличие текста художественного от текста нехудожественного – это особенность опыта, передаваемого этими текстами на уровне сообщения. Текст поэтический рождается как языковое воплощение экзистенциального опыта, одновременно он является и языковым опытом автора.

Философский текст связан с тем, что с начала XX века творческий обнаруживает, что постижение сути вещей возможно только тогда, когда услышишь не человеческий, а природный смысл, то есть Бытие начинает говорить в искусстве, являясь из языковой бури.

Соединение искусства с философией позволяет последней расширить свои смысловые возможности, то есть слова обращаются в философской поэзии из средств в цель и открывают философии новые семантические горизонты.

Уникальные жанры. Часто философы обнаруживают невозможность в рамках определенного жанра проявить проблему, особенно это становится очевидным при исследованиях на стыке дисциплин. С другой стороны, не всегда можно достаточно четко определить жанр философствования отдельных авторов. Таким образом, представляется возможным объединение авторов и их произведений в две группы. В первую группу включаются авторы, чьи произведения с трудом поддаются жанровому определению или не поддаются таковому вообще, вторую группу составляют авторские притчи, легенды и сказки как попытка осмыслить философские проблемы в образно-метафорической форме.

К первой группе можно отнести Х. Л. Борхеса, В. В. Розанова, К. Э. Циолковского. Розанов, как и Борхес, пишет на стыке философии и литературы. Творчество Константина Эдуардовича Циолковского находится на стыке естествознания и философии.

Во вторую группу можно отнести и Ф.М. Достоевского, многих западных авторов (Кафка, Сартр, Камю, Марсель).

О философичности притчи не возникает столько вопросов, как о философичности сказки. С одной стороны, любая сказка философична, поскольку таит в себе глубокую мудрость, но с другой – назвать какую-то конкретную сказку философской сложно. В сказке представлена жизненная философия, и сама она есть уникально-универсальная структура. Есть авторы, которые используют сказочные приемы, образы, структуру (З. Гиппиус, С. Рерих).

Не так давно появилась еще одна разновидность сказки (Н. Козлов «Философские сказки»). Форма сказки – это вариант свободных рассказов об вечных темах. Данная разновидность определяет ее прикладной характер, обращается к философии повседневности, определяет ее философией для живого чувствующего человека. Связь со сказкой здесь чисто формальная.

Обе представленные группы авторов приводят к мысли о философичности тех или иных произведений, в которых авторы обращаются к глубинным проблемам человеческой сущности и мира в целом.

Раскрытие перед студентом жанрового разнообразия философствования показывает возможность считывания смыслов, что часто и является камнем преткновения при изучении философских произведений.

Уяснение алгоритмов и структуры позволяет проникнуть в логику философствования, приобщиться к новому взгляду на бытие и его проблемы.

Воспитательный и мировоззренческий аспект такой работы очевиден, поскольку указывают на решение вопросов личности, находящейся на изломе судьбы.

Библиографический список

1. Ефимова С. В. Философское чтение в современном мире (Современная философия): учебное пособие. – Омск : Типография «С-Принт», 2006. – 150 с.
2. Многообразие жанров философского дискурса. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 2001. – 276 с.

УДК 070

ПРЕССА КАК ОРУДИЕ И СПОСОБ МАНИПУЛИРОВАНИЯ

**А. А. Калюга,
Омская гуманитарная академия**

Автор анализирует возможности прессы как орудия и способа манипулирования сознанием людей и общественным мнением. В статье также отражена попытка определить способы манипулятивного воздействия средств информации на аудиторию, излагается прогноз о возможности преодоления обществом влияния манипуляторов.

Статья может представлять интерес для исследователей участия массмедиа в социально-политических процессах, влияния прессы на формирование общественного мнения.

Ключевые слова: массмедиа, манипуляция, пропаганда, стереотип.

THE PRESS AS A TOOL AND METHOD OF MANIPULATING

**A. A. Kaluga,
Omsk humanitarian Academy**

The author analyzes possibilities of the press as tool and a method of manipulating of consciousness of people and public opinion. The attempt to define ways of manipulative impact of media on audience is also reflected in the article. The author suggests the forecast about a possibility of overcoming influence of manipulators by society.

Article can be of interest to researchers of participation of mass media in socio-political processes, influences of the press on formation of public opinion.

Keywords: mass media, manipulation, propaganda, stereotype.

Массмедиа широко используются субъектами политики и экономики в качестве инструмента для манипулирования сознанием людей и общественным мнением. С этой целью применяются различные способы, позволяющие внушать аудитории средств массовой информации идеи, взгляды, воззрения, выгодные для управляющих. Однако в постиндустриальном обществе могут быть созданы условия для сокращения возможностей манипуляторов.

Манипуляторы воздействуют на сознание людей как высшую форму психического отражения, присущую социально развитому человеку и связанную с речью, идеальную сторону целеполагающей деятельности и на

общественное мнение как состояние массового сознания, раскрывающее отношение (скрытое или явное) к значимым событиям, к деятельности групп, организаций, личностей. Слово «манипуляция» происходит от латинского manus – рука (manipulus – пригоршни, горсть, manus и pie – наполнять). Понятие часто интерпретируется как обращение с объектами человека, имеющего определенные намерения, цели, как акт влияния на людей с ловкостью, скрытое управление или обработка или как форма духовного воздействия, скрытого господства, осуществляемая ненасильственным путем [1]. Замыслы манипуляторов реализуются в политической коммуникации. Тексты медиа, раскрывающие особенности социально-политического процесса, отражают использование грубых и утонченных стратегий манипуляции. Исследователи отмечают широкую распространенность в медиа проявлений открытой речевой агрессии как «жесткого, подчеркнутого средствами языка выражения негативного эмоционально-оценочного отношения к кому-, чему-либо, нарушающего представление об этической и эстетической норме, а также перенасыщения текста вербализованной негативной информацией, вызывающей у адресата тягостное впечатление» [2].

Согласно принципам скрытого управления жертва манипуляции должна как можно меньше осознавать проводимые по отношению к ней действия. По мнению Г. Шиллера, успех манипуляции сознанием публики как скрытого принуждения, программирования мыслей, намерений, чувств, отношений, установок поведения гарантирован, когда подверженный ее влиянию верит, что все происходящее естественно и неизбежно, требуется фальшивая действительность, в которой присутствие манипуляции не будет ощущаться [3]. С. Кара-Мурза утверждает, что к людям, сознанием которых манипулируют, относятся не как к личностям, а как к объектам, особого рода вещам [4]. Исследователи воспринимают манипуляцию как процесс формирования взглядов и намерений масс в интересах совершения ими таких действий, которые ожидаемы субъектами социально-политического процесса. Цель манипулятора – повлиять на духовную сферу жизни индивида, его психику при утаивании значимых сведений.

Технология манипулирования складывается из следующих компонентов: внедрение в сознание под видом объективной информации неявного, но желательного для определенных групп содержания; воздействие на болевые точки общественного сознания, возбуждающие страх, тревогу, ненависть; реализация неких замыслов и скрывааемых целей, достижение которых коммуникант связывает с поддержкой общественным мнением своей позиции [5]. Среди методов и стратегий воздействия на сознание масс – замалчивание неудобных данных, распространение лжи и клеветы. В вооруженных конфликтах, как правило, манипуляторы пытаются убедить население, что противник неблагонадежен, бессердечен, способен на жестокости в отношении представителей другой стороны, не заслуживает пощады. Известны случаи, когда представители массмедиа предлагали одной стороне вооруженного

конфликта начать обстрел из орудий противника с территории, на которой расположена школа или детский сад, чтобы спровоцировать врага на ответные действия. Когда же противник открывал огонь из орудий по данной территории, сотрудники средств информации создавали видеосюжет, демонстрирующий злодеяния врага, для которого не существует ничего святого.

Многими исследователями манипулирование соотносится с пропагандой, рассчитанной на превращение индивидов в послушную толпу, вовлекаемую в определённую деятельность. Уточним, что пропаганда бывает позитивной или негативной. Те, кто, к примеру, распространяет идеи о необходимости изучения истории родного края или страны, не преследует манипулятивных целей. Сообщения же негативного характера ориентированы в интересах группы лиц на создание представлений об иллюзорной действительности в расчете на то, что массы могут быть подвержены внушению. Критическое отношение массовой аудитории, действующей согласно определённым стереотипам, может быть преодолено. Французский психолог С. Московичи фокусировал внимание на стратегиях пропаганды, результатом которых является коллективное внушение, таких, как убеждение, утверждение, повторение. Он полагал, что убедить кого-либо – значит, не доказать ему справедливость своих доводов, а заставить действовать в соответствии с этими доводами [6].

Как полагал американский социолог Г. Блуммер, пропаганда может пониматься как умышленно спровоцированная и направляемая кампания. Ее цель – побудить людей принять точку зрения или ценность, которая не предоставляет возможности непредвзятого рассмотрения противоположных взглядов. Цель господствует, а используемые средства зависят от нее. С точки зрения исследователя, первичной характеристикой пропаганды является попытка добиться принятия какой-то позиции на основе не ее достоинств, а апелляции к каким-то иным мотивам, эмоциональным установкам и чувствам, навязывания некой ценности. Пропагандист нацелен на формирование некоего убеждения, в соответствии с которым люди действуют, а также на прекращение дискуссии и рассуждения [7]. Пропаганда интерпретируется и как распространение идей, воззрений, знаний, ценностей и образов в обществе посредством вербальных, текстовых, визуальных и иных средств воздействия для формирования взглядов и настроений людей и оказания влияния на процесс их взаимодействия с окружающей средой [8, с. 137-138].

Исследователи определили, что в пропаганде используются следующие правила: побудить людей принять желаемую точку зрения; объект, который может вызвать их интерес, должен быть привлекательным, как в рекламе. Для организаторов пропаганды также важно, чтобы образы, применяемые для воздействия на сознание людей, были простыми, незамысловатыми. Обязательно постоянное повторение лозунгов, призывов, зато нежелательно участие в дискуссиях. Названные действия, по мнению ученых, особенно эффективны применительно к значительной массе людей.

В арсенал пропагандистов исследователями включены три основных способа, которые облегчают достижение цели. Организаторы пропаганды, утаивая информацию об одних фактах и искажая другие, содействуют формированию желаемой установки. Находит применение и модель «внутри группы / вне группы». Суть модели заключается в том, что в группе подчеркивается необходимость преданности ее членов тем идеям, традициям, замыслам, которые сближают их, и недружелюбное отношение к чужакам. Манипулятор предпринимает попытку побудить людей отождествить его позицию с их внутригрупповыми настроениями, а противоположные взгляды – с их внегрупповыми установками. Используется и такой способ, как эксплуатация предрассудков, которыми влекомы люди.

Участие массмедиа в манипулировании сознанием людей представляет наибольшую опасность для граждан и демократического государственного устройства как скрытое управление поведением людей с целью побудить их действовать вопреки собственным интересам. Манипулирование, основанное на корыстных действиях, обмане и лжи, может стать главной функцией массмедиа (В. П. Пугачев, А. И. Соловьев). Наряду с созданием технологий манипулирования формируются стереотипы для массовой аудитории. Одни стереотипы могут быть упрочены, другие скорректированы за счет обеспечения людей информацией, ранее неизвестной им. Вероятна и замена одних стереотипов иными, если они могут влиять на эмоции людей и вовлекать их в действия.

Каковы же приемы манипулятивного воздействия прессы на аудиторию? Данные приемы определены в конце 30-х годов XX века в США. Институт изучения пропаганды выявил следующие способы манипулирования сознанием людей. «Приклеивание или навешивание ярлыков» основано на выборе эпитетов, названий, метафор отрицательного характера для дискредитации человека или организации, идеи или общественного явления. Аргументация чаще всего подменена эмоциональными высказываниями. Если индивид не поддерживает позицию господствующего в обществе субъекта, он может удостоиться ярлыка «предатель», «представитель пятой колонны». В 2014-2015 годах в медиа Украины были распространены такие наименования ополченцев Донбасса, как «сепаратисты», «террористы», «боевики», «бандформирования», российские медиа использовали также жесткую лексику в отношении украинских военных: «каратели», «бандеровцы», «хунта», «укропы».

Прием «сияющие обобщения» связан с заменой наименования какого-либо социального явления, организации, социальной группы или конкретного человека общим родовым именем («патриотизм», «свобода», «демократия», «мир», «счастье»), которое доброжелательно воспринимают люди. Использование «сияющих обобщений» может служить для обоснования финансовой поддержки правительством какой-либо страны политических сил другого государства в то время, как она сама переживает экономические трудности, а граждане испытывают лишения.

«Перенос», или «трансфер», применяется при формировании ассоциативных связей объекта с кем-либо или чем-либо, важным для людей. Данный прием может способствовать установлению связи с понятиями негативного свойства и осуждаемыми в обществе явлениями, событиями, действиями индивидов, дискредитации идей, социальных групп и организаций. Манипуляторы нередко распространяют материалы от имени какой-либо политической партии или кандидата на обладание властными полномочиями, в которых изложена экзотическая, часто абсурдная инициатива, способная вызвать у публики заведомо негативное отношение. Однажды в ходе выборов депутатов Государственной думы РФ от имени одной из партий были расклеены листовки, содержавшие призыв выпустить из больниц ВИЧ-инфицированных людей, что вызвало отрицательную реакцию многих избирателей. К услугам манипуляторов – газеты, действующие только в периоды избирательных кампаний и публикующие положительные материалы в поддержку претендентов на властные полномочия и критические, часто бездоказательные тексты – в адрес их противников.

Применение приема «ссылка на авторитеты», «по рекомендации» связано с трансляцией мнений авторитетных людей или, наоборот, тех, к которым массы относятся негативно. Манипуляторы подбирают для участия в теле- и радиопрограммах в качестве экспертов малокомпетентных людей, не имеющих авторитета в профессиональном сообществе и излагающих в любой дискуссии выгодную властвующему субъекту позицию. Массовая аудитория, не способная судить об их осведомленности, доверяет им. Могут быть сформированы получившие громкие названия фонды, которые становятся прибежищем для квазиэкспертов и оказывают услуги массмедиа.

Использование приема «свои ребята», или «игра в простонародность», упрощает установление аудиторией доверительных отношений с коммуникатором, так как обсуждаемые им идеи и представления понятны массам, будто бы демонстрируют его заботу о людях. Имитируемая близость к народу может быть выражена индивидом в выборе соответствующей лексики, в которой встречаются слова просторечные и почерпнутые в сленге. Однако часто аудитория не получает информацию о том, что индивид сделал в ее интересах.

На отборе и распространении только положительных или только отрицательных мнений при утаивании доводов, способных опровергнуть их, основан прием «подтасовка карт». Цель манипуляторов, использующих его, – доказать, что какая-либо позиция заслуживает уважения или, наоборот, неуместна. Данный прием особенно востребован в информационных войнах, когда одна сторона противоборства признается массмедиа во всем правой, а другая будто бы постоянно совершает только ошибки и достойна осуждения. В качестве причин промахов правительства могут быть названы различные обстоятельства: не только некомпетентность или коррумпированность министров, но и труднопреодолимое наследие прошлого,

сложности, возникшие в период реформирования, натиск со стороны оппозиции или недружественно настроенных государств.

С подбором доводов, утверждений, ориентирующих на единообразие в поступках, призванных убедить массы, будто бы предлагаемый образ действий выбирают все, связан «общий вагон», или «фургон с оркестром». Расчет делается манипуляторами на формирование у людей убежденности в том, что большинство членов группы, социальной общности, к которой он себя причисляет или позиция которой для него значима, следуют рассматриваемой точке зрения.

Массмедиа нередко прибегают к такому приёму манипулирования, как «спираль умолчания». Благодаря использованию ссылок на опросы общественного мнения или другие факты, формируется уверенность масс в том, что устраивающая манипуляторов политическая линия будто бы одобрена большинством граждан. Люди, исповедующие другие взгляды, из опасения стать изолированными или удостоиться санкций вынуждены утаивать собственную точку зрения или корректировать ее. Оглашение результатов опросов призвано утвердить мысль о существовании единого общественного мнения, т. е. узаконить определенную политику и закрепить отношение сил, на которых она основана. Распространение данных об опросах, искажающих общественное мнение, востребовано в избирательных кампаниях, когда возникает необходимость в поддержке людьми какого-либо претендента на властные полномочия или политической партии.

Опасность участия медиа в манипулировании сознанием и общественным мнением состоит в том, что влияние средств информации побуждает людей отдавать предпочтение тем политическим деятелям, которые никогда не приобрели бы властные полномочия, если бы имеющие право голоса анализировали собственные поступки и контролировали свои действия. Многие избиратели не могут устоять перед напором медиа, чей эмоциональный настрой заменяет аргументацию при рассмотрении актуальных явлений и ведет к ослаблению возможностей людей критически относиться к получаемым сообщениям, формированию отношения к кандидату на властный пост только на основе имиджа (образа). Созданию имиджа благоприятствуют медиа, а также организаторы избирательных кампаний, которые определяют, какой стиль одежды и манера поведения претендента на управленческие полномочия приемлемы на одной встрече с людьми и неуместны на другой, существо публичных выступлений, которые содержат обещания, рассчитанные на каждый сегмент населения. Навязчивость политической рекламы, транслируемой массмедиа, часто лишает избирателя возможности досконально изучить качества кандидатов, выявить, каким концепциям в политике они следуют. Искусные действия манипуляторов приводят к тому, что сужается возможность свободного волеизъявления граждан и происходит формализация самого акта голосования, результат которого в значительной мере предопределен манипуляторами.

Объективности ради следует отметить, что манипулятивные возможности медиа значительны, но не беспредельны. Препятствием для манипуляторов могут стать жизненный опыт людей, их коммуникативные связи в семье, трудовых коллективах, а также социальных сетях. В большинстве стран действуют и качественные медиа, которые предоставляют аудитории достоверную информацию, различные источники сообщений и мнения и способны глубоко анализировать события и устанавливать их причинно-следственные связи.

Таким образом, в арсенале массмедиа имеются различные приемы манипулирования сознанием и поведением людей с целью побудить их совершить действия, не соотносящиеся с их интересами. Ориентироваться в жизни общества индивиду помогает совокупность стереотипов поведения, формируемая с помощью прессы. Не способный осмыслить получаемую разнообразную информацию и контролировать свои поступки человек доверяет сложившимся в его сознании стереотипам. Индивид не понимает, что предлагаемые ему прессой стандарты поведения способствуют созданию искаженных представлений о реальности.

Перспектива может быть связана с переходом ряда стран к постиндустриальному обществу. Исследователи предполагают, что этот этап развития социума начался в последней четверти XX века в результате научно-технической революции и ему присущи совершенствование энергосберегающих технологий, информатизация, автоматизация и роботизация отраслей материального производства, улучшение деятельности учреждений образования и здравоохранения, обеспечение высокого качества жизни людей. Ощутима переориентация на гуманизацию труда и производства, удовлетворение не являющихся сугубо экономическими потребностей [9, p. 215]. Человека влечет не жажда потребления, а освобождение от обезличивающей массовости, характерной для индустриального общества, самореализация в творчестве. Конечно, и постиндустриальное общество не избавлено от влияния манипуляторов. Чтобы избежать его, в учебных заведениях многих стран осуществляется медиаобразование, люди приобретают навыки, позволяющие воспринимать разнообразную информацию, осознавать последствия ее воздействия на психику человека, интерпретировать и оценивать материалы массмедиа, отличать журналистские произведения от текстов, относящихся к связям с общественностью и рекламе, в том числе политической. Но люди не всегда имеют возможность проявить умения в реальности. Этому препятствуют манипуляторы, которые в избирательных кампаниях придают гласности сенсационные, наиболее выигрышные, с их точки зрения, сюжеты о претендентах на властные полномочия в последние дни перед голосованием, чтобы лишить людей возможности проверить, достоверна ли полученная информация.

В постиндустриальном обществе формируются условия для повышения ответственности людей за свой выбор. Мало испытывать разочарование по поводу того, что кандидат на властный пост, которому отдано предпочтение на выборах, не выполнил обещания, данные избирателям.

Ошибки могут быть совершены индивидом и в будущем, если он не проанализирует свои действия, не выявит собственные просчеты, допущенные в оценке программ партий и отдельных претендентов на властные полномочия, не определит их причины, в том числе связанные с нехваткой надежной информации, излишней доверчивостью к отдельным источникам сведений. Выработка умения определять достоверность получаемых сообщений, устанавливать причинно-следственные связи событий, понимание противоречивости социально-политических процессов помогает человеку постепенно освободиться от власти манипуляторов.

Библиографический список

1. Бессонов Б. Н. Пропаганда и манипуляция // Реклама: внушение и манипуляция / Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 704 с.
2. Петрова Н. Е., Рацибурская Л. В. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии. – М.: Флинта; Наука, 2011. – 160 с.
3. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием. – М.: Мысль, 1980. – 325 с.
4. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2004. – 528 с.
5. Амелин В. Н. Социология политики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.
6. Московичи С. Наука о массах // Психология масс. – Самара: Бахрах-М, 1998.
7. Блуммер Г. Коллективное поведение // Психология масс. – Самара: Бахрах-М, 1998.
8. Евдокимов, В. А. Пропаганда в Интернете // Полис. Политические исследования. – 2012. – № 4. – С. 137-142.
9. Julien C. Le suicide des democracies. – P.: Grasset, 1972. – 316 p.

УДК 81-139

ФИЛОСОФСКАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЙ МИФОЛОГИИ В ЕЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ И КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИХ РЕЦЕПЦИЯХ¹

**С. Б. Куликов,
Томский государственный педагогический университет**

В статье представлена модель анализа рецепций мифологии в литературе и кинематографе, учитывающая возможности по координации феноменологического и семиотического подходов в проблемном поле лингвокультурологии. Автор раскрывает эвристический потенциал интерпретации процедур создания художественных произведений и кино постановок в качестве актов полагания смысла и символического отображения деятельности творческого сознания. Анализ закономерностей построения мифологических образов в литературе и кино позволяет выявить факторы, влияющие на формирование структур массового сознания.

Ключевые слова: семиотическая диагностика, феноменология, философские проблемы литературоведения, философия кино.

¹ Исследование выполнено в рамках проекта Российского научного фонда, грант № 17-18-01299 «Семиотическая диагностика социальных трансформаций».

PHILOSOPHICAL PHENOMENOLOGY AS THE METHODOLOGICAL BASIS FOR MYTHOLOGY RESEARCHES WITHIN ITS LITERARY AND CINEMA RECEPTIONS

**S. B. Kulikov,
Tomsk State Pedagogical University**

The article presents a model of the analysis of mythology in its literature and cinema receptions. It shows the opportunities for coordination of phenomenological approach and semiotics in the problem field of cultural linguistics. The author realizes the heuristic potential of interpretation of procedures of creation of literature works and films as acts of a defining of sense and symbolical representation of the activity of creative consciousness. The analysis of regularities creation for mythological images in literature and cinema allows revealing the factors influencing formation of structures of mass consciousness.

Keywords: semiotic diagnostics, phenomenology, philosophical problems of literary criticism, philosophy of cinema.

Обоснование эвристичности философской феноменологии как методологического базиса исследований литературных и кинематографических рецепций мифологии предполагает решение как минимум двух задач. Во-первых, следует найти способ для актуализации феноменологии, продемонстрировав её возможности наряду со сложившимися в литературоведения и киноведения подходами. Во-вторых, необходимо показать положительные эффекты, которые возникнут в исследованиях, выполненных в феноменологическом направлении. Достаточно наивно надеяться на решение данных задач в полном объеме в отдельно взятой статье. Автор ограничивается аргументацией целесообразности привлечения феноменологии в свете указания согласования этого философского подхода и теории метонимичности грамматических структур, предложенной Р. Лэнкером (Langacker) [1]. Решение второй задачи сводится к построению обобщенной модели, в которой феноменологическая интерпретация рецепций мифологии дополнит семиотические варианты отображения мифопоэтики в кино и литературе на примере экранизаций гоголевского «Вия». Таким образом, ценность наработок, выполненных в фольклорных исследованиях, не игнорируется и не отрицается [2-4]. Вместе с тем данные наработки существенным образом обогащаются, поскольку проясняется их философский смысл. Немаловажно и то, что в отношении ранее опубликованных работ автора [5] делается существенный шаг вперед в направлении демонстрации дополнительных возможностей междисциплинарного синтеза философии и лингвокультурологии.

Предлагаемые разработки опираются на идеи, лежащие в основе подхода, который развивали Э. Гуссерль, М. Шелер, М. Мерло-Понти и другие авторы. Опора на эти идеи выявляет принципиальное предположение о совпадении двух процессов. Первый из них – это процесс сознательной деятельности, а второй – наделение смыслом явлений в мире. Другими слова-

ми, базисом феноменологического подхода оказывается анализ явлений в мире, представленных в качестве феноменов сознания. Вполне оправданным будет утверждение, что феноменология, при всех ее собственных вариациях, изучает в целом отдельные акты смыслополагания, от которых зависит сама процедура осознания как таковая. В структуру сознания входят предметные компоненты отдельных актов восприятия, воображения, воспоминания, осмысления. В итоге всякое явление в мире может быть представлено в качестве совокупности различающих процедур: восприятия чего-то и процесса восприятия, акта формирования воображаемого объекта и воображения как такового и т. д. Отдельным образом могут исследоваться акты сознания и его продукты. Главной функцией сознания выступает порождение смыслов, следовательно, под вопросом оказываются условия возможности процедур, связанных с процессами надления значением продуктов восприятия, воображения, воспоминания и осмысления. Выделяется первичность этих условий возможности в отношении к предметам и результатам выполнения упомянутых актов. С феноменологической точки зрения важно понять, как получен смысл в рамках отдельного акта сознания. Вопрос же о том, что в итоге было получено, становится вторичным.

Согласование феноменологии и подходов, сформировавшихся в лингвистике, литературоведении и киноведении, может быть выполнено при учете в процедурах построения литературных образов и кинообразов общей языковой формы выполнения отдельных актов сознания, которые и выражаются в структурах грамматики. Именно на данном основании можно провести параллель между феноменологией, с одной стороны, а также теорией метонимичности грамматических структур и семиотикой литературы и кино – с другой. В теории, которую развивал Р. Лэнкер (Langacker), прием и передача информации от говорящего к слушающему всегда опосредована системой кодировок [1, р. 40–59]. Все это справедливо для анализа литературных образов и кинообразов, при замене «говорящего» на автора, кодирующего сообщение в виде текста или сценария, а «слушающего» – на читателя или зрителя. Передача информации выполняется в системе кодировок, которые имеют знаковую природу, и потому могут иметь семиотическое прочтение [6]. Точно так в феноменологии процесс сознательной деятельности, в рамках которого объективируется процедуры смыслополагания, может быть представлен как процесс по конструированию и реконструированию событий в мире, в котором участвуют свои аналоги «говорящих» и «авторов», а также «слушающих», «читателей» и «зрителей». При этом сила феноменологического подхода заключена в том, что при его реализации нет необходимости различать субъективную и объективную стороны данного процесса, который вполне может быть выполнен в рамках одного сознания, разворачивающегося в различных направлениях или находящегося в отдельных модулях.

Нетрудно аргументировать, что литературные и кинематографические рецепции мифологии, отображенные в произведениях Н. В. Гоголя [7] и их кинопостановках, способны сыграть роль модели, в рамках которой демонстрируется эвристический потенциал феноменологического подхода. Автор-создатель произведения в данном случае играет роль творца знаковой системы, которая означает нечто в рамках общества и культуры, т. е. может быть выполнен перенос по аналогии смыслов с произведения на мир культурных и общественных связей и отношений. Социокультурные явления раскрывают собственный смысл по мере соотнесения смыслов литературного произведения и особенностей его воплощения в виде кинопостановки. При этом выполняется реконструкция способов, которыми пользуются авторы и читатели, а в случае кинематографа – сценаристы, режиссеры, актеры и зрители при создании, оформлении, трансляции и рецепции образов, воплощенных в произведениях.

Особую роль в актуализации феноменологического подхода в исследовании литературных и кинематографических рецепций мифологии играет реконструкция смысла метафоры зрения и образов смерти в ходе анализа процедур смыслополагания, лежащих в основе их литературного отображения Гоголем в «Вие» с последующей постановкой «Вия» в рамках кинематографа. Более подробно это изложено в другой работе [5]. В данной статье представляется обобщенная модель выполненного исследования. При этом важно учесть, что метафора и миф как таковые получают расширительное толкование, сближаясь с понятием символа. А.Ф. Лосев [8, с. 153–156, 166–176] убедительно показал, в чем коренное различие метафоры и символа. И тем не менее с феноменологической позиции важно вывести такие различия как бы за скобки. Только при выполнении исследований в данном ключе оказывается выполнимо символическое раскрытие способов литературного и кинематографического представлений (в значении предьявления, показа, демонстрации) метафоры зрения, в частности, означающих способы обобщенного моделирования процедур узнавания (где «увидеть» – значит, «узнать»). В итоге же актуализируется осознание вариантов поведения мертвой панночки-ведьмы в «Вие» в качестве олицетворения специфики разворачивания мифологического образа смерти в массовой культуре.

Координация феноменологического подхода и семиотики, актуализирующая способы наделения смыслом зрения и смерти в мифологии восточных славян и в вариантах их рецепций в литературе и кино, позволяет отследить закономерности трансляции мифологических верований в современных условиях. Особенно важной становится символизация процедур осмысления рецепций мифологии в двух горизонтах понимания: фольклористском и художественно-кинематографическом. В рассматриваемом случае второй горизонт ограничен кинопостановками произведений Н. В. Гоголя как автора, внесшего один из существенных вкладов в литературное отображение мифологии восточных славян. Результаты феноменологической

редукции и описания главных идей, примененных к метафорам зрения (видения), а также прояснение сути рецепций мифологических образов смерти в современной культуре дают возможность показать сходство и отличия этих явлений духовной культуры в их прошлом и настоящем состояниях.

В результате проведенного исследования автор полагает доказанной необходимость активного привлечения феноменологического подхода в качестве методологического базиса исследований литературных и кинематографических рецепций мифологии. Анализ закономерностей построения мифологических образов в литературе и кино позволяет выявить факторы, влияющие на формирование структур массового сознания. Тем самым актуализируются возможности по выдвигению прогнозных оценок развития массового сознания и предупреждения наиболее негативных его тенденций.

Библиографический список

1. Langacker R. W. *Investigations in Cognitive Grammar*. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. – 396 p.
2. Толстой Н. И. *Очерки славянского язычества*. – М.: Индрик, 2003. – 643 с.
3. Журавлев А. Ф. *Язык и миф. Лингвистический комментарий к труду А. Н. Афанасьева «Поэтические воззрения славян на природу»* / А. Ф. Журавлев. – М.: Индрик, 2005. – 1004 с.
4. Ясинская М. В. Глаза и зрение в языке и традиционной народной культуре славян // *Славяноведение*. – 2014. – № 6. – С. 47–57.
5. Куликов С. Б., Подбережная А. А. Метафора зрения и образы смерти в рецепциях мифологии восточных славян // *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. – 2016. – 4 (14). – С. 73-87.
6. Kulikov S. B. *Non-anthropogenic mind and complexes of cultural codes* // *Semiotica*. – Vol. 2016. – No. 213. – P.63-73.
7. Гоголь Н. В. *Вий* / Н. В. Гоголь // *Полное собрание сочинений в 14 томах*. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937. – Т. 2. – С. 175-208.
8. Лосев А. Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство*. – М.: Искусство, 1976. – 367 с.

ПРОБЛЕМА УНИВЕРСАЛИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕЛЕЖУРНАЛИСТИКЕ

**Д. Ю. Лактюшина,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена проблемам универсализма в современной тележурналистике. Автор обозначил признаки тележурналистики и проанализировал ее сущность.

Ключевые слова: тележурналистика, журналистика, универсализм.

UNIVERSALISM PROBLEM IN MODERN TV JOURNALISM

**D. Y. Laktyushina,
Omsk humanitarian Academy**

The article is devoted to problems of universalism in modern TV journalism. The author outlined the features of TV journalism and analyzed its essence.

Keywords: television journalism, journalism, universalism.

Общественное реформирование в современной России скоординировало к расширению роли телекоммуникаций, телевидения на ход развития общества, действия различных индивидов, общественных групп. При таких критериях тележурналист, содействуя в установлении общественной точки зрения и сознания, предприимчиво преобразуя социальную сферу, сам чувствует на себе ее влияние, приспособляясь к ней.

Отличительной чертой процесса рыночного преобразования общества в России является его большая интенсивность, разная скорость процесса и масштабность изменений во всех направлениях общества. При таких обстоятельствах большинство социальных течений характеризуется большой степенью неопределенности в ожидаемых итогах, действия лиц рынка связаны с риском. Исследование различных практик приспособления тележурналистов к мгновенно меняющимся жизненным процессам общества, обнаружение тенденций их будущего развития является весьма действующим.

Значимую важность в наше время приобретает вопрос социально-профессионального приспособления тележурналиста к этим недолговременным процессам, находящий отклик, в частности, в постоянном улучшении своих профессиональных навыков и обучении нынешним умениям, увеличивающим его возможности, а также в применении тележурналистом различных действий в области занятости. С. И. Ожегов трактует термин «универсализм» – «разносторонность в знаниях, сведениях». Становится бесспорной потребность комплексного и социологического анализа вышеперечисленных вопросов.

Тележурналистика изначально подразумевает универсализм. И в этом есть обоснованность: первоначально был фотограф, объединяющий все в себе, реализуя в одном лице положение создателя идеи (сценария), исполнителя, постановщика света и т.п.

Спустя время, наступила эпоха братьев Люмьер, возникло кино. В первую очередь в процессе изготовления фильмов разделение труда, подготовка выражена слабо, все сконцентрировано в одном деятеле. Позже в киноиндустрии по степени ее усовершенствования и увеличения объемов производства совершается последующее разделение труда работника.

В какой-то степени это стало итогом процессов, происходивших в тот же период (конец XIX – начало XX в.) в обществе и его экономической подсистеме, то есть: перерастание от простого рыночного хозяйства к более сложному.

На нынешнем этапе технической революции, которая привела к стремительному развитию и последующей модернизации информационных и телекоммуникационных технологий, появляется вероятность свести управление всевозможными этапами кино- и телепроизводства в одни руки.

Возможность соединения функций появилась из-за изменений, которые происходили в это время в обществе, перехода от индустриального к постиндустриальному этапу развития. Для постиндустриального общества свойственны обладание многочисленными специальностями при постоянном обучении новым специальностям, мобильность.

В итоге возникает возможность снова соединить эти разделенные обязанности в теле- и кинопроизводстве, а также в тележурналистике.

Существует мнение, что журналист с камерой обладает своим временем свободней, нежели, если с ним оператор. Главное же, что наличие одного человека менее нарушает ход жизни, чем деятельность бригады.

Телезрители смогут посмотреть репортаж глазами журналиста, слышать его слова и ощущать те же эмоции, что и журналист. И в этом выражается культуроформирующая роль корреспондента.

Универсальность является неотъемлемым требованием к работе журналиста. Его широкий кругозор, необходимый уровень осведомленности и умений позволяет стать своеобразной, яркой личностью – центром притяжения, которую узнают и которой доверяют. При таких условиях журналист получает вдохновение для своей деятельности. Он развивается в своем обществе, реально отражает и обогащает его. Однако наряду с этим существует и проблема сочетания специализации и универсализма в тележурналистике, а также их влияния на качество телепродукта. В итоге, изучение универсальной тележурналистики в условиях общественных преобразований в современной России и теоретически, и практически актуально и значимо.

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**М. А. Мутовина,
Омская гуманитарная академия**

Овладение родным языком, развитие речи являются одними из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматриваются в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей.

Л. С. Выготский писал: «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи».

Ключевые слова: дети, старший дошкольный возраст, речевое развитие, сказка.

THE TALE AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

**M. A. Mutovina,
Omsk humanitarian Academy**

Abstract: the mastery of the mother language, development of speech is one of the most important acquisitions of the child in the preschool childhood and is considered in the modern preschool education as a common framework for education and training of children.

L. S. Vygotsky wrote: "There are all the factual and theoretical bases to argue that not only the child's intellectual development, but also the formation of character, emotion and personality as a whole is directly dependent on speech."

Keywords: children of senior preschool age, speech development, tale.

В дошкольном образовании происходят различные изменения, поскольку воспитание и обучение детей основывается на стандартах ФГОС ДО, поэтому традиционные подходы к речевому развитию дошкольника претерпевают значительные изменения как по форме, так и по содержанию. В детском возрасте сказка является средством общения и познания ребенком окружающей действительности. В старшем дошкольном возрасте речевое развитие усложняется, в чем выявлены следующие характерные особенности: активизация словаря, совершенствуется умение слушать, сопереживать и анализировать прочитанное; составлять предложения грамматически верно; идет становление произвольности психических процессов: воображения, внимания, памяти и запоминания [1].

Для речевого развития детей используется сказка, как один из жанров художественной литературы. В условиях внедрения ФГОС ДО отмечено: «владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи и в последующем развитие

речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы, формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [2].

Принятие и внедрение в действие ФГОС ДО требует новых решений в планировании и организации речевой работы с детьми, у которых ее развитие тесно связано с познанием окружающего мира, развитием личности в целом, желанием общаться.

Сказка оказывает огромное влияние на развитие и обогащение речи ребенка. Дошкольники отличаются эмоциональной отзывчивостью на образную речь, поэтому важно, чтобы дети и сами использовали доступные им средства родного языка. Через особую организацию, интонационную окраску, использование специфических языковых средств выразительности сказки передают отношение народа к тому или иному предмету или явлению. Изобразительные средства языка в них метки, эмоциональны, они оживляют речь, развивают мышление, совершенствуют словарь детей. Читая сказку, педагог учит детей замечать художественную форму, выражающую содержание, потому дети учатся не только замечать богатство родного языка, но постепенно осваивают его, обогащая свою речь образными выражениями, литературными оборотами, учатся пользоваться ими при выражении своих мыслей и чувств.

Рассказывая сказку, ребенок вновь и вновь переживает события, в ней происходящие, представляет образы, практически пользуется родным языком в его наиболее совершенных образцах. Следует поощрять детей к рассказыванию сказок, помогая им воспроизводить последовательность событий. Все это вызывает у детей яркие положительные эмоции, поэтому дошкольники с удовольствием при помощи взрослого, а затем и самостоятельно начинают проговаривать содержание той или иной сказки, итогом которой становится вывод, что добро всегда побеждает зло.

Для изучения особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста нами была проведена первичная диагностика. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 40». В эксперименте участвовали дети 5–6 лет в количестве 24 человек. В результате изучения речевого развития детей старшего дошкольного возраста было выявлено, что только у 7 детей из 24 высокий, т. е. нормальный уровень развития речи, у 9 детей – средний (удовлетворительный) уровень, а у 8 детей – низкий.

Работа по определению особенностей связной речи у старших дошкольников показала, что дети данного возраста допускают много ошибок в словоупотреблении, построении не только сложного, но и простого предложения; пользуются однообразными способами связи предложений в тексте. Некоторые дошкольники нарушают последовательность изложения мыслей, им трудно начать или закончить высказывание, в их рассказах присутствуют немногочисленные элементы повествования и описания. Чаще всего дети

обращаются к помощи взрослого, поскольку не могут самостоятельно справиться с заданием, что свидетельствуют о необходимости проведения специального обучения в целях усвоения активного словаря, формирования звуковой культуры речи, развития умений в построении связного монологического высказывания [3].

Программа речевого развития с использованием сказки в условиях внедрения ФГОС ДО направлена на:

- развитие умения понимать и пользоваться языком, предполагающее развитие фонематического слуха и звукового анализа;
- словаря и осознания состава слов;
- формирование грамматических категорий;
- развитие коммуникативных умений и навыков связной речи.

Библиографический список

1. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 2004.
3. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М. : Владос, 2004. – 288с.

УДК 82.09.091

СОЗНАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ФИЛОСОФИИ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

**Н. Ж. Накешев,
Кокшетауский государственный университет,
Республика Казахстан**

В статье рассматриваются научные подходы к проблеме сознания как предмета философии в жизни человека.

Ключевые слова: сознание, человек, жизнь, знания, ценности, познание, мышление, манипуляция.

CONSCIOUSNESS AS A SUBJECT OF PHILOSOPHY IN THE LIFE OF PEOPLE

**J. K. Nakeshev,
Kokshetau State University after the name of Sh. Ualihanov,
Republic of Kazakhstan**

Article is devoted to the scientific approaches of consciousness problem. It is considered as a subject of philosophy in the life of people.

Keywords: consciousness, a person, life, knowledge, values, thinking, manipulation.

Одной из главных проблем современной науки является сознание человека. Но различные гипотезы дают лишь общие представления о нем. Пока нет единой теории, которая бы объясняла сущность сознания человека. Особое место тема сознания занимает в философии, которая содержит значительный опыт изучения человеческой субъективности. Но плюрализм философской традиции предполагает наличие разных порой прямо противоположных точек зрения. «При внимательном рассмотрении, – пишет Ж. К. Кениспаев, – в каждой значимой философской системе мы обнаружим оригинальную дефиницию сознания. Но в большинстве случаев они справедливы только в рамках одной выбранной автором мировоззренческой традиции» [1, с. 19].

Абсолютизация наук о природе привела к тому, что достижения гуманитарных наук стали доступны лишь небольшой части по-настоящему образованных людей, которые имеют хорошую привычку читать книги. Гуманитарные знания не являются предметно-практическими, то есть не отвечают прагматичным настроениям современного человека. Исследование сознания при помощи методов естественных наук не принесло ожидаемых результатов. Современный человек настолько прагматичен, что не будет тратить свое драгоценное время на чтение книг, не касающихся его непосредственных профессиональных интересов. И такое умонастроение кажется естественным и даже необходимым. Знания сегодня рассматриваются только с точки зрения их практической пользы для дела. Формализация гуманитарного знания представляет сегодня один из важных признаков науки. Происходит наряду с этим также и формализация отношений между людьми. От непосредственных субъектно-субъектных взаимодействий они все больше переходят в ранг опосредованных: нормами, правилами, предписаниями, компьютерами, тестами, рефератами, анкетами и так далее. Все эти факты, как нам представляется, свидетельствуют об увеличении степени отчужденности между людьми.

Межличностные взаимоотношения, в том числе и в процессе обучения, все больше отдаляются от идеалов гуманизма и солидарности. Как свидетельствуют многие внушающие доверие источники, в традиционных обществах процесс обучения строился, говоря современным языком, на принципе субъектно-субъектных отношений, которые не опосредовались формальными моментами. Насколько этот принцип актуален сегодня, трудно судить. Но остается непреложным фактом тенденция формализации всех сторон нашей жизни, не является исключением и сфера образования. Гуманитарные дисциплины во многом формируют мировоззренческую позицию личности студента. В ряду таких дисциплин особое место принадлежит, конечно же, философии. Трансформация системы ценностей человека во многом связана с особенностями формирования его сознания. Этот факт был понятен мыслителям прошлого, и именно поэтому сознание является одной из главных философских проблем.

Формулируя многообразный опыт человека в рациональной форме, философия является объединяющим началом всех сфер человеческого знания. Всякое научное исследование имеет под собой определенное мировоззренческое, философское основание. Философская позиция ученого определяет весь ход его исследования. В этом смысле к разряду философов, в самом широком смысле этого слова, можно отнести практически каждого человека. Философское осмысление предмета – это особый способ отношения к предмету познания. Философия в обыденном сознании современного человека, к сожалению, в большей степени понимается только как идеологическое оружие, в качестве орудия партийной агитации. Такое ее восприятие, как нам представляется, есть следствие так долго практиковавшейся абсолютизации некоторых философских учений, а с другой стороны – идеологизации всех гуманитарных наук. Многие помнят, как сложно преодолевалась эта односторонность в конце прошлого века в связи со сменой жизненных ориентиров общества. Поэтому оснований для такой интерпретации философии в общественном сознании более чем достаточно. Таким образом, в настоящее время стоит задача по преодолению превратного мнения о функциях и задачах философии. Необходимо продемонстрировать, что философия намного богаче и многообразнее, чем принято об этом думать. Вероятно, на изменение взгляда на статус и роль философии потребуется немало времени, так как многие идеи умирают только вместе со своими носителями. Это реальность, с которой нужно считаться.

Нужна профессиональная популяризация философского знания в обществе, которая бы имела своей целью обнаружение глубинных устремлений человека к вечным гуманистическим ценностям. Философия требует должного уровня теоретизации знания и определенной степени абстракции. Попытка все редуцировать до ярких и вполне наглядных картин не развивает творческого мышления человека. В то же время, следует понимать, что быть свободным от идеологии вообще и в то же время заниматься философией невозможно. Всякий обладающий самостоятельным мнением человек обязательно живет согласно собственной системе политических ценностей. Другое дело, что степень идеологизации философского знания, как нам кажется, не должна быть столь высокой, как в настоящее время.

Философское сознание, а точнее сказать философский уровень самосознания, предполагает наличие некоторой магистральной линии поведения и мышления, которые, как правило, не изменяются с такой скоростью и так кардинально. В истории развития научной мысли известно немало случаев, когда люди подвергались гонению за свои «неудобные» идеи и ценой физических страданий отстаивали свою точку зрения. Конечно, сегодня нет такой цензуры, но, тем не менее, во все времена люди, не сдающие своих позиций в принципиальных ситуациях, пользовались большим уважением, чем те, которые при малейших трудностях согласны перейти на другую сторону, более надежную с точки зрения «шкурных» интересов.

Такой пример невозможно назвать положительным с педагогической и воспитательной точек зрения. По сути дела, сегодня опять актуален софизм с его идеей об относительности моральных и иных ценностей человека.

Современная философия в корне отличается от классического типа метафизики. Ее больше интересуют актуальные задачи, для решения которых она якобы создана. Действительно, философия отражает соответствующий ей уровень развития общественных отношений. Но это не означает, что она должна стать прикладной наукой. Это невозможно по многим причинам. В первую очередь, философия призвана отвечать на вечные запросы человеческого ума, среди которых особое место занимает тайна человеческого сознания.

Философское мышление – это своеобразная ступень развития человека. На эту ступень каждому культурному человеку следует время от времени подниматься. Критериями философского мышления является критическое отношение к миру и, прежде всего, к себе, отказ от догматизма и фанатизма, толерантность и умение слушать иные мысли. Все это, как нам представляется, есть характеристики философского уровня мышления. Кроме того, сложилось представление о философском мышлении как об оптимистическом отношении к миру и к происходящим событиям. Часто можно слышать выражение: «Я философски к этому отношусь». Это народная мудрость, которая подметила, пожалуй, одну из самых главных характеристик философии – оптимистическое отношение к миру. Такой оптимизм можно назвать главным условием человеческого бытия. Недаром многие мыслители пытались в своих философских текстах несколько смягчить трагизм человеческого существования. Эту тенденцию можно обнаружить уже на самых ранних этапах развития философии.

Как бы ни пытались политизировать философию, она всегда сохраняет свое предназначение: обоснование онтологического статуса человека, определение его места и роли в мире. В целом все эти задачи можно было бы назвать приданием смысла человеческой жизни. Пессимистическое настроение по отношению к будущему является в настоящее время доминирующим в общественном сознании. Человеческий дух не выдержал очередного испытания и в определенном смысле пал. Нам представляется, что в этой ситуации философия могла бы восстановить или, по крайней мере, поддержать силу человеческого духа. Сущность проблемы заключается не в материальных бедствиях народа, а в отсутствии способности смело и с перспективой смотреть в будущее. У большинства людей нет мировоззренческой опоры, нет основы для установления истинно гуманных отношений в обществе. Кроме того, стало модным все свои неудачи объяснять мировым экономическим кризисом. Человек, оправдывая свою лень и неспособность к труду, зачастую находит такие мировоззренческие основания и такие экспликации, что просто вызывает удивление способ виртуозного выявления их причинно-следственных связей.

В свое время известный немецкий философ В. Дильтей сформулировал важную характеристику функции гуманитарного знания: «Подобно теням от облаков, пробегающим над какой-нибудь местностью, в нас непрерывно меняются понимание и оценка жизни и мира. Человек религиозный, художник или философ тем и отличается от людей посредственных и даже гениев другого рода, что удерживает в воспоминании такие жизненные моменты, доводит до сознания их содержание и синтезирует отдельный опыт в общий опыт о самой жизни. Этим они выполняют весьма важную функцию не только для себя, но и для общества» [2, с. 76–77].

Кроме того, думается, что задача гуманитарных наук заключается в том, чтобы внести в сознание людей (а особенно подрастающих поколений) элемент скепсиса. Без такого отношения к миру невозможна адекватная оценка сложившейся ситуации. Скепсис, конечно, не должен перерождаться в агностицизм, нигилизм или апатию. Мы знаем, что всякую хорошую идею можно довести до абсурда. Но это весьма эффективный инструмент, позволяющий человеку в некоторых случаях принимать единственно правильное решение.

Заметим также, что скепсис есть необходимое условие защиты от механизма манипуляции сознанием человека. Ныне уже не является секретом факт активного вмешательства различных сект и откровенно антиобщественных, антигосударственных враждебных структур в процесс формирования духовного мира человека, его системы ценностей. Такое вмешательство преследует, конечно, вполне определенные цели. Человеку техногенной культуры, не обладающему всем богатством гуманитарного знания, трудно противостоять таким действиям, тем более что процесс манипуляции сознанием носит по большей части латентный характер. «Для достижения успеха, – пишет С. Г. Кара-Мурза, – манипуляция должна оставаться незаметной. Успех может быть гарантирован, когда манипулируемый верит, что все происходит естественно и неизбежно. Манипуляция требует значительного мастерства и знания. Во время манипуляции к людям обращаются не как к личностям, а как к вещам» [3, с. 23].

Человек без навыков самостоятельного и творческого мышления не способен противостоять набирающей силы «индустрии сознания», которая вовлекает в свою сферу все больше людей, в основном молодого возраста. Индивидом, ориентированным на общепринятые стандарты, живущим по алгоритму, заданному извне, легко управлять и, в конце концов, направлять его действия в нужное русло. При этом такая деятельность, судя по опыту нашего общества, не всегда носит конструктивный характер. Играет свою роль и невежество людей, не имеющих опыта чтения, например, священных книг. Как следствие, они способны поверить любым шарлатанам, прикрывающим свои черные дела религиозными мотивами и заботой о ближних. Именно поэтому следует акцентировать внимание философов и ученых на функциях и специфике современного гуманитарного знания. Причастность

человека к мировой духовной традиции, хочется думать, позволит ему во многих случаях сохранять свою самостоятельность и не попасть под воздействие механизма манипуляции сознанием. Но и само гуманитарное знание, как было замечено выше, претерпевает кардинальные изменения. Оно стремится к большей степени формализации. Эта тенденция, с нашей точки зрения, является главной причиной несостоятельности человеческого разума в условиях всеобщего пессимизма. При этом не учитывается, что гуманитарные науки по своей сути не являются номотетическими, то есть науками, чьи законы носят всеобщий и необходимый характер. Духовный опыт человека неповторим, он не может быть закодирован в определенный алгоритм, повторение которого породило бы сходные результаты.

Общие усилия ученых и философов, направленные на исследование феномена сознания человека, могут принести свои плоды, в этом нет сомнения. Но существует трудность методологического плана, которую ученое сообщество преодолеть пока не в состоянии. Речь идет о наличии различных мировоззренческих традиций изучения сознания в жизни человека. Достаточно вспомнить о дихотомии физиков и лириков, материализма и идеализма, сенсуализма и рационализма и многих других противоположных друг другу гносеологических стандартов изучения сознания. Представляется, что для более плодотворных исследований сознания человека требуется наличие высокой степени гносеологической толерантности, которая в большей степени характерна для философии, чем для частных наук.

Библиографический список

1. Кениспаев Ж. К. Философия сознания. – Барнаул : Изд-во ААЭП, 2012. – С. 19.
2. Дильтей В. Сущность философии. – М., 2001.
3. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М., 2000.

УДК 1 (091)

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ АВТОРА В РЕЧИ М. ФУКО

**Н. В. Николина,
Омская гуманитарная академия**

В статье рассматриваются основные идеи и выводы, высказанные М. Фуко в речи «Что такое автор?». Сравниваются философские идеи Ф. Ницше и М. Фуко. Автор анализирует проблемы, затронутые М. Фуко, в условиях современного развития науки и литературы.

Ключевые слова: автор, творчество, философия, возвращение, дискурс.

THE PROBLEM OF DEFINITION OF AN AUTHOR IN THE SPEECH OF M. FOUCAULT

**N. V. Nikolina,
Omsk humanitarian Academy**

There is the main ideas and conclusions of the speech of Michel Foucault "What is an Author?" in this article. There is comparison of the philosophical ideas of Nietzsche and Foucault in this article. The author analyzes the problems, which was raised by Michel Foucault, in the modern development of science and literature.

Keywords: author, creation, philosophy, resumption, discourse.

«Что такое автор?» – это речь М. Фуко, с которой он выступал в Колледже де Франс 22 февраля 1969 г. после выхода в печать книги «Слова и вещи». Эта речь вошла в сборник произведений М. Фуко «Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности». По словам М. Фуко, «Что такое автор?» – это не законченное произведение, а только наброски нового исследования. Темы, которые М. Фуко затрагивает в своей речи, остаются актуальными для современных авторов.

Первую тему он начинает с цитаты С. Беккета: «Какая разница, кто говорит, кто-то сказал, какая разница, кто»[1]. Данное высказывание поднимает ряд современных проблем в науке и литературе. Одна из наиболее актуальных проблем, к которой нас обращает это высказывание, – плагиат. Развитие современных электронных программ и специальных устройств на сегодняшний день, к сожалению, не решило проблему плагиата. В научной среде примеров частичного и полного заимствования исследований появляется всё больше. Еще одна немаловажная проблема – увеличение количества страниц и групп в социальных сетях и на просторах Интернета так называемых «цитатников» (сайтов, где можно увидеть цитаты знаменитых людей, например, «Цитаты известных людей», «Цитаты великих людей» или «Великие слова»). Информация, публикуемая на этих сайтах, в большинстве случаев неподтвержденная, хотя активно используется молодежью. В подобных цитатах становится уже не важным, «кто говорит», если написано красиво. Кроме этого, М. Фуко затрагивает тему открытия в науке и литературе. Открытия, которые меняют картину мира, становятся народным достоянием в том смысле, в котором оказывается не важным, кто был первым. Таковы, например, народные сказки. Установление авторства потребовалось для использования аргумента к авторитету. М. Фуко, используя эту цитату, провозглашает, что автор умер. Он объясняет, что для того, чтобы понять, что такое «функция – автор», то есть, кто такой автор и какие функции в науке и литературе он выполняет, необходимо убить автора. В этом прослеживается аналогия с ницшеанским «Бог умер». Для понимания того, что такое религия и кто такой Бог, Бога следовало убить. Такой прием характерен, в основном, для иррационального направления философии.

Последовательный анализ «функции – автор» приводит М. Фуко к определению автора: «Автор, наконец, – это некоторый очаг выражения, который равным образом обнаруживает себя в различных, более или менее завершенных формах: в произведениях, в черновиках, в письмах, во фрагментах и т. д.» [2]. Исходя из определения, главной функцией автора является его связь с произведением. М. Фуко настаивал на том, что эта связь не ограничивается примитивными отношениями подчинения между творцом и творением. Он расширяет границы взаимодействия автора и творения, принимая во внимание не конечное произведение, а дискурс, задаваемый автором. «Легко увидеть, впрочем, что в порядке дискурса можно быть автором чего-то большего, нежели книга, – автором теории, традиции, дисциплины, внутри которых, в свою очередь, могут разместиться другие книги и другие авторы. Я сказал бы, одним словом, что такой автор находится в “трансдискурсивной” позиции». [2]. Далее он говорил, что особенность авторов состоит в том, что «они являются авторами не только своих произведений, своих книг. Они создали нечто большее: возможность и правило образования других текстов», [2]. Не смотря на то, что М. Фуко приводил примеры авторов литературных и научных произведений, данную особенность можно отнести к авторам музыкальных произведений, кино, живописи и др. М. Фуко, как и любой другой автор в этом контексте, транслирует романтическую идею, что человек искусства, литературы или науки – это всегда человек будущего, то есть человек, способный уловить возможности времени. Аналогичные примеры данного убеждения можно встретить в литературе, например, М. Шелли писала: «Творчество состоит в способности почувствовать возможности темы и в умении сформулировать вызванные ею мысли» [3, с. 36]. Так, А. Тойнби утверждал, что творческое меньшинство «делает» историю, культуру. Говоря о потенциальном состоянии в определении творчества, автор стремится, таким образом, отчистить акт творения от корысти и коммерции, указывая на прозрачную необходимость будущности.

Функцию связи автора с произведением можно проследить в термине, вводимом М. Фуко, «возвращение к». «А что же следует понимать под «возвращением к»? Я полагаю, что таким образом можно обозначить движение, которое обладает особыми чертами и характерно как раз для установителей дискурсивности. Чтобы было возвращение, нужно, на самом деле, чтобы сначала было забвение, и забвение – не случайное, не покров непонимания, но – сущностное и конститутивное забвение» [2]. Он говорил, что автора всегда можно определить по стилю изложения, по основной идее, которую он «проносит» сквозь все свои произведения. Автор постоянно возвращается к первоначальной проблеме в последующих произведениях. Но истинное возвращение происходит только тогда, когда автор повторяет темы или объяснения с новой стороны так, как будто пережил забвение. Данная интерпретация снова обращает к Ф. Ницше и его идее кругов повторения (возвращения). Согласно Ф. Ницше, существуют малый и большой круг повторений. Малый круг повторений –

повседневные, последовательные повторения, которые существенно не меняют человека и его жизнь (например, празднование Нового года или дня рождения каждый год). Большой круг – повторения, которые меняют сущность человека или его понимание чего-либо (например, повторное прочтение книги через несколько лет открывает новые смыслы произведения или новые проблемы). «Вечное Возвращение есть повторение; именно повтор производит отбор, именно повторение приносит спасение. Изумительный секрет освободительного и избирательного повторения» [4, с. 57], – писал Ж. Делёз о Ф. Ницше. «Вечное возвращение у Ницше не замкнутый цикл, не возвращение к тому же самому, дело идет как раз о другом. Вечное Возвращение является избирательным. Это всегда есть возвращение того, что способно к отличию, отбору, устранению средних форм и высвобождению высшей формы всего, что есть, поэтому оно всегда есть избирательное бытие. Возвращается только важное, сущностное. Вечное возвращение в такой перспективе есть не что иное, как могущество начать сначала, возвращение того, что способно к отличию» [5, с. 27].

В речи М. Фуко не обращается к произведениям Ф. Ницше, однако ницшеанская линия прослеживается, начиная с названия книги, в которую она вошла (сравните: Ф. Ницше «Воля к власти», «По ту сторону добра и зла» и М. Фуко «Воля к истине: по ту сторону знания, воли и сексуальности»). Другими примерами, подтверждающими эту линию, являются рассмотренные ранее предложения «автор умер» и «Бог умер» и термин «возвращение к». Данное наблюдение не демонстрирует новое понимание философии М. Фуко, так как философия постмодернизма продолжает иррационалистическую традицию в исследованиях в этой области, основоположником которой в историко-философской литературе считается А. Шопенгауэр и Ф. Ницше. Довольно четкая ницшеанская линия показывает преемственность идей и точки совпадения в стиле изложения исследования.

Провокационная по своей сути фраза «автор умер» заставляет не только задуматься, но и забеспокоиться о будущем развитии и уровне исследований и произведений. Стоит особо обратить внимание на тот факт, что речь была произнесена в 1969 году, но прошло 48 лет, а автор всё еще «мертв».

Библиографический список

1. Беккет С. Никчёмные тексты [Электронный ресурс]. – Электрон. Текстовые дан. – М. : Ника, 2001. – Режим доступа: <http://lib.rin.ru/doc/i/238631p3.html> (дата обращения: 15.01.2017)
2. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности [Электронный ресурс]. – Электрон. Текстовые дан. – М. : Касталь, 1996. – Режим доступа: <http://www.lib.ru/COPYRIGHT/fuko.txt> (Дата обращения: 15.01. 2017)
3. Шелли М. Франкенштейн или современный Прометей. Предисловие автора к изданию 1831 г. // Франкенштейн или современный Прометей. – М. : Ладомир, 2010. – 672 с.
4. Делёз Ж. Ницше / Ж. Делёз. – СПб. : Аксиома, 1997. – 186 с.
5. Невлютов М. Р. Идея вечного возвращения в архитектуре Питера Цумтора // Academia. Архитектура и строительство. – 2014. – № 4. – С. 27–34.

**ФИЛОСОФИЯ ПРОСТРАНСТВА
В ПЬЕСЕ А. Н. ОСТРОВСКОГО «ГРОЗА»**

**Н. И. Сисенгалиева,
Астраханский социально-педагогический колледж
Г. К. Якупова,
Яксовская СОШ, г. Астрахань**

Статья посвящена рассмотрению философии пространства в драме А.Н. Островского «Гроза». Большой вклад в изучение образов народной мифологии в творчестве А.Н. Островского внесли Э. С. Костылева и В. А. Кошелев. В настоящее время наличие фольклорных традиций в произведениях А. Н. Островского – факт, принятый и учитываемый всеми исследователями его творчества.

Ключевые слова: конфликт, драма, фольклорные традиции.

**THE PHILOSOPHY OF SPACE IN THE PLAY
BY A. N. OSTROVSKY «THUNDERSTORM»**

**N. I. Sisengalieva,
Astrakhan socio-pedagogical College,
G. K. Yakupov,
SOSH Acsalaska, Astrakhan**

The article is devoted to the philosophy of space in the drama of A. N. Ostrovsky "Thunderstorm". A great contribution to the study of images of national mythology in the works of A. N. Ostrovsky made Kostyleva E. S. and Koshelev, V. A.. At present, the existence of folk traditions in the works of A. N. Ostrovsky – fact accepted and considered by all researchers of his work.

Keywords: conflict, drama, folklore tradition.

Герои русской драмы вынуждены жить по иным законам, противоречащим законам жизни. Им, как правило, чужд деспотизм времени, от которого страдают герои трагедий Шекспира или Расина, они рождаются и умирают как заложники деспотизма пространства, или, иными словами, «магии места», в то время как надежда на исторический прогресс ничтожно мала, а самостоятельные – героические – действия людей невозможны, бесполезны или пагубны. Мир русской драмы лишен человеческих качеств, в ней раскрывается конфликт вековых традиций, являющийся старозаветным укладом и человеком с чистой совестью и прекрасной душой.

Уже современниками драматурга (Ап. Григорьев) была отмечена такая особенность его поэтики, как связь с народной поэзией. Интерес драматурга к устному народному творчеству отмечают в своих исследованиях,

посвященных биографии А.Н. Островского, Ю.В. Лебедев, М. Лихачев, М. Лобанов, А.И. Ревякин, А.Л. Штейн.

Драма «Гроза» – вершина зрелого творчества драматурга. Суть основного конфликта по словам Ю.В. Лебедева: «Это конфликт между “темным царством” и новым человеком, живущими по законам совести».

Действие «Грозы» разыгрывается в пространстве провинциального города. Калина растение обыкновенное, повсюду встречающееся, а Калинов – типичный русский город [4].

«Вид необыкновенный! Красота! Душа радуется! ... пятьдесят лет я каждый день гляжу на Волгу и все наглядеться не могу», – с восторгом говорил Кулигин.

Однако за красивой картинкой города скрывается уродливая и отталкивающая жизнь героев. «Жесткие нравы, сударь, в нашем городе, жестокие!» – говорит Кулигин.

Любое городское пространство тесно и жестоко, а высокие заборы в купеческих домах способствуют появлению конфликтов и разрушающих уклад замкнутого в четырех стенах купеческого быта.

Сюжетно значимыми оказываются заволжские дали, овраг, тропинка, калитка в заборе – локусы, самым тесным образом именно с природой связанные.

По словам Добролюбова: «Их жизнь течет ровно и мирно, никакие интересы мира их не тревожат, потому, что не доходят до них; царства могут рушиться, новые страны открываться, лицо земли ... изменяться ... – обитатели городка Калинова будут себе существовать по-прежнему в полнейшем неведении об остальном мире... Принятые ими понятия и образ жизни – наилучшие в мире, все новое происходит от нечистой силы ... находят неловким и даже дерзким настойчиво доискиваться разумных оснований ... Темная масса, ужасная в своей наивности и искренности».

Лишь в четвертом акте действие разворачивается на фоне «узкой галереи со сводами старинной, начинающей разрушаться постройки», что может восприниматься как метафора обреченной, лишенной шансов на жизнь городской культуры или (как хотел Добролюбов) разрушающегося патриархального прошлого. Но и тут автор замечает: «Кой-где трава и кусты; за арками берег и вид на Волгу» – то есть опять и опять природа, которой, в отличие от культуры и цивилизации, суждено «красою вечною сиять». И лишь с природой связано русское представление о красоте: с восхищения Кулигина заволжскими видами начинается пьеса, а главная героиня от природы красива. Не тронутая и неосвоенная природа России, а точнее, русская красота, просто невысказана [3].

Внимание можно акцентировать также на «акустические» свойства Калинова. Такие непохожие друг на друга персонажи, как Феклуша и Кулигин, говорят о тишине, царящей в этом городе, причем оба они воспринимают эту тишину положительно. Иное дело, что просветитель Кулигин

противостоящий невежеству и мракобесию «темного царства» – это образ человека, построенный на традициях фольклора и философской истины.

Темный мир теперь уже ограничивается обществом замкнутого городка Калинова, жители которого абсолютно отрезаны от другого мира, так как из-за удаленной местности туда не доходят новости мира. Кругозор местных жителей ограничен, они чувствуют себя вполне комфортно и не приемлют перемен в их устоявшемся укладе жизни. Жителей интересуют лишь их бытовые проблемы, сплетни. Они живут в своем крохотном мирке как в панцире, и выбраться из него будет для них равносильно смерти. Фокусируя все свое внимание и свой кругозор лишь на своих проблемах, они не замечают даже проблем, которые существуют в городе, например, насколько много среди них нравственно опустившихся людей, мораль для которых уже не существует. Все небылицы, которые рассказывает Феклуша Глаше, воспринимаются как новости, а сама Феклуша будет добрым человеком, без которой мир (то есть жители) ничего бы не узнали

В Калинове эта «общественная жизнь» часто сводится к ругани и столкновениям купцов и их служащих или «старших» и их подопечных, что время от времени нарушает блаженную тишину города.

Семантика полета, вольного парения в ничем не ограниченном бесформенном пространстве, играет важную роль в построении образа Катерины. Героиня мечтает быть птицей, бабочкой, но все это – метафоры души. Правда, не душа, а Дух Святой парит, где хочет, и именно Дух Святой, а не Сын Человеческий является основополагающей мистической категорией русской народной веры, полагающей безусловное превосходство духа над формой. Но Катерина – женщина, и она живет не духом, а душою, которая располагается в области сердца. Душе свойственно возноситься к небу, но подобный образ присутствует в «Грозе» всего раз – в знаменитом рассказе Катерины о том, как она любила ходить в церковь, и этот образ относится к идиллическому месту и времени, которого нет – по крайней мере, в калиновском мире. При этом о движении вверх речь вообще не заходит: наоборот, «в солнечный день из купола такой светлый столб вниз идет». Сама же Катерина хочет просто полететь, а не полететь вверх, к небу.

Таким образом, А.Н. Островский посредством поэтики пространства передает не только представления о жизни, смерти и посмертном вознесении, но и устойчивые признаки, издавна организующие русскую общественную жизнь. Иерархия в отношениях между «старшими» и «младшими», «главой» и «подчиненным», или, как говорит Дикой, «червяком», моделируется в виде вертикали, и именно эта вертикаль делает жизнь постылой, невыносимой. Но ее противоположность – демократическая горизонталь – в условиях России, с ее слишком слабыми межрегиональными связями и полным отсутствием гражданского общества или хотя бы корпоративной солидарности, всегда была чревата хаосом и смутой, которые угрожали самому существованию страны. Город Калинов, с его Дикими и Кабанихами, конечно, убийственен

для свободной мысли и пылкого сердца, но это все-таки город, хоть полусредневековая, но цивилизация и организация, а за Волгой-то только великолепный простор, «сельский вид».

Библиографический список

1. Бетеа Дэвид М. Мифопоэтическое сознание у Пушкина: Апулей, «купидон и Психея» и тема метаморфозы в «Евгении Онегине» // Пушкинская конференция в Стенфорде, 1999: Материалы и исследования. – М., 2001. – С. 208–232.
2. Егоров Б. Ф. Русский характер // Егоров Б. Ф. От Хомякова до Лотмана. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – С. 30–34.
3. Костылева Э. С. Образы народной мифологии в пьесе А. Н. Островского «Гроза» [Электронный ресурс]: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazy-narodnoy-mifologii-v-prise-a-n-ostrovskogo-groza>
4. Кошелев В. А. «В городе Калинове»: топоним уездного города в художественном пространстве пьес Островского // Провинция как реальность и объект осмысления. Материалы научной конференции. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2001. – С. 132–176.
5. Лакшин В. Я. Мудрость Островского // Островский А. Н. Соч. в 3 тт. Т. I. – М. : Художественная литература, 1987. – С. 11–53.
6. Мильдон В. И. Открылась бездна. Образы места и времени в классической русской драме. – М. : Артист. Режиссер. Театр, 1992. – С. 14–36.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ

УДК 159

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

**В. В. Альтенгоф,
Красноярская СОШ, Шербакульский район, Омская область**

Статья посвящена психологическим особенностям одаренных детей. Особенности развития одаренных детей, которые способствуют развитию умственного потенциала ребенка. Рассматриваются умственные способности, односторонняя умственная способность, физические характеристики одаренности.

Ключевые слова: одаренный ребенок, опережающее развитие, умственные способности, односторонняя умственная одаренность, физические характеристики одаренности.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF GIFTED CHILDREN

**V. V. Altenhof,
Krasnoyarsk secondary school the municipal district Sherbakul,
Omsk oblast**

The article is devoted to psychological features of gifted children. Features of development of gifted children, which contribute to the development of intellectual potential of a child. Deals with mental abilities, unilateral mental ability, physical characteristics of giftedness.

Keywords: gifted child, advanced development, mental ability, mental aptitude unilateral physical characteristics of giftedness.

Одаренные дети – это обучающиеся, которые резко выделяются среди коллектива своих сверстников особыми умственными способностями, и они являются результатом их наследственных задатков и особых требований в процессе воспитания.

С самого рождения такие дети отличаются от сверстников: не хотят много спать, рано учатся всё говорить, у них большой словарный запас, повышенное внимание ко всему, ненасытное огромное любопытство, феноменальная память, такие ребята могут в трехлетнем возрасте следить за многими ситуациями одновременно. Уже в раннем возрасте они могут довольно долго концентрироваться при выполнении интересующих их заданий, возвращаются к ним в течение нескольких периодов. Такое поведение не всегда характерно для детей младшего возраста. Ранние проявления одаренности часто свидетельствуют о высоких интеллектуальных способностях.

Определяется одаренность такими характеристиками, как опережающее развитие познания, психологическое развитие, физические данные.

Такие дети способны одновременно заниматься не одним делом. Складывается впечатление, что «впитывают» в себя всё, что их окружает.

Они очень любопытны, задают много вопросов, активно изучают вокруг себя весь окружающий мир и не терпят ограничений при исследовании той или иной ситуации. Для них заниматься чем-либо так же естественно, как и дышать. Объяснение этому учёные дают следующее: у них повышена биохимическая и электрическая активность мозга, и они «перерабатывают» интеллектуальную «пищу» в больших количествах, чем мозг обычных детей.

Дети эти уже с раннего детства способны проследивать причинно-следственные связи разных явлений, видеть неожиданные связи между разными событиями, делать определенные выводы. Все это приводит к проявлению творческих способностей и изобретательности.

Эти дети отличаются хорошей памятью, у них развито абстрактное мышление. Они полноценно пользуются имеющимся опытом, классифицируют поступающую информацию или опыт. Факт этот подтверждается тем, что одаренные дети проявляют склонность к коллекционированию: им очень нравится приводить коллекцию в порядок, систематизировать ее, заниматься реорганизацией разных предметов. Словарный запас обычно большой и сопровождается сложными синтаксическими конструкциями и умением грамотно ставить вопрос. Они любят читать словари и энциклопедии, предпочитают игры, которые требуют большой активизации их умственных способностей.

Одаренные дети с легкостью справляются с различной познавательной неопределенностью. И проявляется это в том, что они любят очень сложные задания и стремятся выполнить их сами.

Эти дети отличаются повышенной концентрацией внимания, трудолюбием в достижении важной для них цели и именно в той сфере, которая для них интересна. Особая увлеченность любым увлекательным делом может привести к тому, что такой ребенок будет стараться довести его до совершенства, а если конечный результат ему не очень понравится, он разорвет или сломает всё то, над чем долго трудился. Высокое стремление довести начатое дело до определённого уровня совершенства – это одна из проблем, довольно часто отмечаемая родителями и учителями таких детей.

У них сформированы уже основные компоненты умения учиться: учебные навыки (беглость осмысленного чтения и счета, привычка к аккуратному, четкому оформлению результатов своей умственной деятельности); учебные умения интеллектуального плана (планирование своей деятельности, тщательный анализ поставленной ими цели; понимание требований задания, определение наличия и отсутствия у себя знаний для решения этого задания, осознание своей цели деятельности и критериев качества будущего результата, точное следование намеченным целям и контроль при выполнении данной работы).

Иное у них и психологическое развитие по сравнению с обычными сверстниками.

Личные системы ценностей их широки, причем, они остро воспринимают общественную несправедливость, устанавливают высокие требования к себе и окружающим, быстро откликаются на правду и справедливость.

Сильно развито чувство справедливости, и появляется оно довольно рано.

Одаренные дети обладают высоким чувством юмора. Связано это с тем, что их воображение активно, они многое видят, и поэтому обнаруживают много смешного.

У них богатое воображение. Часто они придумывают несуществующих друзей, желанного братика и сестренку, имеют яркую фантастическую жизнь. Наслаждаются своими красочными рассказами, чем вызывают беспокойство у наставников, которые опасаются того, что ребенок живет в своем придуманном мире, а не реальном.

Стараются всегда решать проблемы, с которыми им ещё сложно справиться. Поскольку эти дети в некоторых областях добиваются высоких результатов, родители их считают, что они смогут с большим успехом справиться с любой поставленной перед ними задачей. И когда у них что-либо не получается, наступает разочарование, которое всегда выражается в ощущении собственного несовершенства. Такие дети не умеют переживать неудачу, потому что во всех своих предыдущих начинаниях они всегда были на высоте. Их родителям надо стараться уже с раннего возраста ограждать своих детей от переживаний, но в разумных пределах, приучать их к занятиям, где они показывают не самые высокие результаты. По мнению многих психологов, человеку нужно знать, что терпеть неудачу – это нормально и даже иногда очень полезно. Неудачу нужно принимать не как повод для отчаяния и самоунижения, а как возможность для переоценки своих результатов и стремлению к более высокому результату.

Для таких детей характерны преувеличенные страхи. Данные исследований доказывают, что страхи не имеют под собой реальной основы: дети, которые живут в городах, боятся львов и тигров, а не машин. Возможно, страхи у них связаны с богатым и хорошо развитым воображением.

Наблюдаются у одарённых детей экстрасенсорные способности (телепатия, ясновидение). Такие свойства встречаются очень часто, и относиться надо к ним всегда с пониманием.

Часто у них возникают проблемы со сверстниками, особенно в тот момент, когда детский эгоцентризм сопровождается чувствительностью и раздражением из-за неспособности выполнить что-либо. Он не может понять, что другие дети воспринимают окружающий мир не так, как он. Одаренные дети почти всегда страдают от непринятия их сверстниками, что обычно влечет за собой развитие негативного восприятия себя самого.

И чтобы этого не произошло, ребенку с самого раннего возраста необходимо общение с такими же детьми.

В дошкольном возрасте у этих детей, как и у всех остальных детей, наблюдается возрастной эгоцентризм, т. е. проецирование собственного восприятия и эмоциональной реакции на различные явления.

Физические характеристики одаренности: высокий энергетический потенциал и малая продолжительность сна. Эти свойства проявляются уже с раннего детства: в младенчестве продолжительность сна меньше 20 ч, а дети постарше тоже быстро отказываются от дневного сна.

Развитая тонкая моторика по сравнению с познанием еще не совсем проявляется. Клеить и резать для одаренного ребенка сложнее, чем производить вычисления. Следует знать, что такое психомоторное развитие для детей дошкольного и младшего школьного возрастов норма, оно не замедлено, однако такое развитие ведет к раздражительности ребенка.

Выделяются следующие виды одаренности: общая (умственная) и специальная (художественная, социальная, спортивная), односторонняя умственная одаренность.

Умственные способности делятся по предметному признаку: физико-математические (просто математические), гуманитарные и т. д. Специальная (художественная) одаренность подразделяется на литературную, музыкальную, хореографическую и т. д.; социальная – на способность к правовой, педагогической деятельности; способности, относящиеся к организаторской деятельности в различных сферах жизни общества. Все эти типы одаренности не изолированы друг от друга, человек может обладать как одной, так и несколькими способностями. Надо помнить, что общая и специальная одаренности предполагают определенный уровень развития умственных способностей у детей.

Односторонняя умственная одаренность характеризуется тем, что одни умственные способности развиты довольно хорошо, а другие – не очень. К примеру, вербальные тесты (задания, в которых оценка зависит от уровня речевого развития) ребенок выполняет отлично, а невербальные (задания на пространственное мышление и воображение) – плохо. Итак, получается, что односторонность означает дисгармонию в способностях и наличие таких способностей, которые не всегда достигают нормы. В образовательной деятельности это выражается следующим образом: по одному или группе предметов, которые обучающемуся интересны, он успевает хорошо, а по другим плохо.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М. : Аспект Пресс, 2010. – 368 с.
2. Аверин В. А. Психология личности : учебное пособие. – СПб. : ИстНоваПресс, 2009. – 398 с.
3. Артемьева Т. И. Методический аспект проблемы способностей. – М. : Лига-Пресс, 2008. – 369 с.

4. Асмолов А. Г. Психология личности. – М. : Издательство МГУ, 2008. – 367 с.
5. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. – М. : Издательство Академия, 2009. – 304 с.

УДК 159

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В ШЕРБАКУЛЬСКОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ

**В. В. Альтенгоф, Г. А. Гайнуллина,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена вопросам создания в образовательных учреждениях условий, обеспечивающих выявление, поддержку и развитие одаренных детей. С одной стороны, речь идет о выявлении и поддержке небольшой группы ярко одаренных детей, с другой стороны, речь идет о коренном изменении образовательного процесса, его переориентации на индивидуальные образовательные траектории, создание которых позволяет не просто отбирать одаренных детей, но создавать условия для массового проявления детских талантов в разных сферах деятельности.

Ключевые слова: одаренность, системой работы с одарёнными детьми, уровни проявления способностей социальная работа с одаренными детьми, развитие образовательной системы.

MANAGEMENT SYSTEM OF WORK WITH GIFTED CHILDREN IN SHERBAKUL MUNICIPAL DISTRICT

**V. V. Altenhof, G. A. Gainullina,
Omsk humanitarian Academy**

The article is devoted to creation in educational institutions in the conditions ensuring the identification, support and development of gifted children. On the one hand, it is about identifying and supporting a small group of bright gifted children, on the other hand, we are talking about a radical change in the educational process, refocusing on individual educational trajectory, which allows not only to select gifted children, but also to create the conditions for massive manifestations of children's talents in various fields.

Keywords: giftedness, system of work with gifted children, levels of manifestation of abilities social work with gifted children, development of the educational system.

В современном российском обществе всё более возрастает потребность в людях неординарно мыслящих, творческих, активных, способных нестандартно решать поставленные задачи и формулировать новые, перспективные цели. И поэтому проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной.

В связи с изменением российского общества условия для развития одаренности у детей претерпели изменения. Очевидны как негативные, так и позитивные изменения (таблица).

Изменение условий для развития одаренности у детей

Негативные изменения	Позитивные изменения
1. Социальное расслоение общества, следствием чего является ограничение возможностей для одаренных детей из бедных и малообеспеченных социальных слоев для образования и воспитания.	1. Структурные преобразования социальной сферы, которые и привели к появлению новых и разнообразных субъектов, работающих с юными талантами (лицеи, гимназии, социальные службы и центры, общественные организации)
2. Рост негативной детской и подростковой девиации (беспризорности, преступности, наркомании) и возрастание в связи с этим опасности выражения одаренности в негативном девиантном поведении.	2. Расширение возможности обмена опытом по развитию одаренности и управления им, накопленного сегодня в развитых странах.
3. Отсутствие альтернативы разрушенным социальным институтам и механизмам советского периода, которые всегда работали на выявление и развитие талантов, способностей, одаренности.	Открылись и возможности освоения различных теорий и концепций зарубежных авторов.

Однако все эти изменения носят локальный характер и происходят медленно.

Под термином «одаренные дети» прежде всего имеются в виду дети с повышенным уровнем развития интеллектуальных, творческих, академических и социально-личностных способностей, а также дети со скрытыми (потенциальными) возможностями.

Однако при работе с этими детьми постоянно возникают педагогические и психологические трудности, обусловленные разнообразием видов одаренности, множеством противоречивых теоретических подходов и методов, вариативностью современного образования, а также чрезвычайно малым числом специалистов, подготовленных к работе с одаренными детьми.

Основная проблема состоит в том, что не существовало и поныне не существует целостной государственной системы развития одаренности, которая позволяла бы выделять одаренных детей и создавать условия для их развития, которая предусматривала бы объединение усилий различных специалистов и родителей, а также создавала бы соответствующий механизм реализации в обществе. Поэтому необходимо объединить разрозненные элементы работы с одаренными детьми управление ею в целостный процесс на различных уровнях – международном, федеральном, региональном, местном.

Таким образом, актуальность нашего исследования, проведенного на базе Шербакульского муниципального района, обусловлена объективно

существующей потребностью в организации социальной работы с одаренными детьми (рис. 1).

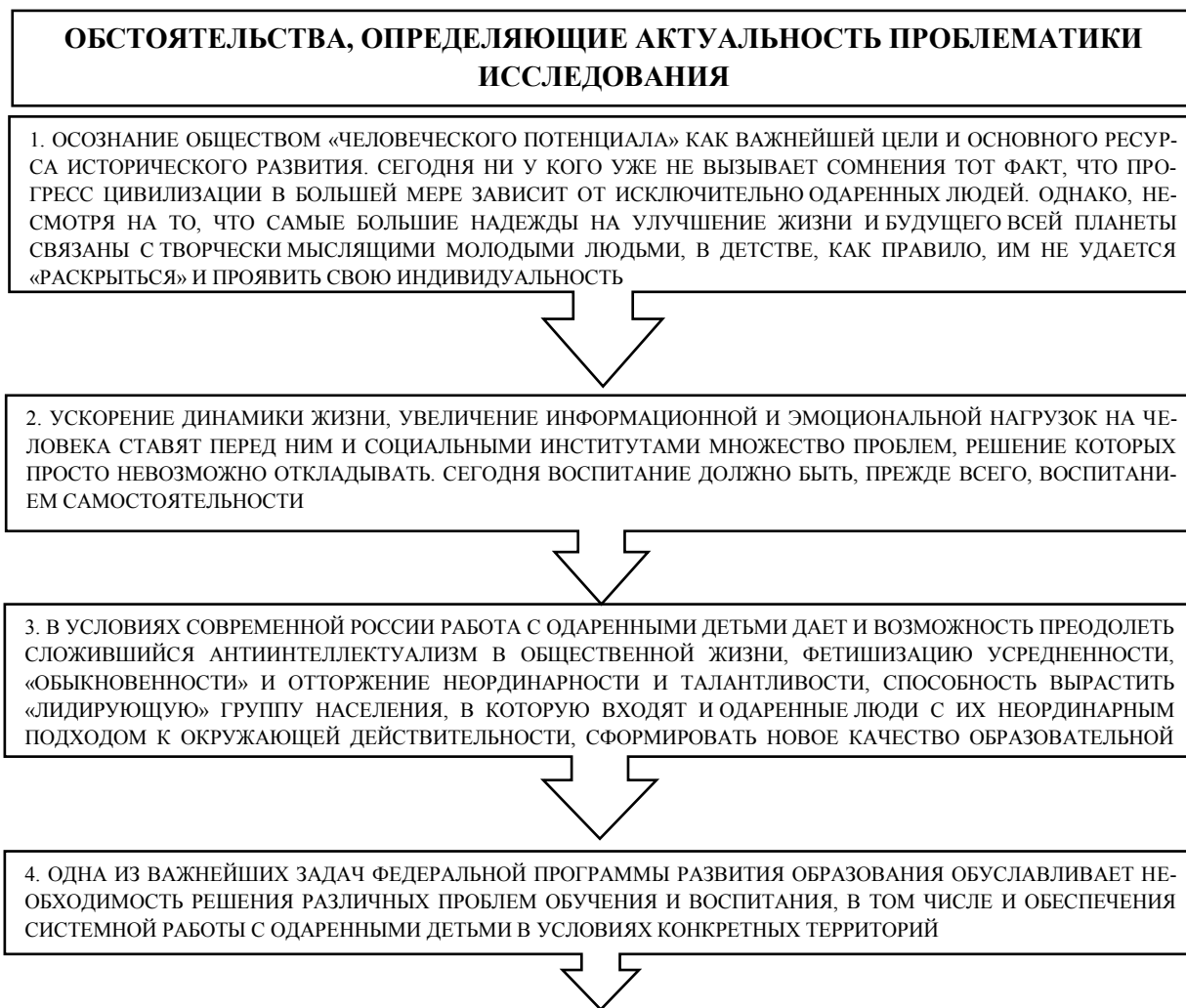


Рис. 1. Обстоятельства, определяющие актуальность проблематики исследования

Управление системой работы с одаренными детьми в Шербакульском муниципальном районе осуществляется посредством программы деятельности управления образования «Мы Шербакульцы» на 2014-2018 годы. Активизация образовательных учреждений в решении задачи подготовки и повышения квалификации специалистов, работающих с одаренными детьми, выделена как приоритетное направление в развитии образовательной системы для одаренных детей в Шербакульском муниципальном районе (рис. 2).

Сегодня в Шербакульском муниципальном районе реализуются различные образовательные проекты деятельности с одаренными школьниками, как в рамках обозначенных выше документов, так и районных положений о традиционно проводимых мероприятиях, а также положений о предлагаемых другими районами услугах по проведению различного рода конкурсов и состязаний для такой категории детей. При этом указанные регулирующие документы

используют различные теоретические взгляды на одаренность, различные подходы содержательного и организационного плана.

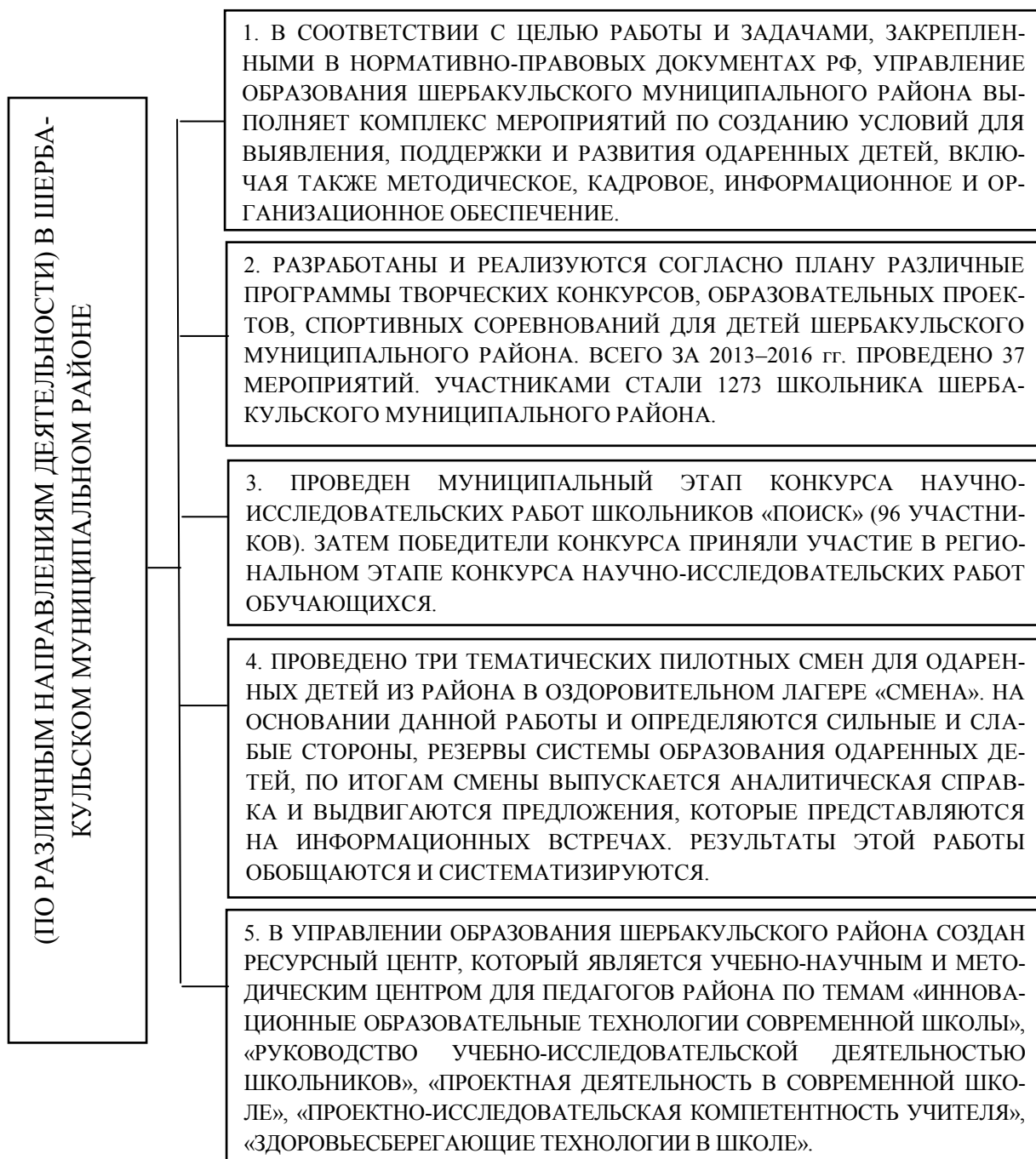


Рис. 2. Результаты работы с одаренными детьми в Шербакульском муниципальном районе, полученные в 2013–2016 гг.

Работа с одаренными детьми в Шербакульском муниципальном районе осуществляется, как правило, на трех уровнях проявления способностей (рис. 3).

Центрами работы других направлений с интеллектуально одаренными детьми в Шербакульском муниципальном районе стали районные образовательные организации: Детский Дом Творчества, Школа Искусств.

Ведущим направлением в работе этих организаций является художественное творчество. Такое направление, как научно-техническое и техническое творчество, претерпевало определенный спад.

Сопровождение одаренных детей в спортивной сфере в Шербакульском муниципальном районе осуществляется Детской юной спортивной школой. На сегодня день около 40 % школьников района охвачены физкультурно-спортивной деятельностью.

1. Поиск одаренных учащихся в Шербакульском муниципальном районе посредством предоставления детям возможности участвовать в школьном и муниципальном этапах конкурсных мероприятий (олимпиады, научно-практические конференции учащихся, турниры, конкурсы, состязания, смотры и др.);

2. Предъявление результатов обучающимися Шербакульского муниципального района на школьном, муниципальном, региональном, федеральном и международном уровнях (стипендии, предметные олимпиады, грантовые программы, научно-практические конференции, конкурсы и турниры школьников)

3. Участие обучающихся Шербакульского муниципального района во Всероссийской олимпиаде школьников, включающей школьный, муниципальный, региональный и заключительный этапы.

Рис. 3. Направления работы с одаренными детьми в Шербакульском муниципальном районе

Главным организационным элементом работы с одаренными детьми в Шербакульском муниципальном районе является районный комплексный календарь массовых мероприятий со школьниками. В него включены традиционные и вновь организуемые мероприятия интеллектуальной, художественно-творческой, научно-технической, физкультурно-спортивной направленности, которые представляют собой многоступенчатую систему, включающую школьный, муниципальный и региональный этапы. Именно районный комплексный календарь массовых мероприятий со школьниками и задает определенные параметры обогащения образовательной среды для выявления и развития одаренных детей на всех трех уровнях.

Вся деятельность с одаренными детьми в Шербакульском муниципальном районе разрознена, не достаточно четко структурирована, она осуществляется различными индивидуальными и коллективными субъектами, иногда параллельно, дублируя друг друга. В процессе управления работой с одаренными детьми можно выделить следующие тенденции: отдельные аспекты работы осуществляются в рамках программы, проекта, положения; ряд направлений координируется опосредованно через другой образовательный контекст; в

управлении доминирует организационная функция, а аналитическая и координационная представлены фрагментарно.

Библиографический список

1. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Одаренность: теория и практика. // МКО «Педагогические системы. Одаренные дети». – М., 2008. – С. 3–20.
2. Жуков, Б. М. Исследование систем управления [Текст] : учеб. для студ. вузов / Б. М. Жуков, Е. Н. Ткачева. – М. : Дашков и К, 2012. – 206 с.
3. Мишин В. М. Исследование систем управления : учебник для вузов. – [Б.И.] ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
4. Ушакова Д. В. Психология одаренности: от теории к практике. – М. : ИП РАН, 2008. – 96 с.
5. Фрейдина Е. В. Исследование систем управления : учеб. пособие для студ. вузов ; ред. Ю. В. Гусев. – 5-е изд., стер. – М. : Омега-Л, 2012. – 367 с.

УДК 37.018.26

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

**С. В. Бродинская,
Омская гуманитарная академия
Бектауская средняя школа, Республика Казахстан**

Статья посвящена определению сущности психолого-педагогического сопровождения в школах для качественного самоопределения старшеклассников в условиях современности. Раскрываются понятия «карьера», «призвание», «профессиональное самоопределение». Рассматриваются вопросы раннего самоопределения и приводятся взгляды известных психологов и педагогов на решение данного вопроса.

Ключевые слова: карьера, призвание, профессиональное самоопределение и профессиональная ориентация.

FEATURES OF THE CONTENT AND ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFES- SIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS

**S. V. Brodinskaya,
Omsk humanitarian Academy
Bektau Secondary School Republic of Kazakhstan**

This article is devoted to defining the gist of psycho-pedagogical support to schools for the qualitative determination of students in the conditions of modern times. There are "career", "vocation" and «professional self-determination» terms in this article. This item is discussed

about considering of the early self-determination and provides views of the famous psychologists and educators to address this issue.

Keywords: career, vocation, professional self-determination and vocational guidance.

В современном социальном обществе возросли требования к уровню профессиональной подготовленности кадров.

Отличительной чертой современного общества является высокоразвитая, поликультурная, конкурентоспособная личность, включенная в социально-экономический процесс, способная быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям. Бесспорно, для того чтобы модернизировать общество недостаточно переоснащать экономику совершенными технологическими моделями, необходимо развивать обучение и воспитание потенциала человека. Подготовка трудолюбивых, профессионально грамотных, компетентных, ответственных молодых людей – это задача, решить которую невозможно без своевременной подготовки нынешних учащихся к их осознанному профессиональному самоопределению, без позитивного отношения к труду.

Карьера – это успешное продвижение в какой-либо деятельности, род занятий, профессия [1, с. 479]. Конкурентоспособность государства складывается из конкурентоспособности отдельных личностей – его граждан. Образ конкурентоспособной личности, способной к вхождению в социально-профессиональную среду, борьбе за лучшее положение в социальном пространстве, достижению намеченной цели, овладению новыми знаниями, умениями и навыками, быстрому преодолению препятствий, не причиняя вреда своему психическому и физическому здоровью и сохраняя психическую устойчивость, выступает на первый план. Чтобы достичь поставленных задач, необходимо начать формировать личность с устойчивым ядром ценностных ориентаций, которые подчиняют себе частные, переходящие стремления в общие.

На данном этапе времени необходимо повысить у современной молодежи конкурентоспособность при поступлении в вуз [2]. Современный рынок труда требует не только специфических способностей и склонностей, но и немалой личностной зрелости. В наши дни жизненный успех определяется не столько усвоенными навыками, сколько личностной позицией [3, с. 470].

Формирование личности начинается с ее мечты, где всё по плечу, все досягаемо и возможно, из идеала как абстрактного, иногда заведомо недосягаемого образца постепенно вырисовываются более или менее реалистичский, ориентированный на действительность план деятельности или профессиональный маршрут, направление [4, с. 196].

План жизни как социальное явление вырастает из вопросов: кем быть? (профессиональное самоопределение) и каким быть? (моральное самоопределение).

Но как найти свое призвание? И чем шире диапазон выбора, тем он психологически сложнее [4, с. 196].

Понятие «призвание» имело первоначально религиозный подтекст: раньше говорилось, что Бог зовет каждого человека к определенной деятельности, дав ему соответствующий социальный статус или путем индивидуального откровения. На сегодняшний день призванием обычно принято называть единство субъективных способностей, в которой личность видит главную форму самореализации. Но при этом склонности и интересы сами формируются и изменяются в процессе деятельности ребенка. Наиболее выраженные и очевидные, активные склонности у детей встречаются в нашей жизни не так уж и часто [4, с. 196].

Итак, подросток стоит перед выбором путей и дорог дальнейшей его деятельности. Но подходит она ему или нет, это выяснится позже, в результате его практической деятельности. К сожалению, все формы деятельности испробовать ребенку невозможно, поэтому откуда он знает, есть ли у него талант музыканта или художника, например? [4, с. 196].

Профессиональное самоопределение – это многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать под разными углами зрения. (Д. Сьюпер, 1953). Во-первых, как серию задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течение определенного периода времени. Во-вторых, как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между своими предпочтениями и склонностями. В-третьих, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность [4, с. 197].

В психологии профессиональное самоопределение подразделяют на ряд этапов, продолжительность которых варьируется в зависимости от социальных условий и индивидуальных особенностей развития. Первый этап – это детская игра, когда ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и «проигрывает» различные ситуации, связанные с ними. Второй этап – это подростковая фантазия, когда в своих мечтаниях ребенок ощущает себя в той или иной профессии. Наконец, третий этап – когда подросток, юноша или девушка непосредственно выбирают себе будущую профессию [4, с. 198].

Разумеется, способности и интересы, ценности и приоритеты проявляются на любой стадии выбора. Но ценностные аспекты, как общественные, так и личные, являются более обобщенными и обычно созревают и осознаются позже, чем интересы и способности, дифференциация и консолидация которых происходит параллельно и взаимосвязанно. Интерес в школе к предмету стимулирует его заниматься усиленно, а вследствие этого развиваются его способности, а когда способности станут выявленными, повышается мотивация к обучению, что ведет к его успешной деятельности [4, 198].

Четвертый этап – практическое принятие решения, то есть выбор профессии. Он включает в себя два компонента: определение уровня

квалификации будущего труда, объема и деятельности подготовки к нему, выбор специальности [4, с. 199].

Уровень социальных притязаний школьника и выбор той или иной специальности зависят от объективных условий. Прежде всего, это социальное положение, а именно, материальное благосостояние семьи, а также уровень образованности родителей. Дети из образованных и материально обеспеченных семей обычно идут по стопам родителей или поступают в престижные вузы с высоким уровнем оплаты за обучение. Есть подростки, стремящиеся получить образование выше, чем у родителей: обучаются за рубежом на иностранных языках. Судя по многолетним социологическим данным, чем выше уровень образования родителей, тем выше вероятность обучения их детей в вузах, осуществления их мечты [4, с. 199].

Много зависит от престижа той или иной профессии. Он находится в обратном соотношении к ее массовости. Например, космонавтов или юристов требуется значительно меньше, чем разнорабочих. В.Н. Шубкин представляет это в виде зеркальных пирамид: первая изображает реальную потребность общества в кадрах, вторая – перевернутая – степень привлекательности профессий для молодых людей [4, с. 199].

Динамика престижа профессии – дело тонкое. Вспомним 90-е годы, когда у населения возросли материальные трудности, связанные с перестроечным периодом, резко упали конкурсы в инженерные вузы и наоборот – возросли в торгово-экономические. В настоящее время наиболее востребованы современные профессии: дизайнер, маркетолог, стилист, косметолог и др. [4, с. 199].

Профессиональная ориентация – это сложная психологическая проблема. К ней есть три подхода: первый исходит из идеи стабильности и практической неизменности индивидуальных качеств, от которых зависят способы и успех деятельности, акцент делается при этом на отборе и подборе людей, наиболее подходящих для той или иной работы, а с другой – на подборе работы, соответствующей индивидуальным качествам того или иного человека [4, с. 199].

Второй подход исходит из идеи направленного формирования способностей с учётом, что у каждого человека можно выработать нужные качества [4, с. 199].

Оба подхода могут формулироваться по-разному, но их недостаток в том, что индивидуальность и трудовая деятельность рассматриваются как независимые и противостоящие друг другу величины, одна из которых подчиняет себе другую [4, с. 199].

В выборе профессии очень важна консультация. Но большинство старшеклассников выбирает свою профессию стихийно. Особенно это происходит, когда сумма баллов, набранных на ЕГЭ, не соответствует необходимому порогу при поступлении в заранее намеченный вуз на грант.

Вот и приходится выпускникам метаться из крайности в крайность, лишь бы поступить куда-нибудь.

В рамках исследования В. Н. Шубкина был особый раздел под названием «Цена пророков». Его суть заключалась в том, что после окончания школы задавались вопросы выпускникам об их дальнейшей учебе, учителям, родителям. Оказалось, что сами дети, одноклассники были лучшими «пророками» в определении будущей профессии, чем их родители, и уж тем более учителя. В 90-е годы XX века профориентационная работа была налажена очень слабо, и, по данным Н. О. Щипачева, наибольшее влияние на будущую профессию подростков оказали их друзья [4, с. 200].

Выбор профессии – сложный и длительный процесс, требующий тесной взаимосвязи как школы, так и семьи, где проживает ребенок. Здесь существует две опасности: первая – затягивание и откладывание старшекласником самоопределения в связи с отсутствием устойчивых интересов, чему, несомненно, должна способствовать школа, а попытки родителей, чаще в интеллигентных семьях, сфокусировать внимание на данной проблеме «Когда же ты определишься? Вот я в твои годы...» путем нажима ни к чему хорошему не приведут. Это вызывает у ребенка чувство тревожности, порой и стресса, а иногда порой отказ от всякого самоопределения, уход в разного рода хобби и т. д. На помощь к нему может прийти только школа с расширением его кругозора, интересов, ознакомление школьника с разными видами деятельности [4, с. 200]. Представляет интерес трактовка профориентации Р. О. Озгамбаевой: выбор профессии является совокупностью социального, профессионального и личностного аспектов самоопределения личности [5, с. 26]. «Профессиональная ориентация – это целенаправленная деятельность по подготовке молодежи к обоснованному выбору профессии в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями и одновременно с общественными потребностями в кадрах определенных профессий и разного уровня квалификации. Она представляет собой единство практической деятельности и развивающейся междисциплинарной теории и реализуется не только в учебно-воспитательном процессе работе с учащимися» – так определяют профориентацию А. П. Меньшиков, А. Д. Сазонов, Н. И. Калугин [6, 272].

Раннее самоопределение считается фактором положительным. Но здесь есть свои минусы. Подростковые увлечения нередко обусловлены случайными факторами. Подросток ориентируется на содержание и внешний престиж профессии. Мир профессий в их возрасте кажется черно-белым: в «хорошей» профессии все хорошо, в «плохой» – все плохо [4, 200].

Категоричность их выбора часто служит защитным механизмом, средством уйти от мучительных колебаний и сомнений. Ранняя профессионализация на сегодняшнем этапе времени связана с несколькими факторами: первый – низкий уровень мотивации к обучению у школьников и, как правило, желание побыстрее уйти учиться в колледжи городов, с надеждой, что

там им будет гораздо легче, второй – боязнь сдачи ЕГЭ, что на сегодняшний день очень актуально, да сама процедура сдачи ЕГЭ кажется ребенку очень сложной и мучительной.

Чем старше люди, тем больше разветвляются их жизненные пути, а параллельно этому меняются и жизненные ориентации. Так, кто хотел поступить и поступил в вуз, удовлетворены этим, а кто остался «за бортом» не удовлетворены жизнью.

На выбор профессии у каждого подростка влияет не только его собственное мнение, но и окружающая среда, предшествующее воспитание и многое другое. Как правдиво отмечает В. Н. Шубкин, «наряду с путями, которые мы выбираем, существуют пути, которые выбирают нас». Принадлежность к тому или иному потоку дифференцирует наших подростков. Те юноши и девушки, кто окончил вуз, выше всех остальных ценят образование. Они видят итог в этом как средство сделать жизнь содержательной и осмысленной. Многие, особенно в наше время, не останавливаются на одном образовании, а стремятся к самосовершенствованию через самоактуализацию и личностную ориентацию. Но, к сожалению, как показала практика, многие выпускники стремятся получить образование просто как дань моде. Так как по окончании учреждения большинство не могут себя реализовать на практике, либо разочарованы в профессии, либо их не устраивает заработанная плата, либо работодатель принимает на работу тех, у кого есть хоть небольшой стаж работы по специальности [4, с. 200].

Несмотря на то, что в настоящее время вопросам профориентации в школах и семьях уделяется достаточное внимание, многие молодые люди в нашей республике не довольны своим образованием.

Таким образом, можно сказать, что жизненный план у современных людей возникает только тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, по которому захотел идти человек, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план – это план деятельности, поэтому он останавливается в первую очередь на выборе профессии.

Библиографический список

1. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. – 2-е изд., испр. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 479 с.
2. Трудоустройство выпускников. – М. : Просвещение, 2011. – 4 с.
3. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2005. – С. 470–482.
4. Кон И. С. Психология ранней юности. – М. : Просвещение, 1989. – С. 196
5. Озгамбаева Р. О. Профессиональная ориентация учащихся общеобразовательных школ в условиях рыночных отношений (на материале Мангыстауского региона РК) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Алматы: Каз. инст-т проблем образования им. И. Алтынсарина, 1995. – 26 с.
6. Сазонов А. Д. и др. Профессиональная ориентация молодежи. – М. : Высшая школа, 1989. – 272 с.

ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТ КОМПЛЕКСНОГО МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**Л. Н. Васильева, С. С. Байсарина,
Евразийский национальный университет
им. Л. Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан**

В статье рассматриваются различные подходы в области междисциплинарных социогуманитарных исследований в России и за рубежом. Сделана попытка анализа наиболее важных проблем, стоящих перед человечеством, требующих новых подходов для их решения.

Ключевые слова: междисциплинарное исследование, здоровье, психическое здоровье, феномен здоровья, учение Гиппократов.

HUMAN HEALTH AS SUBJECT OF COMPLEX INTERDISCIPLINARY RESEARCH

**L. N. Vasilieva, S. S. Baisarina,
Eurasian National University named after L. N. Gumilev, Astana,
Republic of Kazakhstan**

This article is devoted to the different approaches in the field of interdisciplinary social and humanitarian researches in Russia and abroad. The attempt of analysis of the most important problems of mankind, which need new approaches for its solving, is made.

Keywords: interdisciplinary study, health, mental health, health phenomenon, the teaching of Hippocrates.

Понятие «здоровье» синкретично, т. е. характеризуется многозначностью, неоднородностью. Цель данной статьи – представить и кратко проанализировать наиболее распространенные представления о феномене «здоровье», охватывающие все многообразие его психологической и социальной проблематики.

Как известно, одно из первых определений понятия «здоровье» принадлежит античному философу Алкмеону (V век до н. э.), который определил здоровье как гармонию или равновесие противоположно направленных сил.

Согласно Платону, здоровье определяется соразмерностью, требует «согласия противоположностей» и выражается в соразмерном соотношении душевного и телесного.

Цицерон характеризуя здоровье как «правильное соотношение различных душевных состояний», делал акцент на психическое здоровье. Гиппократ полагал, что «если бы человек был единое, он бы не болел». Учение Гиппократов, как известно, развил Гален, который видел причину

всех болезней в нарушении соотношений между четырьмя гуморами (кровь, флегма, черная и желтая желчь). Взгляды Гиппократ и Цицерона полярны: теории Гиппократ можно назвать более «физиологическими», а Цицерона – «психологическими».

Определение Платона охватывает оба эти полюса и отражает внутреннее согласованность или соразмерность всех составляющих частей. Здоровье в понимании Платона – это «калокагатия» как «сфера, где сливаются и отождествляются стихии души и тела». Здоровье и красота выступают как взаимодополняющие понятия, в которых выражается более общая идея соразмерности. В деле оздоровления душа и тело должны взять на себя взаимные обязательства – не угнетать, а помогать друг другу для сохранения соразмерности. Устройство Вселенной, по Платону, которое он мыслит как «единое живое существо», должно стать для человека примером поддержания здоровья.

Сопоставление Вселенского и человеческого устройства явилось основополагающей идеей для философии стоицизма. Великие философы-стоики от Зенона до Марка Аврелия трактовали здоровое существование не только как постоянное поддержание равновесия души и тела, но, прежде всего, как жизнь согласно с Природой. «Жизнь счастлива, если она согласуется со своей природой», – писал Сенека. А в «Размышлениях» Марка Аврелия это положение звучит так: « Всегда следует помнить о том, какова природа Целого, какова моя природа, каково отношение второй и первой, и какой частью какого Целого она является, а также о том, что никто не может помешать всегда действовать и говорить согласно Природе, часть которой ты составляешь».

Таким образом, стоики в качестве основополагающего принципа существования человека выдвигают гармонию здоровья каждого с Природой Целого, т. е., гармонию частного и общего. «Не уклоняться от нее, руководствоваться ее законами, брать с нее пример».

Здоровый, благополучный человек должен, по мнению стоиков, обладать, прежде всего, следующими качествами: здравомыслием (здоровье разума), которое призвано поддерживать душевное равновесие и разрешать все жизненные проблемы; самообладанием над страстями души и телесными вожделениями. Здоровье разума в большей степени, чем здоровье тела обеспечивает гармонию в жизни человека, приводит ее к упорядоченности.

«Самообладание позволяет быть превыше всего, что происходит, как хорошего, так и дурного». Самообладание определяет духовную свободу человека. Один из афоризмов Эпиктета: «Раб тот, кто не умеет владеть собой».

Здравомыслие и самообладание взаимосвязаны и являются фундаментом здоровья человека. Только при развитии этих двух качеств человек может считать себя здоровым.

Античный эталон здоровья – это здоровье как внутренняя согласованность, которую можно охарактеризовать следующими положениями:

- здоровье – это гармония тела и души;

- быть здоровым значит, следовать собственной Природе и общей Природе вещей;
- здоровый человек руководствуется разумом (обладает здравомыслием, самообладанием);
- обращение к себе есть та «точка опоры», отталкиваясь от которой можно прийти к здоровью и благополучию;
- устройство здорового человека аналогично устройству Вселенной.

Таким образом, наряду с великими достижениями философии и права, литературы, искусства заслуживает внимание накопленный античностью опыт осмысления проблем здоровья и бытия здорового человека.

Основополагающие принципы оздоровления античности: умеренность и забота о себе. На стыке социологических и биологических наук появилась альтернативная модель античной концепции здоровья, которую своих работах О. С. Васильева и Ф. Р. Филатов обозначили как «адаптационная модель здоровой личности» [1]. Научная мысль XIX века под процессом оздоровления понимала успешную адаптацию человека, как биологическую так и социальную. В биологической адаптации, в свою очередь, выделяют два уровня: индивидуальный и общевидовой. Взаимодействие человека с окружающей средой сводится к схеме «раздражение – ответная реакция». Характер ответной реакции определяется особенностями индивида. Теория стресса Г. Селье многое объясняет в индивидуальной адаптации человека. Согласно Селье, «стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявление ему требования»[2]. Опасность для здоровья человека стресс представляет в том случае, если он перерастает в дистресс, т. е. в страдание и болезнь; в то время сильный, здоровый и успешно адаптированный человек может обрести в стрессе «аромат и вкус жизни»[2]. Таким образом, здоровье в свете адаптационной модели связано с сохранением постоянства внутренней среды организма с окружающей средой. Проблема адаптации человека как вида изучалась К. Лоренцем, который следуя дарвинской теории, рассматривал эволюцию человечества как целенаправленный процесс приспособления к изменяющимся условиям жизни, которые регулируются естественным отбором. В. И. Вернадский в своей теории биосферы, согласно которой человек как составная часть биосферы, обеспечивающая постоянное преобразование последней в ноосферу – сферу Разума, придает большое значение преобразующему влиянию человеческого сознания, культуре. Вследствие этого проблема здоровья и благополучия *Homosapiens* как вида приобретает большое значение и перестает выступать в качестве личностной характеристики, т. к. взаимодействие человека со средой предполагает не только приспособление, но и активное преобразование окружающей среды.

В. П. Казначеев и Е. А. Спирин разграничивают понятия: здоровье индивида и здоровье популяции. Под здоровьем индивида авторы концепции «космопланетарного феномена человека» понимают ди-

намический процесс сохранения и развития его социально-природных (биологических, физиологических и психологических) функций, социально-трудовой, социо-культурной и творческой активности при максимальной продолжительности жизненного цикла. Здоровье популяции, в отличие от этого, представляет собой процесс долговременного социально-природного, социально-исторического и социокультурного развития жизнеспособности и трудоспособности человеческого коллектива в ряду поколений. Это развитие предполагает совершенствование психофизиологических, социокультурных и творческих возможностей людей» [3].

Основным критерием здоровья становится производительность или продуктивность человека как степень его вовлеченности в процессы освоения природы. Кроме индивидуального уровня здоровья, право на существование имеют популяционный и планетарный уровни.

Качественной характеристикой «здоровья популяции» соответствует количество лет здоровой жизни (YONL). Эту единицу измерения популяционного здоровья ввели эксперты, составившие «программу реформы здравоохранения» для правительства Ганы. Она вычисляется путем сравнения количества дней, месяцев и лет здоровой жизни, достигнутых популяцией, по отношению к общему потенциальному их количеству, которое это население могло бы насчитывать при оптимальном состоянии здоровья всех членов популяции. Социальный аспект адаптационной модели здоровья на первый план выдвигает всестороннюю социализацию личности, рассматривая последнюю как «продукт социальной организации».

П. Бергером, Т. Лукманом были развиты концепции «социального конструирования реальности», согласно которой любая форма проявления человеческой природы выступает как продукт социокультурной детерминации и не существует вне зависимости с социальным окружением». Социальный подход предполагает рассмотрение проблемы здоровья в свете основных проблем социализации и социального взаимодействия, т.е. здоровье определяется внешними по отношению к личности факторами. Вместо гармонии души и тела на первый план выдвигается соответствие индивидуальных проявлений личности устоявшимся в обществе нормам. Понятие «здоровье» определяется как соответствие социальным нормам (нормальность). В социальном плане понимается как нормальное состояние, а болезнь – как отклонение от нормы. Сторонниками адаптационного подхода к проблемам здорового полноценного функционирования признаны представители бихевиоризма.

Проблемы здоровья рассматриваются как соответствие поведенческих реакций человека требованиям социальной действительности. Бихевиористы уделяют большое внимание адаптационным возможностям группы, игнорируя роль личности. Концепция интеракционизма процесс адаптации (Л. Филипс) представляет не как вынужденное приспособление индивида к изменяющимся условиям окружающей среды, но скорее как творческое

раскрытие личности во взаимодействии с другими людьми. Таким образом, способность к установлению гармонических межличностных отношений во многом определяет здоровье личности. Проблемы взаимодействия личности и социума были объектом исследования З. Фрейда. Утрату здоровья он связывал с нарушением значимых межличностных отношений. Успешная адаптация в сфере межличностных отношений рассматривалась как необходимое условие душевного здоровья и благополучия личности представителями неофрейдизма Гарри Стэк Салливаном. Согласно теории транзакционного анализа Эрика Берна, для полноценного существования личности необходим постоянный контакт с социальной средой и представляет собой сложную «игру». Единицу социального взаимодействия или общения Берн называет транзакцией, из которых складываются «игры на всю жизнь» (например, «алкоголик», «бейте меня»). Психологическая концепция адаптации личности с учетом ее индивидуально-личностного аспекта была предложена Э. Эриксоном. Согласно Эриксону, личность развивается, проходя восемь стадий, на каждой из которой возникают специфические трудности адаптации и дилеммы здорового или патологического развития. В свете этой теории, здоровая личность активно строит свое окружение, характеризуется определенным единством и в состоянии адекватно воспринимать мир и самое себя. Таким образом, согласно адаптационной модели, понятие здоровье – это приспособленность индивида к окружающей среде. Основными характеристиками здоровой личности являются приспособленность к природному окружению; соответствие социальным нормам (нормальность), способность поддерживать оптимальный уровень функционирования (стрессоустойчивость), гармоничная включенность в сообщество людей.

Важные принципы оздоровления: природосообразность, всесторонняя социализация личности, примирение биологического и социального начал в человеке. Пути, ведущие к оздоровлению, следующие: нормирование (согласование личностных характеристик с социальными нормативами); единение с природой (жизнь в согласии с собственной биологической природой и в гармонии с природным окружением); гуманизация межличностных отношений; оздоровление общества.

Согласно адаптационной модели, личности, включенной в социальные отношения для сохранения и поддержания здоровья, оказывается недостаточно имеющихся у нее внутренних ресурсов и компетентности в вопросах здоровья, т. е. она испытывает дефицит знаний и возможностей. Здоровье человека зависит от ряда внешних условий и экологических, экономических факторов, качества медицинского обслуживания и т. п. Собственная активность личности не играет здесь решающей роли. Биологические и социальные линии развития, пересекаясь в человеке, обрекают его на внутренний конфликт. Адаптационная модель способна убедительно объяснить скорее патологические явления, нежели феномен здоровья.

В центре антропоцентрического эталона здоровья – представление о высшем (духовном) предназначении человека. В зависимости от того, как трактуется это предназначение, строятся различные модели здоровой личности. Различные модификации соотносятся с основными идеями экзистенциальной, гуманистической и трансперсональной психологией.

Исследование антропоцентрического эталона требует понимания особого типа мировоззрения, предполагающего гуманистическое отношение к человеку.

Западная культура Нового времени фокусируется на отдельной личности.

В Новое время были возведены на вершину ценностей субъективизм, свобода, творчество, развитие, осмысление, подлинность существования.

Субъективизм, свобода и смысл существования являются главными ориентирами в экзистенциальной психологии. В работах В. Дильтея, Л. Бинсвангера, Р. Лэнгея понимание и диалог признаются основным способом постижения личностью причин как здоровья, так и болезни. Здоровье рассматривается как одна из характеристик индивидуального бытия-в-мире которая согласуется с принципами любви, заботы, эмпатии.

Самореализация, развитие и творчество – основные идеалы гуманистической психологии, которая «подчеркивает уникальность человеческой личности, поиск ценностей и смысла существования, а также свободу, выражающуюся в самоуправлении и самосовершенствовании».

Г. Эриксон в своих работах обосновал наличие внутренней связи между личностным ростом и здоровьем. Э. Фромм определил мотивационно-ценностные основания индивидуального человеческого бытия как относительно не зависящие от социального окружения. Он утверждал, что удовлетворение человеческих потребностей и разрешение его проблем существования являются не менее важными требованиями здоровой жизни, нежели приспособление к социальному окружению.

Г. Олпорт ввел термин «проприум» как позитивное, творческое, стремящееся к росту и развивающееся свойство человеческой природы. Проприум охватывает все аспекты личности и способствует формированию уникальности человеческой жизни. Полноценное формирование этих аспектов обеспечивает личности здоровье и зрелость. Здоровый и зрелый человек характеризуется следующими чертами:

1. Здоровый и зрелый человек имеет широкие границы Я.
2. Здоровый и зрелый человек способен к теплым, сердечным социальным отношениям.
3. Здоровый и зрелый человек демонстрирует эмоциональную стабильность и самоприятие.
4. Здоровый и зрелый человек демонстрирует реалистическое восприятие, опыт и притязания.
5. Здоровый и зрелый человек демонстрирует способность к самопознанию и чувство юмора.

6. Здоровый и зрелый человек обладает цельной философией.

Итак, в свете теории Г. Олпорта, здоровье тождественно личностной зрелости, которая обретается в процесс личностного роста. Теорию Олпорта можно признать как теоретическую модель зрелой (здоровой) личности, но, к сожалению, в ней отсутствуют реальные пути, ведущие к обретению здоровья и зрелости. Как отмечают современные психологи, «теорией Олпорта многие восхищаются, но мало кто ею пользуется» [1].

К. Роджерс предложил динамическую модель «полноценно функционирующего человека». Здоровье он рассматривает в свете личностного роста и развития, всесторонней актуализации, что позволяет жить человеку «хорошей жизнью».

«...Хорошая жизнь – это процесс, а не состояние бытия. Это направление, а не конечный результат. Причем направление, выбранное всем организмом при психологической свободе двигаться куда угодно». Представления К. Роджерса о здоровой личности ближе к свободному описанию, нежели к научной концепции.

Лидер гуманистической психологии А. Маслоу провозгласил основным критерием здоровья «самоактуализацию» личности.

Здоровая личность, по А. Маслоу, это «зрелая, с высокой степенью самоактуализации». Изучая психологию здорового человека, А. Маслоу основывается на том факте, что «между психическим и физическим здоровьем человека существует синергетическая связь».

Отличительной чертой концепции Маслоу является постоянное акцентирование взаимосвязи между здоровьем личности и ее основными потребностями и ценностями. Маслоу отмечает, что «при оценке здоровых самоактуализирующихся людей можно заметить постепенную, но неуклонную замену отчетливо нормативных и откровенно личных оценок на все более объективные понятия описательного характера, что в конце концов привело к возможности появления стандартизированного теста на самоактуализацию». Маслоу составлен перечень характеристик самоактуализирующейся личности, который включает:

- более эффективное восприятие реальности;
- принятие себя, других и природы;
- независимость: потребность в уединении;
- глубокие межличностные отношения;
- демократический характер и т. д.

В работе «Дальние пределы человеческой психики» А.Г. Маслоу намечает пути, на которых можно достичь самоактуализации и описывает восемь приемов, «способных помочь человеку приблизиться к самоактуализации» [4]. Рассмотрев наиболее значительные гуманистические модели здоровой личности, выделим общие характеристики гуманистической модификации антропоцентрического эталона.

К устойчивым характеристикам здоровой личности могут быть отнесены следующие:

- самоактуализация;
- полноценное развитие, динамизм и личностный рост;
- открытость опыту и изначальное доверие к процессу жизни;
- способность к подлинному диалогу;
- свобода в переживании, самовыражении и самоопределении;
- осмысленность существования;
- целостность.

По удачному выражению Д. Поттера, гуманистическая психология создала «романтический образ Я». В качестве главных ценностных ориентиров представители трансперсональной психологии (Э. Сутич, С. Гроф и др.) видели высшие цели индивидуального развития. Как известно, предтечей трансперсональной психологии было учение К. Юнга, который рассматривал проблемы здоровья и патологии в аспекте высшей целостности, к обретению последней стремится человек, и она бесконечно превосходит ограниченность индивидуального сознания.

Психическое здоровье, согласно этому подходу, можно определить как одно из условий осмысленной Индивидуальности: психически здоровый человек способен воспринять исходящий от Самости императив и направить все душевные устремления к достижению главной жизненной цели – обретению высшего смысла и полноты Бытия.

С. Гроф в своих работах говорит о социокультурной обусловленности здоровья.

С. Гроф выделяет два модуса сознания: хилотропический (определяет сущность человека как отдельной материальной сущности) и холотропический (изучающий человека как потенциальное безграничное поле знания). Им соответствует ограниченность и целостность человеческого существования. «Понятие “высшего психического здоровья” следует применить к тем лицам, которые достигли сбалансированного взаимодействия обоих взаимодополняющих модусов сознания». Здоровым следует признать того человека, который способен выдерживать «столкновение» с трансперсональным, холотропным опытом, не впадая в состояние дезадаптации, оставаясь «хорошо» приспособленным и интегрированным как в обыденной жизни, так и в беспредельном трансперсональном пространстве.

Таким образом, здоровье приобретает смысл как одно из условий раскрытия в человеке изначального заложенного в нем общечеловеческого духовного потенциала, тогда как в гуманистической психологии здоровье, прежде всего, тождественно раскрытию индивидуальных возможностей и творческой самореализации отдельной личностью.

Библиографический список

1. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека. – М., 2002.

2. Казначеев В. П. Основы общей валеологии : учебное пособие. – М., Воронеж, 1997.
 3. Селье Г. Стресс без дистресса. – Рига, 1992.
 4. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / перевод с англ. А. М. Татлыбаевой. – Издательство Евразия, 1999.
- УДК 159.9:316.35

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИИ КОЛЛЕКТИВА КАК ЦЕЛОСТНОГО СУБЪЕКТА В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ГРУППОВОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ

**Г. А. Волгач,
Воронежский государственный университет**

Статья посвящена исследованию психологии коллектива как единого субъекта в контексте становления групповой самоидентичности. Рассматриваются основные признаки и свойства группового субъекта, а также механизмы его зарождения и развития, результатом чего служит достижение коллективом определенного уровня самоидентичности.

Ключевые слова: субъектный подход, коллектив, групповой субъект, групповая самоидентичность.

THE ANALYSIS OF GROUP SUBJECT PSYCHOLOGY IN THE CONTEXT OF GROUP SELF-IDENTIFICATION

**G. A. Volgach,
Voronezh State University**

The article is devoted to the study of group subject in the context of group self-identification. Different views on the main features, characteristics and mechanisms of group subject, and as a result – the maintaining some certain level of group self-identification, are observed.

Keywords: subject approach, collective, group subject, group self-identification.

В последнее время, обращаясь к психологии коллектива, будь то учебная группа, спортивная команда, творческое объединение или трудовой коллектив в составе организации, мы все чаще имеем дело с пониманием группы как целого: «коллектив решил», «группа достигла», «отдел предложил» и т. д. Трактовка группы (коллектива) как системы и отличие целостной группы от образующих ее элементов все чаще встречается в работах как отечественных, так и зарубежных авторов (К. А. Абульханова, К. М. Гайдар, А. Л. Журавлев, Б. Ф. Ломов, С. В. Сарычев, Т. И. Сурьянинова, А. С. Чернышев; Р. Акоф, Ф. Эмери и др.). В связи с этим для понимания особенностей коллектива как единого субъекта необходим анализ тех теоретических и прикладных исследований группового субъекта, которые затрагивают изучение его природы, основных свойств и механизмов, лежащих в основе

его становления и развития. Без такого предварительного анализа считаем невозможным исчерпывающе раскрыть такой феномен, как групповая самоидентичность. Последнюю можно определить как результат самоотождествления группы, выделения себя в качестве самостоятельного целостного субъекта, осознания своей индивидуальности и, соответственно, отличия от других, прежде всего, равностатусных групп в составе основной организации. Поскольку в настоящее время групповая самоидентичность изучена в отечественной социальной психологии недостаточно, требуется разработка, прежде всего, теоретических подходов к ее исследованию. Считаем, что наиболее релевантным для этой цели является субъектный подход к малой группе (коллективу) как новое теоретико-методологическое направление социально-психологических исследований группы [4, 5, 6].

Пожалуй, наиболее разработанной и интегрирующей результаты изучения группового (коллективного) субъекта на сегодняшний день являются концепции К. М. Гайдар и А. Л. Журавлева. Последний обозначает три важнейших свойства группы, являющихся необходимыми и фактически критериальными в описании коллективного субъекта: это, во-первых, взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе, во-вторых, активность как способность «выступить единым целым по отношению к другим социальным объектам или по отношению к себе самой» [6, с. 66] и, в-третьих, способность группы к саморефлексии. При этом А. Л. Журавлев отмечает, что данные свойства не выступают как равнодействующие, в разных группах может преобладать какое-либо одно или два из них (это является основанием для классификации групп), но главным среди них все же является способность группы проявлять совместные формы активности.

Исследования коллективного субъекта А.Л. Журавлев проводит в неразрывной связи с изучением совместной деятельности, поэтому описанные свойства коллективного субъекта одновременно являются и свойствами совместной деятельности. В соответствии с ее основными признаками он выделяет следующие свойства и совместной деятельности, и ее коллективного субъекта [6, 7].

1. Под целенаправленностью коллективного субъекта деятельности понимается стремление к основной общественно значимой цели. Целенаправленность характеризует такое состояние коллектива, когда цель имеет решающее влияние на совместную деятельность, подчиняет ее себе, как бы «пронизывает» ее. В свою очередь, целенаправленность коллективного субъекта деятельности характеризуется групповыми интересами, содержанием целей, которые выдвигает перед собой группа, коллективными социальными установками, убеждениями, идеалами. Целенаправленность выражает, прежде всего, реально существующие тенденции в деятельности группы и является ее важнейшей социально-психологической характеристикой.

2. Мотивированность как свойство коллективного субъекта деятельности представляет активное, заинтересованное и действенное отношение (побуждение) к совместной деятельности. Она характеризует такое состояние мотивационной сферы членов группы, при котором имеют место эмоциональные переживания потребности, влечения, желания действовать вместе, а также осознание необходимости совместной деятельности и пристрастное, увлеченное отношение к ней. Мотивированность формируется в результате интеграции индивидуальных мотивов, их взаимного «сложения» и «переплетения». Проявляется она в особенностях активности и заинтересованности членов группы в совместной деятельности.

3. Под целостностью (или интегрированностью) коллективного субъекта деятельности понимается внутреннее единство составляющих его элементов. Данное свойство характеризует степень взаимосвязанности и взаимозависимости членов группы как целостного субъекта.

4. Важным свойством коллективного субъекта деятельности является его структурированность, которая означает четкость и строгость взаимного распределения функций, задач, прав, обязанностей и ответственности между членами коллектива, определенность его структуры. Хорошо структурированный коллективный субъект обладает свойством легко разделяться на основные элементы или части, которые соответствуют выполняемым функциям и задачам в совместной деятельности, то есть каждому его звену определено свое место.

5. Согласованность как свойство коллективного субъекта деятельности представляет собой гармоничное сочетание образующих его членов, взаимную обусловленность их действий. Для обозначения данного свойства в конкретных видах профессиональной деятельности используются также такие термины, как «координированность», «слаженность», «сработанность», «сыгранность» и т. п. Согласованность (или рассогласованность) проявляется на всех этапах выполнения совместной деятельности коллективом и характеризует сочетание ее основных структурных элементов: мотивов, целей и задач, действий и операций, промежуточных и окончательных результатов.

6. Организованность коллективного субъекта деятельности означает упорядоченность, собранность, подчиненность определенному порядку выполнения совместной деятельности, способность действовать точно в соответствии с заранее установленным планом (планомерность). В данном свойстве, по мнению А. Л. Журавлева, можно выделить две стороны: 1) способность коллективного субъекта деятельности следовать внешним организационным и управляющим воздействиям, то есть его исполнительность, которая характеризует группу как объект управления по отношению к управленческим органам; 2) способность коллективного субъекта самому организовываться и управлять своей деятельностью. В этом смысле организованность и управляемость характеризуются сплоченностью в решении

внутригрупповых задач и степенью развития самоуправления. Мы считаем необходимым уточним эту вторую сторону проявления организованного коллективного субъекта. Полагаем обоснованным говорить об организованности и самоорганизованности. Организованность, на наш взгляд, представляет собой такое свойство группового субъекта, которое сложилось как раз в результате внешних воздействий, когда группу обучают совместным, слаженным действиям, в итоге чего она становится организованной (понятно, что при этом именно она является субъектом совместной активности). Именно в этом аспекте изучал свойство организованности А.С. Чернышев [10]. Если же группа самостоятельно, по собственной инициативе организует свою деятельность, вносит в нее упорядоченность, стройность и планомерность, то в этом случае, по нашему мнению, следует вести речь о самоорганизованности группового субъекта.

7. Интегральным свойством коллективного субъекта деятельности является его результативность, которая означает способность достигать положительного итога. В результативности в виде показателей конкретных продуктов деятельности «фокусируются» определенные уровни развития свойств коллектива. В социально-психологической литературе встречаются также и другие термины, близкие по содержанию результативности: «продуктивность», «производительность», «эффективность», «действенность».

Наряду с этим для понимания особенностей становления групповой самоидентичности нам представляется значимым рассмотрение механизмов зарождения и развития группового субъекта.

Этот вопрос детально рассматривается А.С. Огневым, который наряду с генезисом индивидуального субъекта обращается к генезису субъекта группового. Автор отмечает, что «... одним из наиболее продуктивных вариантов употребления понятия “субъект” в психологии является использование его для обозначения определенного качественного уровня детерминации процессов, проявления субстанциональной способности человека и человеческих сообществ к самодетерминации, целенаправленной активности... Субъект как обозначение определенного свойства, качественного уровня детерминации процессов успешно применяется в психологии и по отношению к отдельному человеку, и по отношению к социальным общностям. Продуктивность такого употребления понятия “субъект” в психологии проявляется в том, что в этом случае задается единое основание для описания психических процессов, свойств и состояний» [8, с. 57–58].

В работе А.С. Чернышева и Т.И. Сурьяниновой на примере групп дошкольников и младших школьников показано, что в систему средств, обеспечивающих формирование группового субъекта, входит организованность группы, ее способность опосредовать совместные действия заданными требованиями, нормами, правилами [9]. Однако, по мнению авторов, не только уровень развития организационных отношений в группе, но и структура самой деятельности существенным образом влияют на ста-

новление группового субъекта. Кроме того, отмечено воздействие на генезис группового субъекта степени неопределенности совместной деятельности. По мере ее роста возникают затруднения формирования групповой цели, возрастает вероятность распада совместной деятельности.

В своем исследовании на материале групп школьников Т. А. Антопольская в качестве детерминант процесса становления группового субъекта выделяет лидерство, такую форму совместной деятельности, как взаимозависимую деятельность, и социально улучшенную среду (типа «социального оазиса»), в которой протекает жизнедеятельность группы [1]. Зарождение и становление основных психологических свойств группы, по мнению Т. А. Антопольской, носит неравномерный стадийный характер. В период генезиса малой группы наиболее чувствительными к развитию выступают такие характеристики группы, как направленность активности, организационное единство и эмоциональное единство, которые в значительной степени и определяют субъектность группы. Становление же таких характеристик, как интеллектуальное единство, волевое единство, стрессоустойчивость, происходит при условии достаточной развитости вышеуказанных характеристик. Внутренние показатели генезиса малой группы представляют собой динамическую модель, состоящую из эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов, которая проявляется в различных формах и в зависимости от степени выраженности каждого из компонентов формирует позицию группы как целостного субъекта.

К.М. Гайдар на примере студенческих групп также показывает, что становление группового субъекта носит поэтапный характер и опосредствуется социальной ситуацией ее жизнедеятельности [2, 4]. Любопытно, что при этом естественным направлением развития именно студенческой группы считается движение от уровня автономизации или кооперации к ассоциации, то есть от более высоких форм организованности группового субъекта к более низким. Основание для того, чтобы считать такой путь наиболее естественным для студенческих групп, К. М. Гайдар видит в том, что в этом случае к моменту выпуска из вуза студенты обретают достаточную самостоятельность и автономность, что влечет за собой распад студенческой группы и одновременно является благоприятным условием для успешного вхождения ее вчерашних членов в новые группы членства, прежде всего – в трудовые коллективы.

В. А. Штроо использует такие системообразующие основания становления групповой субъектности, как единая цель, групповые ценности и нормы [11]. При описании группы в качестве субъекта групповой защиты автор вместо термина «групповое сознание» применяет такое понятие, как «групповая реальность», под которой подразумевается общая для всех членов группы составляющая их индивидуальных «картин мира». Именно становление такой целостной «групповой реальности» приводит к формированию группового субъекта, а на основании сближения норм и ценно-

стей участников группы и объединения их усилий для достижения общегрупповой цели, на наш взгляд, осуществляется процесс становления групповой самоидентичности.

Таким образом, анализ работ различных авторов, рассматривающих психологию группового субъекта, позволяет заключить, что в основе становления группового субъекта и формирования на этой основе групповой самоидентичности могут лежать следующие системообразующие факторы:

- взаимосвязанность и взаимозависимость членов группы;
- совместная целенаправленная активность (деятельность);
- способность группы к саморефлексии;
- организованность и самоорганизованность группы;
- психологическое единство, проявляющееся прежде всего в наличии общей цели, системы групповых ценностей и норм.

Библиографический список

1. Антопольская Т. А. Социально-психологические факторы детерминации генезиса малой группы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. – Курск, 1995. – 256 с.
2. Гайдар К. М. Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994. – 23 с.
3. Гайдар К. М. Новизна, эвристический потенциал и перспективы развития субъектной концепции малой группы // Вестник научной сессии факультета философии и психологии / [отв. ред. Ю.А. Бубнов]. – Воронеж : Изд. дом ВГУ, 2015. – Вып. 16. – С. 143–149.
4. Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 396 с.
5. Гайдар К. М. Субъектный подход к психологии малых групп : история и современное состояние ; под ред. А.С. Чернышева. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2006. – 160 с.
6. Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта / А.Л. Журавлев // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Волковой. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – С. 51–81.
7. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – 640 с.
8. Огнев А. С. Психология субъектогенеза личности. – М. : Изд-во МГГУ, 2009. – 137 с.
9. Чернышев А. С. Сурьянинова Т. И. Генезис группового субъекта деятельности // Психол. журнал. – 1990. – Т. 11, № 2. – С. 7–15.
10. Чернышев А. С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива : (на материале исследования молодежных групп и коллективов) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. – М., 1980. – 42 с.
11. Штроо В.А. Группа как субъект психологической защиты // Психология сегодня. – Москва, 1996. – Т. 2, Вып. 2. – С. 14–15.

СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА С ТИПАМИ СУБЪЕКТНОСТИ УЧЕБНЫХ И ТРУДОВЫХ КОЛЛЕКТИВОВ

**К. М. Гайдар,
Воронежский государственный университет**

В то время как значительная часть исследований социально-психологического климата ориентирована на поиск его связей с психологическими особенностями членов групп, в статье поднимается вопрос о необходимости его изучения в связи с собственно групповыми характеристиками, в частности, такой, как тип групповой субъектности. На конкретном эмпирическом материале показано, что в учебных и трудовых коллективах разных типов субъектности социально-психологический климат различается: для коллективов с типом «потенциальная субъектность» характерен негативный климат, с типом «реальная субъектность» – позитивный, в коллективах с типом «рефлексирующая субъектность» наблюдается вариативность климата – от позитивного до несбалансированного.

Ключевые слова: социально-психологический климат, коллектив, групповой субъект, типы групповой субъектности.

THE RELATIONSHIP OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE WITH THE TYPES OF SUBJECTNESS OF EDUCATIONAL AND LABOR COLLECTIVES

**K. M. Gaidar,
Voronezh State University**

While a significant number of researches of socio-psychological climate focused on the search of its ties with the psychological characteristics of the members of the groups, the article raises the question about the necessity of studying the socio-psychological climate in connection with the actual group characteristics, such as the type of group subjectness. On the empirical material we show that in educational and labor collectives of different types of subjectness the socio-psychological climate is different: the collectives of type «potential subjectivity» are characterized by negative climate, the groups of type «real subjectivity» – by positive climate, and in the groups with a type «reflective subjectivity» the variability of the climate from positive to unbalanced was observed.

Keywords: socio-psychological climate, collective, group subject, types of group subjectness.

Особенностью современной социальной психологии является неравномерная изученность отдельных ее областей. Одним из недостаточно изученных феноменов можно считать субъектность малой группы. Обобщая результаты тех немногих исследований, которые проведены в этой предметной области, можно заключить, что «групповой субъект – системное и динамическое качество малой группы, проявляющееся, когда она осуществляет свою жизнедеятельность в социальной системе, взаимодействуя как единое целое с социальным окруже-

нием, в том числе преобразовывает ситуации жизнедеятельности и саму себя, осознавая при этом, что именно она является источником этих действий и преобразований; групповая субъектность – возможность и способность группы проявлять себя в качестве субъекта; интенция, которая в зависимости от волеизъявления группового субъекта может быть реализована или нет (или, по крайней мере, в различных сферах и видах внутри- и межгрупповой активности может актуализироваться неодинаково, с разной степенью выраженности)» [2, с. 34]. К настоящему времени получили разработку вопросы жизнедеятельности группового субъекта, механизмов и условий его развития, ведущих свойств, психосоциальной структуры, типов групповой субъектности, группового самосознания. Вместе с тем, многие грани феноменологии группового субъекта по-прежнему остаются неизученными или находятся на начальном этапе исследования. К числу таковых можно отнести вопрос о связи социально-психологического климата с разными типами субъектности групп.

Следует подчеркнуть, что область социальной психологии, изучающая социально-психологический климат, разработана значительно лучше, чем проблематика группового субъекта (хотя и здесь до сих пор имеются дискуссионные вопросы). Для отечественной социальной психологии тема социально-психологического климата в течение длительного времени была традиционной. Правда, в конце XX столетия произошел заметный спад исследовательского интереса к ней, что мы связываем с общим «затишьем» в разработке групповой проблематики в это время. Однако возрождение в наши дни популярности последней сказалось и на проблеме социально-психологического климата. Вновь стали появляться психологические работы, где данный феномен занял центральное место предмета исследования, причем он изучается в разных коллективах – студенческих, производственных, военных [3, 6, 7, 10 и др.].

В российской социальной психологии имеется несколько подходов к пониманию социально-психологического климата, в которых он трактуется как эмоциональное состояние группы, как область группового сознания, как феномен внутригрупповых взаимоотношений, как проявление психологического единства группы и т. д. Такая вариативность обусловлена, по-видимому, различиями в избираемом учеными ракурсе исследования: рассматривается ли социально-психологический климат как статичное или динамическое образование, представляет ли он собой процесс, состояние или свойство малой группы.

Тем не менее, анализ предложенных социальными психологами определений показывает следующее: большинство специалистов сходятся во мнении, что социально-психологический климат – это своего рода результат взаимодействия, с одной стороны, членов группы друг с другом, а с другой – членов группы с организационной средой. При этом акцент делается на том,

что социально-психологический климат коллектива отражает, прежде всего, эмоциональную сторону его жизнедеятельности [5, 8, 10, 11 и др.].

Мы считаем актуальным изучение социально-психологического климата в связи с разными типами групповой субъектности, т. к. в настоящее время возросли требования к уровню психологической включенности индивида в функционирование коллектива как целостного субъекта и к качеству взаимодействия его членов между собой. И это не случайно, ведь от этого напрямую зависит рост производительности труда и эффективности совместной деятельности.

При изучении типов групповой субъектности мы опираемся на типологический подход к групповому субъекту А. Л. Журавлева [4]. На основе критериальных свойств группы как субъекта (взаимосвязанности и взаимозависимости; способности проявлять различные формы совместной активности; групповой саморефлексии) он выделил три типа субъектности группы: потенциальная субъектность, реальная субъектность, рефлексизирующая субъектность.

Группы, относящиеся к типу «потенциальная субъектность», отличаются доминирующим субъектным свойством взаимосвязанности и взаимозависимости их членов. В них имеется психологическая готовность действовать совместно, проявлять общую активность, то есть состояние преактивности. Члены этих групп уже могут воспринимать себя «командой», единым целым, что при наличии условий, способствующих осуществлению группой конкретных видов совместной активности, поможет работать сообща, согласованно.

Для групп типа «реальная субъектность» характерна, прежде всего, реализация совместной активности в виде деятельности, взаимодействия, общения, внутри- и межгрупповых отношений и др. В них налажены формулирование единых целей, взаимное информирование, принятие совместных решений и их выполнение, соблюдение групповых норм и ценностей. Внутригрупповое общение затрагивает и деловую, и межличностную сферы, что способствует активной выработке отношения к значимым для группы событиям и вопросам.

Группам с типом «рефлексизирующая субъектность» присуще, прежде всего, такое субъектное свойство, как групповая саморефлексия. Их члены ощущают психологическое единство, чувство «Мы». Групповые субъекты способны осуществлять самооценку своих потенциалов, проводить самоанализ сильных и слабых сторон, вырабатывать согласованные мнения, проводить совместное обсуждение стоящих перед ними задач, а также групповых успехов и неудач.

Гипотеза нашего исследования состояла в предположении о том, что существует связь между социально-психологическим климатом коллективов и присущими им типами групповой субъектности, а именно:

– в коллективах с типом «потенциальная субъектность» ожидается преобладание негативного социально-психологического климата (его не-

благоприятной модальности в сочетании с неудовлетворенностью им членов коллектива);

– коллективы с типом «реальная субъектность» будут отличаться несбалансированным социально-психологическим климатом;

– в коллективах с типом «рефлексирующая субъектность» социально-психологический климат, вероятнее всего, будет позитивным (благоприятным по модальности в сочетании с удовлетворенностью им членов коллектива).

Базой исследования выступили образовательные, производственные организации, учреждения сферы обслуживания города Воронежа (СОШ № 13, лицей № 2, Воронежский государственный университет, магазины, ресторан, call-центры сотовой связи «Мегафон» и «Билайн», завод «Электроприбор»). Соответственно объектом исследования явились школьники, студенты, продавцы-консультанты, официанты, операторы call-центров, сотрудники нескольких отделов завода. Общий объем выборки составил 30 коллективов (256 человек).

В исследовании использовался следующий комплекс методик:

1) методика В.М. Завьяловой «Оценка микроклимата студенческой группы» [9]. Сравнение итогового показателя со статистическими нормами позволяет сделать вывод о типе социально-психологического климата – благоприятном или неблагоприятном;

2) анкета А. А. Русалиновой для изучения социально-психологического климата в производственном коллективе [9]. Позволяет оценить степень благоприятности климата, а также показатель удовлетворенности им членов коллектива (его мы рассчитывали по совокупности ряда пунктов анкеты);

3) авторский опросник «Типы групповой субъектности» [1]. Сопоставление полученных данных со статистическими нормами позволяет вынести суждение о доминировании в группе по уровню его развития того или иного свойства (взаимосвязанности и взаимозависимости, совместной активности, групповой саморефлексии) и на этой основе определить присущий ей тип субъектности (потенциальной, реальной или рефлексирующей субъектности).

Особенностью указанных методик является их направленность на диагностику определенных малых групп: методик В. М. Завьяловой и К. М. Гайдар – студенческих групп, а методики А. А. Русалиновой – трудовых коллективов. Поэтому нами была проведена адаптация содержания всех методик с целью их использования не только в изначально предложенных авторами, но и в выбранных нами для исследования коллективах (школьных, студенческих, трудовых).

В сфере основного анализа были вовлечены только те 22 группы из 30 обследованных, в которых удалось однозначно выделить доминирующий тип групповой субъектности. Эти 22 коллектива разделились на три подгруппы:

- 1) с типом «потенциальная субъектность» – 7 коллективов (31,8% от выборки);
- 2) с типом «реальная субъектность» – 9 коллективов (40,9%);
- 3) с типом «рефлексирующая субъектность» – 6 коллективов (27,3%).

Коллективы первой подгруппы характеризуются средним уровнем развития типа «потенциальная субъектность» и низкими – двух остальных типов. Как правило, это недавно созданные коллективы (поэтому среди них не оказалось ни одного учебного), им свойственны недостаточная сплоченность, отсутствие чувства взаимной ответственности при выполнении совместной деятельности, но проявляется готовность прийти коллеге на помощь.

Коллективы второй подгруппы отличаются высоким уровнем развития типа «реальная субъектность»: они направлены на активное взаимодействие в профессиональной (учебной) сфере. У них преобладает совместная активность в постановке целей и задач, поиске адекватных методов их достижения, реализации общих усилий, в том числе при встрече с трудностями. Одновременно на уровнях среднем или выше среднего у этих коллективов развиты два другие типа групповой субъектности, что проявляется в чувстве «Мы», согласованности мнений и суждений при принятии решений, а также анализе результатов деятельности и внутригрупповых процессов.

У коллективов третьей подгруппы высокий уровень типа «рефлексирующая субъектность» и более низкие уровни двух других типов субъектности. Основная деятельность (учебная или трудовая) не является приоритетом для таких групп, главное для них – неформальные, дружеские связи. Внутригрупповое общение касается в основном межличностной сферы. Типичными признаками являются выраженное чувство «Мы», развитое психологическое единство. Две трети этой подгруппы составили учебные коллективы.

Сопоставление данных о социально-психологическом климате, полученных по методикам В.М. Завьяловой и А.А. Русалиновой, показало их совпадение, поэтому при дальнейшем анализе мы их использовали в совокупности.

Применение коэффициента корреляции Пирсона позволило нам частично подтвердить изначальную гипотезу.

Оказалось, что в 5-ти из 6 коллективов с типом «потенциальная субъектность» социально-психологический климат может быть оценен как негативный. Он характеризуется неблагоприятной модальностью и неудовлетворенностью членов коллектива (коэффициенты корреляции между этими характеристиками климата и типом «потенциальная субъектность» равны соответственно 0,75 и 0,68 при $\alpha \leq 0,01$). Иными словами, в этих коллективах преобладает подавленное настроение их членов, инертность, не всегда действуют нормы справедливости и равенства во взаимоотношениях, в трудных случаях коллективы не способны объединиться, возникают растерянность, ссоры, взаимные обвинения. Неудовлетворенность проявляется в желании покинуть свой коллектив либо как можно меньше контактировать с его участниками.

В 7-ми из 9 коллективов, отнесенных к типу «реальная субъектность», выявился позитивный социально-психологический климат. Он выражается в благоприятной модальности и высокой удовлетворенности участников коллектива существующим в нем климатом (коэффициенты корреляции между этими характеристиками климата и типом «реальная субъектность» составили соответственно 0,73 и 0,81 при $\alpha \leq 0,01$). В этих коллективах преобладают бодрый, жизнерадостный тон взаимоотношений, оптимизм в настроении, существующие нормы справедливого и уважительного отношения к другим соблюдаются, новичкам оказывается поддержка и помощь, деловые контакты строятся на принципах сотрудничества, взаимопомощи, доброжелательности. Членам коллектива нравится свободное от основной деятельности время проводить вместе. Они ценят свой коллектив, хотят продолжать работать (учиться) в нем.

Наконец, в коллективах с типом «рефлексирующая субъектность» выявилась неоднозначная картина. Шесть коллективов этой подгруппы разделились поровну: в трех оказался позитивный социально-психологический климат и еще в трех – несбалансированный. Из них в одном умеренно выраженная благоприятная модальность сочеталась с неудовлетворенностью членов коллектива сложившимся климатом, в двух других – неблагоприятная модальность климата сочеталась со средним уровнем удовлетворенности им. Такая разноплановая ситуация привела к тому, что корреляционный анализ не дал определенных результатов (коэффициенты корреляции попали в зону неопределенности).

Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась относительно коллективов с типом «потенциальная субъектность» и частично подтвердилась в отношении коллективов с типами «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность». Коллективам с типом «потенциальная субъектность» свойствен негативный социально-психологический климат, с типом «реальная субъектность» – позитивный, в коллективах с типом «рефлексирующая субъектность» наблюдается вариативность климата – от позитивного до несбалансированного.

Библиографический список

1. Гайдар К. М. Социально-психологическая диагностика группового субъекта : учеб.-метод. пособие для вузов. – Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2012. – 72 с.
2. Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 396 с.
3. Давыдов Д. Г. Управление морально-психологическим климатом воинского коллектива. Пути предупреждения и разрешения конфликтов // Ориентир. – 2009. – № 3. – С. 59–64.
4. Журавлев А. Л. Коллективный субъект : основные признаки, уровни и психологические типы // Психол. журн. – 2009. – Т. 30, № 5. – С. 72–80.
5. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М. : Педагогика, 1988. – 127 с.

6. Михайлов А. С. Социально-психологический климат в производственных коллективах в современных условиях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. – Курск, 2014. – 20 с.

7. Новиков М. Г. Профессиональная деятельность коллективного субъекта труда вуза по формированию социально-психологического климата студенческой группы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. – Тверь, 2011. – 196 с.

8. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 298 с.

9. Русалинова А. А. Изучение социально-психологического климата в первичных производственных коллективах // Социально-психологический климат коллектива : теория и методы изучения / отв. ред. Е.В. Шорохова, О. И. Зотова. – М. : Наука, 1979. – С. 129–133.

10. Русалинова А. А. Проблемы промышленной социальной психологии : избр. науч. труды : 1964-2008 гг. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2009. – 515 с.

11. Шепель В. М. Управленческая психология. – М. : Экономика, 1984. – 246 с.

УДК 159.9

ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ

**Н. С. Гилева,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена профилактике агрессивного поведения подростков и тренингу как одному из ее методов, раскрывающему специфику групповой работы.

Ключевые слова: тренинг, психопрофилактика, агрессия подростков, групповая работа, интерактивные игры, групповая динамика.

TRAINING AS A METHOD OF PREVENTING AGGRESSION IN ADOLESCENTS

**N. S. Gileva,
Omsk humanitarian Academy**

The article is devoted to the prevention of aggressive behavior of teenagers and training as one of its techniques that reveal the specifics of group work.

Keywords: training, prevention, aggression, adolescents, group work, interactive games, group dynamics.

Психопрофилактика – предупреждение явления или действия. Одним из методов психопрофилактики является тренинг как метод формирования позитивного отношения к происходящим в жизни ситуациям, конфликтное содержание которых является основой для личностного развития.

Тренинг (англ. training от train – обучать, воспитывать) – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений, навыков и социальных установок.

Тренинг – один из способов необычного получения личностного опыта, поскольку в групповой работе участники идут по пути личностных открытий, совершая самооткрытие, порождающее самораскрытие для других. Процессы самооткрытия и самораскрытия, циклично сменяя друг друга, обеспечивают участникам прояснение своего «Я» и рост самосознания. Поэтому профилактическую работу с подростками целесообразно проводить в формате группы, поскольку взаимоотношения и взаимодействия, в которые вступают подростки в ней, могут отражать реальные взаимоотношения: установки и ценности, способы эмоционального реагирования, поведенческие реакции, поскольку группа – модель реальной жизни [1].

Групповая динамика используется для возможности проявить себя каждому участнику, наличие обратной связи позволяет понять самого себя, увидев свои неадекватные отношения и установки, эмоциональные поведенческие стереотипы, проявляющиеся в межличностном взаимодействии, и трансформировать в доброжелательной атмосфере и взаимного принятия [2].

Обретение группового опыта участниками способствует свободному выражению позитивных и негативных чувств, в результате чего с окружающими устанавливаются адекватные отношения, возрастает ответственность за свои действия, появляется самостоятельность и инициативность в работе [3]. В тренинге человек имеет возможность посмотреть на себя со стороны с минимумом риска для своей психики, ранимой и не устойчивой против воздействия стрессоров.

Взаимодействуя между собой, участники приходят к выводу, что некоторые способы поведения требуют коррекции и даже разрушения. Состояние, характеризующееся тревогой и неудовлетворенностью, называется лабильностью, приводящей к большей обучаемости и готовности к приобретению нового опыта [4].

Агрессивность – это одна из распространенных форм нарушений в поведении, с которой имеют дело взрослые: родители и специалисты. У большинства подростков наблюдаются прямая и косвенная вербальные агрессии, отмечаются случаи смешанной физической агрессии. Агрессивное поведение всегда инициативно, активно, а иногда и опасно для окружающих, следовательно, необходима грамотная коррекционная работа [5, 6].

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют:

- недостаточное развитие коммуникативных навыков;
- низкий уровень саморегуляции и самооценки;
- нарушения в отношениях со сверстниками.

Взрослые считают, что подавление детской агрессии приводит к дружелюбию и уравновешенности. Однако подавленная агрессия, накапливаясь в бессознательном ребенка, проявляется яростным взрывом. Детская агрессивность, сталкиваясь с агрессией взрослых и сверстников, образует порочный круг, выбраться из которого подростки без помощи специалиста не могут [7].

Подростки, вступая во взаимодействие с окружающими, сталкиваются с несовпадением мнений, оценок и убеждений по разным вопросам, поэтому в процессе общения большое значение имеет умение конструктивно разрешать возникающие конфликты. Следовательно, необходимо научить подростков понимать причины конфликтов, анализируя ситуации, используя активные методы обучения. В процессе тренинга происходит повышение уровня сензитивности участников, обеспечивающее успешность обучения и являющееся средством эффективного восприятия информации.

Обучение подростков конструктивным способам взаимодействия удерживает проявления агрессии в ситуациях общения, поэтому тренинг направлен на:

- обучение навыкам социального взаимодействия, альтернативным агрессии;
- моделирование и демонстрацию образцов приемлемого поведения и подкрепление его посредством обратной связи;
- перенос усвоенных навыков в ситуации реального социального взаимодействия.

В тренинговой работе используются следующие методы: игровые (ролевые игры), групповая дискуссия, психогимнастика, мозговой штурм, видеоанализ. Интерактивная игра представляет собой игровую деятельность участников тренинга, структурированную в соответствии с целями и задачами работы, подразумевающую возможность и необходимость межличностного взаимодействия (интеракции). Выделяют следующие виды интерактивных игр: подвижные (разогревающие игры), сюжетные и ролевые, деловые и имитационные.

К. Фопель считает, что интерактивные игры не только обращаются к интеллекту участника, но и затрагивают чувства, знания, вызывая интерес к игре. Сильными сторонами игровых методов являются [4]:

- активная позиция, что позволяет использовать потребности подростков: желание поговорить с соседями, стремление к физической активности;
- участники получают непосредственный опыт, знания и умения, легко актуализирующиеся в разнообразных видах деятельности;
- игры всегда вызывают интерес, поскольку конечный результат невозможно предсказать заранее;
- способствуют эмоциональной вовлеченности в события, происходящие в группе.

Подвижные игры (разминки, разогревающие игры) направлены на активизацию эмоциональной сферы и межличностного взаимодействия участников и представляют собой эмоционально насыщенную и запоминающуюся часть занятия. Ролевая игра задает социальную роль, принимая которую, участники демонстрируют поведенческие модели, а действия, подразумеваемые ею, они определяют сами. В тренинге участнику дают роль, не характерную для него, либо характерную, но в другой обстановке, что позволяет ему получить новый опыт поведения. Созданная обстановка

в группе ускоряет обучение новым поведенческим моделям, поскольку ролевая игра направлена на решение следующих задач [2]:

- сформировать новые модели поведения в ситуациях межличностного взаимодействия;
- расширить гибкость поведения посредством разыгрывания разнообразных ролей:
- обучить моделям поведения для эффективного общения в разных ситуациях (знакомство, конфликт, устный экзамен);
- продемонстрировать условность поведенческих моделей и их зависимость от контекста общения;
- создать условия для осознания и коррекции собственных неадекватных поведенческих моделей;
- снизить остроту переживаний, связанных с проигрыванием ролей в разных ситуациях (эффект катарсиса).

Психологические игры в тренинге дают возможность свободно обращаться со значениями и смыслами, раскрепощая свои интеллектуальные ресурсы; расширять поле сознания, укрепляя веру в свои силы; развивать способности к общению, используя этические и нравственные основы практического поведения [8].

Игры как психологический инструмент требуют точной и ювелирной работы тренера, а использование разнообразного материала в играх мотивирует подростков на работу в тренинге, помогают разобраться в себе, чтобы жить в согласии с собой и окружающими людьми.

Групповая дискуссия предполагает совместный анализ существующей проблемы. Она может быть структурированной посредством поставленных тренером вопросов или тем для обсуждения или неструктурированной, когда ее течение зависит от участников группового обсуждения, поэтому она помогает участникам:

- прояснить свою позицию;
- выявить различные подходы и точки зрения по обсуждаемому вопросу, в результате чего происходит всестороннее видение предмета;
- развивает умение импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевая приверженность старым образцам, страх перед неизвестностью и недоверие к себе.

Психогимнастика – набор процедур, подразумевающих физическое движение, целью которых является изменение эмоционального состояния группы и интенсификация межличностного общения занимающихся.

Мозговой штурм является методом активизации творческой активности, помогая найти решение возникших проблем посредством применения специальных правил:

- участникам предлагается найти множество вариантов и идей, даже самых фантастических;

- из предложенных вариантов выбирают наиболее удачные для применения на практике.

Видеоанализ представляет собой демонстрацию видеороликов (видео-записей), подготовленных тренером, на которых участники тренинга показывают разные типы поведения, чтобы наглядно увидеть их достоинства и недостатки [9]. Обсуждение игры (дебрифинг или рефлексия) предполагает подробный анализ происходящего в игре, формулирование выводов.

Воспроизведение эмоционально значимых ситуаций в ролевой игре приближает ее к психодраме, обладающей психотерапевтическим эффектом, поэтому для ее проведения необходимы специальные навыки, поскольку игра – это не только вид упражнений, но и система, помогающая создать коллектив.

Типичными ошибками в психологических тренингах при использовании игровых методов являются:

- недостаточная связь полученного в играх опыта с повседневной реальностью;
- слабое осмысление полученного в ходе игры опыта, отсутствие когнитивной составляющей, недостаточное время для обсуждения;
- избыточное применение игр развлекательного плана при недооценке других методов;
- игнорирование эмоционального состояния участников;
- потеря чувства такта, превращение тренингового занятия в психотерапевтическую сессию [9].

Для тренинга характерна относительно высокая технологичность работы (это не должно препятствовать спонтанности), активная позиция ведущего, наличие у него определенного плана занятий. В процессе тренинга могут возникать разные ситуации, поэтому важно быть гибким, нестандартно подходить к решению эмоциональных проявлений и переживаний участников группы. Тренер – не массовик-затейник, чтобы при минимуме энергетических вложений в группу ставить задачу участникам учиться весело и легко.

Полноценный тренинг – это трудная работа, требующая профессионализма, поскольку всегда связана с постоянным преодолением самого себя, каких-либо слабостей и страхов, нежелания или неумения участников группы быть аутентичными и искренними. Осознание в себе возможных ограничений позволит учить группу, понимая смысл происходящего [9].

Владение разнообразными методами и приемами, умение комбинировать их в зависимости от обстоятельств свидетельствует о профессиональном уровне ведущего тренинговых групп, что возможно лишь на основе опыта и творческого подхода к делу, которым ты занимаешься. Работа тренера может быть неэффективной из-за:

- собственных нерешенных психологических проблем;
- ригидности и вспыльчивости;
- недостаточной компетентности в общении и отсутствия конструктивных моделей межличностного взаимодействия.

Таким образом, тренинг как один из методов профилактической работы с подростками направлен не на преодоление агрессивных проявлений, а на формирование и закрепление новых устойчивых форм поведения и конструктивных способов разрешения конфликтных ситуаций [6]. Используемые в тренинге ролевые игры создают условия для проигрывания ситуаций, приближенных к жизненным условиям и предполагающих приобретение и закрепление необходимых умений, а проводимый тренером анализ дискуссий и игр способствует тому, чтобы полученные результаты наполнялись определенным смыслом для участников.

Библиографический список

1. Сמיד Р. Групповая работа с детьми и подростками. – М. : Генезис, 1999.
2. Психологический тренинг в группе: игры и упражнения / Авт.-сост. Т. Л. Бука, М. Л. Митрофанова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005.
3. Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения. – М. : Класс, 1999.
4. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего. – М.: Генезис, 1999.
5. Подросток на перекрестке эпох / Под ред. С. В. Кривцовой. – М. : Генезис, 1997.
6. Гилева Н. С. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие. – изд.2-ое, испр. и доп. – Омск : ОмГА, 2014.
7. Заика Е. В. Психологические характеристики личности подростка с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 11–15.
8. Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога. – М. : Ось- 89, 2002.
9. Вачков И. В., Дерябо С. Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе. – СПб.: Речь, 2004.

УДК 159

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКОМ СВОЕГО ПОТЕНЦИАЛА

**Т. В. Горлякова,
Омская гуманитарная академия**

В статье рассматривается самоактуализация как цель личности в осуществлении своего истинного предназначения в творческом и активном раскрытии своей одаренности, а значит поддержании целостности.

Ключевые слова: самоактуализация, дефицитарные и ростовые потребности, целостность личности.

SELF-ACTUALIZATION AS THE REALIZATION OF MAN'S POTENTIAL

**T. V. Gorlyakova,
Omsk humanitarian Academy**

The article considers self-actualization as the goal of the individual in the implementation of its true purpose in a creative and active disclosure of its endowments, and thus maintaining integrity.

Keywords: self-actualization, deficiency needs and growth, integrity of the individual.

Для современного человека характерно стремление познать себя, чтобы ответить на вопрос: насколько полно ты себя реализуешь? Если верить статистике, приводимой в научно-популярной литературе, человек за свою жизнь реализует лишь 30 % заложенного в нем потенциала. Желает изменить эту ситуацию – осознай свои возможности, начав с осмысления самоактуализации как феномена.

Гуманистическая психология выросла из постулата, что здоровый человек, удовлетворивший свои низшие потребности, изначально стремится к самоактуализации. Самоактуализация, по А. Маслоу, – это миссия, осуществление своего истинного предназначения в творческом и активном раскрытии своей одаренности. По А. Маслоу, невозможность самоактуализации является причиной невроза, даже если другие потребности и удовлетворены. А. Маслоу указывал особенности поведения, ведущие к самоактуализации: собранность, способность выбрать свой путь личностного роста, самосознание, честность, здравость суждений, саморазвитие, вершинные (пиковые) переживания, отсутствие «защит эго». Пирамиду потребностей составляют низшие или «дефицитарные», продиктованные недостатком чего-либо и соответственно насыщаемые, а также «высшие, бытийные», ориентированные на развитие и рост, и соответственно – ненасыщаемые. Автор признавал возможность детерминации поведения высшими потребностями при неудовлетворенных низших, однако такие случаи, по его мнению, являются скорее исключениями, чем правилом. Очевидно, что суть не в иерархии потребностей, а в уровне личностной зрелости человека. Зрелая личность сама может определить, какие потребности стоит удовлетворить в первую очередь. Достигая личностной зрелости, в своем отношении к людям и действительности способны оперировать «истинным разумом, направленным на постижение жизни и сопроникнутое с верой» [1, с.4]. В своих поздних работах Маслоу начал развивать эту идею, но, к сожалению, не успел довести эту работу до конца.

А. Маслоу [2] различал мотивацию людей, не достигших самоактуализации, и мотивацию людей самоактуализирующихся. Он ввел такие понятия, как: «метапотребности» и «метамотивация». А. Маслоу выделил следующие ценности бытия, которые могут служить метамотивами: 1) истина, 2) добро, 3) красота, 4) целостность, 4а) единство противоположностей, 5) жизненность (процесс, движение), 6) уникальность, 7) совершенство, 7а) необходимость, 8) завершенность, 9) справедливость, 9а) порядок, 10) простота, 11) богатство, 12) легкость, 13) игра, 14) самодостаточность. Эти ценности входят в само определение человеческой сущности.

Маслоу отвергал связь самоактуализации со способностями. Самоактуализирован, по А. Маслоу, тот, кто удовлетворил все базовые потребности, т. е., по сути, дал проявиться своей природе. Вот эти люди и являются, по мнению автора, здоровыми. Однако, по наблюдениям А. Маслоу, самоактуализированных людей чрезвычайно мало.

Очевидно, что на личность и ее способность к самоактуализации влияют научно-технический прогресс, экономический и культурный уровень общества – это те факторы, которые задают основы для проявления активности человека, с одной стороны, а с другой позволяют сохранить целостность, «завершенную согласованность, сонастроенность всех природных, социальных и духовных составляющих ее сущности» [3, с.90].

Однако существуют внешние и внутренние условия, препятствующие проявлению самоактуализации и способствующие регрессу в кризисные периоды жизни, такие как, например, групповое давление, с одной стороны, и экстернальный локус контроля, с другой, психические защитные механизмы, негативный жизненный опыт и т. д. могут быть компенсированы посредством смыслоосознания. Как считает Н.С. Гилева «в процессе смыслоосознания происходит восстановление контекстов и смысловых связей, ... встраивание смысла в систему смысложизненных связей субъекта» [4, с. 181].

Близким по смыслу наряду с понятием «самоактуализация» можно отметить понятие «самореализация». Оба феномена связываются с самосознанием и потребностями человека, но при этом самореализация рассматривается как внешний завершающий процесс формирования личностной эффективности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Г. И. Корчагина, Е. В. Самальи др.). Отсюда, самореализация человека зависит от его социальной позиции и выбора жизненной стратегии. Самореализация определяет жизненный путь человека.

Таким образом, самоактуализацию можно определить как процесс саморазвития личности, ее личностного роста «изнутри», как процесс становления человека субъектом собственной жизнедеятельности, направленный на выстраивание стратегии жизни, на выстраивание иерархии ценностей, обретения смысла жизни. Можно сделать вывод, что взгляды на природу самоактуализации и особенности ее проявления в жизни и деятельности во многом совпадают у представителей различных психологических направлений. Самоактуализация рассматривается как непрерывный процесс осознания личностью своих потенциальных сил (личных особенностей и возможностей), смысла жизни и собственного предназначения, стремление к их развитию и реализацию через ответственный свободный выбор, творческую самодеятельность, смыслоосознание и самостроительство.

Библиографический список

1. Еремеев А. Э. И. В. Киреевский. Литературные и философско-эстетические искания (1820–1830) : монография. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1996. – 171 с.
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
3. Костюк И. А., Довгань О. В. К вопросу о факторах целостной личности // X Международная научно-практическая конференция «Наука и общество: проблемы современных исследований»: сборник статей в 2 ч. – Ч. 2 ; под ред. д-ра филол. наук, профессора А. Э. Еремеева. – Омск : Изд-во ОмГА, 2016. – С. 88–91.
4. Гилева Н. С., Костюк И. А. Ценностно-смысловая сфера как основа регуляции жизнедеятельности // X Международная научно-практическая конференция «Наука и

общество: проблемы современных исследований»: сборник статей в 2 ч. – Ч. 1 ; под ред. д-ра филол. наук, профессора А. Э. Еремеева. – Омск : Изд-во ОмГА, 2016. – С. 178–182.

УДК 159.99

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА
УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ
МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ**

**А. В. Гуренко,
Омская гуманитарная академия,
Индивидуальное предприятие «Глухадедова Анастасия»,
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан**

В данной статье анализируются понятие и ключевые характеристики малокомплектных школ. Автором делается акцент на специфических проблемах, возникающих в ходе урочной деятельности в классах-комплектах. Итогом работы является формулирование на основе вышеприведенных аспектов ряда особенностей формирования эмоционально-психологического климата ученического коллектива малокомплектной школы.

Ключевые слова: малокомплектная школа, класс-комплект, ученический коллектив, эмоционально-психологический климат, психология коллектива.

**KEY FEATURES OF EMOTIONAL AND PSYCHOLOGICAL
CLIMATE FORMATION IN A STUDENT COLLECTIVE UNDER
THE CONDITIONS OF UNGRADED SCHOOLS**

**A. V. Gurenko,
Omsk humanitarian Academy
Individual enterprise «Glukhadedova Anastassiya», Ust-Kamenogorsk,
Republic of Kazakhstan**

The given article analyzes the concept and key features of ungraded schools. The author focuses on the specific problems that appear in the course of educational activities in a kit-class. The outcome is a number of features of emotional and psychological climate formation in a student collective under the conditions of the ungraded schools formulated on the base of the foregoing aspects.

Keywords: an ungraded school, a kit-class, a student collective, emotional and psychological climate, collective psychology.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе активно обсуждаются вопросы, связанные с методикой преподавания в малокомплектных школах. Однако, помимо педагогического аспекта, немаловажным является выявление особенностей психологии коллектива малокомплектной школы в связи со спецификой организации образовательного процесса.

В связи с уменьшением количества учащихся в сельских школах или их изначально малым числом в селе в свое время возникло явление так называемой «вертикальной интеграции» [1], то есть объединения двух или трех классов в один класс-комплект. Таким образом, появились малокомплектные школы.

В соответствии с ч. 4 ст. 99 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» органы государственной власти субъектов Российской Федерации относят к малокомплектным образовательным организациям образовательные организации, реализующие основные общеобразовательные программы, исходя из удаленности этих образовательных организаций от иных образовательных организаций, транспортной доступности и (или) численности обучающихся [2].

В связи с неблагоприятной демографической ситуацией в Российской Федерации количество малокомплектных школ увеличивается. Из 51,5 тысячи российских школ 33 тысячи находятся в сельской местности. Учителя в них чуть менее четырех миллионов человек. Несложно подсчитать, что в среднем на школу приходится около 120 учащихся. Выходит, они все, по сути, малокомплектные [3].

Можно выделить следующий ряд специфических черт, отличающих малокомплектную школу от полной:

- 1) небольшое количество учеников;
- 2) отсутствие параллельных классов;
- 3) увеличение затрат на обучение одного ученика;
- 4) неравномерная наполняемость классов или отсутствие отдельных классов;
- 5) наличие классов, где вместе обучаются дети – ученики разных возрастов;
- 6) в малокомплектной школе работают один или два учителя; должности библиотекаря, завхоза, заведующего не предусмотрены. Их функции выполняют учителя;
- 7) учитель малокомплектной школы – не узкопрофильный специалист, а мастер на все руки: от глубокой профессиональной диагностики до ремонта помещения простираются его обязанности. Его школа – часто единственный очаг культуры в поселке – открыта всегда и для всех;
- 8) малокомплектные школы отличаются большим разнообразием: наличием в них 2–3 учеников и побольше – 40–50; в некоторых отсутствуют один или два класса;
- 9) слабая материальная база у большинства таких школ [4].

Классы-комплекты, являющиеся неотъемлемой чертой малокомплектной школе, таят в себе немало проблем: затруднена коллективная работа вследствие отсутствия полноценного разновозрастного коллектива, эмоциональный фактор крайне беден. Специфика обучения в классах-комплектах такова, что учащиеся на протяжении длительного времени

имеют мало возможностей говорить, рассуждать на уроке, не учатся оформлять и выражать свои мысли, слушать других.

Проанализировав характерные черты организации урока и основные проблемы, возникающие в классе-комплекте, мы считаем возможным выделить следующие особенности формирования эмоционально-психологического климата ученического коллектива малокомплектной школы.

Можно сказать, что формирование эмоционально-психологического климата ученического коллектива малокомплектной школы определяется следующими условиями: замкнутый социум, сложившиеся отношения между членами этого социума, дефицит общения учащихся, отсутствие учреждений культуры, более низкий образовательный уровень населения. Дети, растущие в сельской местности, воспитаны жизнью. Их отличают такие черты характера, как дружелюбие, открытость, коммуникативность.

Влиянию педагогов на эмоционально-психологический климат ученического коллектива малокомплектной школы способствуют возможность тесной связи с родителями, индивидуализация воспитательных влияний, опора на народные традиции, близость к природе. При этом необходимо дать возможность учащимся как приобретать навыки, умения жизнедеятельности в конкретной социальной среде, так и способности адаптироваться при необходимости к условиям «большого» коллектива [5].

Известно, что на характер организационной структуры коллектива определенное влияние оказывает и его величина. Психологами доказано, что небольшой коллектив отличается более прочными, устойчивыми связями между его членами. В небольших коллективах учащиеся хорошо знают друг друга, отношения между ними стабильны, но в таких коллективах ограничены возможности общения, взаимного обогащения.

Круг общения детей в небольшом коллективе не столь обширен, но само общение отличается углубленностью, детальным знанием окружающих людей. В отличие от городской школы, сельская школа приспособляет под себя социальную среду, превращая ее в воспитывающую среду, интегрируя ее воспитательные возможности.

Следует отметить, что в малокомплектных школах создается эффект сообщества. В таких школах гораздо проще создать атмосферу семьи, людей, близких друг другу, поскольку основная задача школы – научить детей жить с людьми по-человечески, дать им основу для будущей взрослой жизни, а она закладывается, прежде всего, в кругу друзей, имеющих общие ценности.

В малокомплектной школе имеются особенно благоприятные условия для сотрудничества, организации совместной деятельности и общения старших и младших. Отбираются содержание и формы совместной деятельности учащихся разного возраста, а также способы и средства, стимулирующие их совместную работу, а именно постановка общей проблемы и задачи, понятной, доступной и привлекательной для всех; использование исследовательских заданий, создание системы поиска; выполнение творче-

ских заданий; совместное обсуждение результатов выполненных заданий, использование игровых элементов, проведение конкурсов.

В рамках малокомплектной школы широкое применение находит элемент делегирования старшим учащимся ряда педагогических функций, а именно контроль, объяснение нового материала, помощь младшим в преодолении учебных трудностей. Конечно, это требует дополнительной подготовки к уроку. Возникает необходимость подбора консультантов, их подготовки, распределения функций, заданий, указания на значимость их деятельности.

Разновозрастные уроки позволяют школьникам овладеть различными социальными ролями: взрослого, ответственного за младшего товарища, учителя, организующего работу в группе. На таких уроках развиваются коммуникативные умения. Дети приучаются к самоконтролю, умению самостоятельно «добывать» знания, обобщать их, делать выводы и видеть главное. Имеющиеся различия в статусе старших и младших в разновозрастной группе – это своеобразная «тренировка взрослой жизни» [6].

Важную роль в оптимизации взаимодействия старших и младших играет проведение специально организованных тренингов, на которых дети обучаются общению, развивают умения взаимодействовать с разными людьми, осмысливают себя как партнеров.

Итак, ключевыми особенностями формирования эмоционально-психологического климата ученического коллектива малокомплектной школы являются малочисленность коллектива и его замкнутость, создание эффекта сообщества, а также широкие возможности интеграции старших и младших учащихся посредством введения элемента делегирования старшим ряда педагогических функций.

Библиографический список

1. Лебедева Л. А., Акпаева А. Б. Теория и технология педагогического процесса в малокомплектной начальной школе : учебное пособие.– Алматы : КазНПУ им. Абая, 2010. – 65 с.
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ // Собрание законодательства. – 2012. – №53. – Ст. 7598
3. Чернаков, А. Школы уходят из села // Известия. – 2010. – 14 сентября. – № 59. – С. 5
4. Малокомплектные школы в Казахстане. [Электронный ресурс] / КазНПУ им. Абая. – Электронный портал. – Алматы: КазНПУ, 2010-2012. – режим доступа: <http://vsa.kaznpu.kz/?tm=1&menu=38>
5. Хитрова А. В. Особенности формирования эмоционально-психологического климата в коллективе учащихся сельской школы // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). – Уфа, 2014. – С. 13-15.
6. Федосеев Н. В. Организация учебно-воспитательной работы в малокомплектной сельской школе : методические рекомендации. – Петропавловск-Камчатский: Изд-во КИПКПК, 2009. – 163 с.

НЕОБХОДИМОСТЬ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

**О. В. Данильченкова,
Средняя школа Бозанбай,
Восточно-Казахстанская область, Республика Казахстан**

В статье дается обоснование необходимости преобразований практики преподавания и обучения. Озвучивается цель деятельности современной школы: формирование у учащихся навыков XXI века. Раскрывается необходимость изменения характера взаимодействия учителя и учеников. Ценность конструктивистской теории заключается в том, что ученики размышляют над своими знаниями и убеждениями, формулируют вопросы, пополняют объем знаний, корректируют свое понимание определенных тем в процессе обучения. Ориентация на ученика позволяет сделать процесс преподавания эффективным, направленным на формирование у ученика потребности к самореализации. Успешность и эффективность работы учителя кроется в постоянной рефлексии педагогической деятельности.

Ключевые слова: конструктивистская теория, рефлексия деятельности, коллаборативная среда, групповое взаимодействие, управление и планирование учебной среды.

THE NEED TO TRANSFORM THE PROCESS OF LEARNING AND TEACHING IN MODERN CONDITIONS

**O. V. Danilchenkova,
Secondary school Bozanbaj, East Kazakhstan oblast,
Republic of Kazakhstan**

The given article presents the rationale for the teaching and learning practices conversion. The formation of the students' 21st century skills is announced as the purpose of the modern school activity. It reveals the need to change the nature of teachers and students interaction. The constructivist theory value is that the students reflect on their knowledge and opinions, formulate questions, fill up the amount of knowledge, correct their understanding of certain topics during the learning process. Focusing on the student allows to make the teaching process effective and aim it at developing the student's needs to self-realization. Success and efficiency of the teacher's work lie in the constant reflection of pedagogical activity.

Keywords: constructivist theory, reflection of activity, collaborative environment, group interaction, learning environment management and planning.

Мы живем в беспрерывно изменяющемся мире. Научно-техническая революция стимулировала гигантский скачок в мире технологий. С одной стороны, это преобразование производства и средств производства, с другой, преобразование системы образования и взаимоотношений человека. XXI век – век стремительных скоростей, нанотехнологий, всемирной глобализации, инновационных преобразований во всех сферах, в том числе в сфере образования. В современном мире получила развитие тенденция: современный человек должен не только обладать системой прочных знаний, но уметь ими

пользоваться. От каждого человека, от того, как он умело пользуется знаниями, коммуникабелен ли он, практичен ли, зависит и его собственный успех.

Как говорил французский писатель Николя Себастьян Шамфор: «Иные вещи легче возвести в закон, чем узаконить в общественном мнении» [4]. Общественное мнение в отношении к системе образования разделилось. Одни говорят о кардинальном изменении средней школы, другие говорят о том, что глобальные изменения в системе образования приведут к серьезным последствиям. Мир меняется, что влечет изменения общества, а следовательно, должны меняться и система среднего образования, и учитель как стержневая фигура образовательного процесса.

Сегодня общество требует от учителей не поверхностных, а глобальных перемен. В чем они заключаются? В первую очередь, учитель должен изменить свое отношение к профессиональной деятельности. Для этого, прежде всего, необходимо изменить характер взаимодействия учителя и учеников. «Наиболее популярными подходами, используемыми различными мировыми системами, являются подходы, основанные на конструктивистской теории (Hattie 2009). Конструктивистская теория в области преподавания требует от учителя сосредоточенности на ученике, организации занятий в соответствии с задачами, способствующими развитию знаний, идей, навыков у учеников» [2].

Ценность конструктивистской теории в том, что ученики размышляют над своими знаниями и убеждениями, формулируют вопросы, и тем самым пополняют объем знаний, корректируют свое понимание определенных тем в процессе обучения. Ориентация на ученика позволяет сделать процесс преподавания эффективным, направленным на формирование у ученика потребности к самореализации. По оценке PISA-2009, результаты «выше среднего» во всех трех испытаниях показали всего 14 стран: Шанхай, Финляндия, Гонконг, Сингапур, Корея, Япония, Канада, Новая Зеландия, Нидерланды, Австралия, Швейцария, Эстония,

Если мы заботимся о престиже своей страны, то должны позаботиться о том, чтобы система образования постоянно модернизировалась, успевая и за потоком информации, и за новейшими достижениями науки и техники. В современном мире ситуация такова, что, кто владеет информацией, владеет и миром. Но вот чтобы правильно переработать сведения и воспользоваться информацией, человеку необходимо образование.

Школа не должна преобразовываться стихийно, революционно. Преобразования должны согласовываться с принципами развития общества. От парадигмы «Учились один раз и на всю жизнь» система образования должна перейти к парадигме «Учимся всю оставшуюся жизнь». Пока человек жив, он должен постоянно повышать свой образовательный уровень. С какой целью? С одной стороны, каждый человек должен уметь ориентироваться в ситуациях экономического кризиса, быть мобильным в плане

своей профессиональной переподготовки; с другой стороны, учиться необходимо для того, чтобы овладеть современными достижениями техники.

Кто же сегодня должен обучать учеников? Обычно, прежде всего, говорят о профессиональной компетентности, но, проанализировав запросы общества и родителей, мы понимаем, что одного только профессионализма недостаточно. Учитель должен создать условия для самореализации. Знания, полученные учениками, должны помочь им ориентироваться в условиях рыночной системы. Но ведь научить этому может лишь тот, кто сам ориентируется и понимает экономическую политику своего государства. Учитель должен сам прекрасно ориентироваться в потоке информации и научить этому своих учеников.

Учитель, стремящийся к профессиональному росту, владеющий новыми педагогическими технологиями обучения и воспитания и апробирующий их на практике, будет работать более эффективно. Как сказал один бостонский реформатор: «реформа стоит на трех китах: профессиональном развитии, профессиональном развитии, профессиональном развитии..» [1]. Учитель должен уметь составить индивидуальные образовательные маршруты для каждого ученика. А это возможно только при условии постоянного мониторинга, выявления причин неуспешности учащихся. Учитель должен быть рефлексивным практиком. Только постоянная рефлексия педагогической деятельности поможет улучшить те стороны образовательного процесса, которые менее эффективны. Рефлексия процесса преподавания и обучения на сегодняшнем этапе для большинства учителей затруднительна. Учителям трудно перестроить свою сложившуюся систему преподавания. Рефлексия только тогда приведет к успеху, когда будет систематический анализ своей деятельности и поиск путей решения проблем каждым учителем. Учителям необходимо непрерывно рефлексировать в ходе своей практики для того, чтобы учиться на своем опыте

Школе, родителям, ученикам нужен успешный учитель. Да и сам учитель должен стремиться быть успешным. Для этого он должен иметь высокие личностные качества: социальную ответственность, искренность, оптимизм, готовность соучастия, индивидуальный стиль работы. Настоящий учитель всегда найдет нестандартный ответ на любой вопрос, сумеет по-особому подойти к каждому из учеников, зажечь мысль, взволновать его. Такой учитель глубоко знает свой предмет, современную литературу, новости политики, культуры, спорта, умеет проанализировать и международное положение. Несомненно, одних только знаний мало. Учитель может в совершенстве знать свой предмет, но вот донести до учеников его не может. Учитель должен сам обладать критическим мышлением, уметь наблюдать, интерпретировать, анализировать, делать выводы, оценивать, объяснять причины, выстраивать перспективы.

Успешным преподавание становится при наличии соответствующих условий для обучения, согласно которым учитель «регулирует» использование

различных подходов, методов и приемов преподавания, в зависимости от степени целесообразности, соответствия конкретному моменту, личностям учащихся, окружению и используемым ресурсам. Качество и степень успешности преподавания зачастую в значительной степени зависят от успешности адаптации учителя к реальному контексту.

Возникла необходимость обеспечения взаимодействия учителей с целью внесения принципиальных изменений в практику преподавания. Эти изменения будут способствовать налаживанию взаимодействия между учителем и учащимися, которое поможет сформировать у учащихся навыки 21 века, обозначенные Проектом «Определение и отбор ключевых компетенций», разработанным Организацией экономического сотрудничества и развития.

Навыки XXI века направлены на то, чтобы молодой человек был успешным. Что может повлиять на формирование успешности? Этому будет способствовать, прежде всего, вовлечение учеников в активные формы обучения, которыми является групповое обучение, что приведет к обретению учащимися независимости, обеспечит понимание ими учебного материала. В процессе чего будет происходить обеспечение понимания? Коллективная среда обучения, которая должна быть обязательным условием группового взаимодействия, понимание ответственности, значимости каждого ученика в работе группы предоставит возможности для получения учащимися знаний. В процессе такого взаимодействия, основанном на взаимоуважении, ученики учатся не только аргументированно высказывать свое мнение, но и слушать других, оценивать суть предложений, находить способ решения проблемы, критически оценивать результат. В такой среде ученики развиваются социально и эмоционально, приобретают, развивают коммуникативные навыки, таким образом, учатся быть конкурентоспособными.

Успешность урока зависит от степени вовлечения учащихся в деятельность в течение всего урока: актуализация знаний, целеполагание, деятельность по формированию новых знаний, рефлексия.

«Принципиальным отличием современных процессов преподавания и обучения является их приоритетность в формировании готовности учащихся к практическому использованию имеющихся знаний, помимо формального обладания ими, что в большей степени соответствует сущности навыков, востребованных в XXI веке» [2, с. 101].

Поступательное движение при постоянном мониторинге изменений, позволит внедрить преобразования в практику учителей. Необходимо, чтобы дух соперничества между учителями преобразовался в необходимость и потребность эффективного взаимодействия. Учителя должны совершенствовать свои потенциальные профессиональные способности к сотрудничеству с коллегами и участию в разработке, управлении и планировании учебной среды.

Деятельность коллектива школы должна подчиняться единой цели: формированию у учащихся навыков XXI века и улучшению качества знаний за счет преобразования преподавания и обучения.

Библиографический список

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 11–56.
2. Руководство для учителя. Первый (продвинутый) уровень. ЦПМ АОО НИШ и факультет образования университета Кембридж // Издание второе. – 2012. – С. 103–114.
3. Бич С. Почему учителям необходимо меняться? // Вопросы образования – 2012. – № 4. – С. 15–22.
4. Шамфор С.-Р. Н. Максимумы и мысли. Характеры и анекдоты. Москва: Наука, (Литературные памятники). 2004. – 271 с.

УДК 502.315:159.99

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ

**Е. С. Денисова,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена рассмотрению сущности и структуры экологического сознания, уровню развития и интенсивности субъективного отношения к природе различных возрастных групп населения.

Ключевые слова: экологическое сознание, субъективное отношение к природе, экологическое воспитание.

FEATURES OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS IN DIFFERENT AGE PERIODS

**E. S. Denisova,
Omsk humanitarian Academy**

The article is devoted to consideration of the nature and structure of ecological consciousness, the level and intensity of subjective attitude to the nature in different age groups.

Keywords: ecological consciousness, subjective attitude to nature, ecological education.

Эколого-нравственная проблема встает сегодня не только как проблема сохранения окружающей среды от загрязнения, она вырастает в проблему целенаправленного планомерно развивающегося взаимодействия с нею. Такое взаимодействие осуществимо при наличии в каждом человеке достаточного уровня эколого-нравственной культуры, экологического и нравственного сознания, формирование которых начинается с детства и

продолжается всю жизнь [1, 2, 3]. Проблема формирования экологического сознания тесно связана с возрастом.

Экологическое сознание человека в современной России, будучи подвержено воздействию тех же процессов, что и глобальное, отличается значительной межрегиональной и социальной неоднородностью, относительно низким уровнем экологической культуры, образованности и воспитанности при низкой его экологической озабоченности и неготовности к экологическому протесту. Недостаточный уровень развития экологического сознания определяется физико-географическими условиями страны, политической, социальной и экономической обстановкой, относительно низкой деятельной активностью населения и слабой развитостью экологического воспитания и просвещения.

Согласно данным некоторых исследователей экологическое сознание россиян не просто низкое, но экологические предпочтения продолжают снижаться по шкале ценностей и приоритетов (за исключением экстремальных регионов) [1, 4]. Как отмечает В. И. Данилов-Данильян, в почте, адресованной Президенту РФ, лишь 0,3 % писем экологической направленности, в то время как в поступающих на его имя из-за рубежа этой теме посвящено 50 % писем. Из предвыборных программ депутатов постепенно исчезают экологические проблемы и программы.

Экологическое сознание людей эволюционирует от понимания положительного отношения к экологической информации до прочного и устойчивого убеждения в общественной и личной значимости усвоенной экологической идеи.

Исследование экологического сознания проводилось по методике диагностики интенсивности субъективного отношения к природе «Натурафил» (авторы С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин) [4, с. 123–140]. Субъективное отношение к природе – это субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями природы, являющееся фактором, обуславливающим поведение [4].

В качестве испытуемых в исследовании приняли участие 100 человек различных возрастных групп, проживающих в городе Омске, учащихся либо работающих в сфере образования. Из них 25 человек – подростки (10–15 лет); 25 человек – представители молодежи (18–30 лет); 25 человек – взрослые люди (31–45 лет); 25 человек – пожилые (55–70 лет).

На рисунке 1 представлены среднегрупповые значения компонентов субъективного отношения к природе в разные возрастные периоды.

Перцептивно-аффективная шкала (ПА) направлена на диагностику уровня эстетического освоения объектов природы, отзывчивости на их витальные проявления, их этического освоения.

Когнитивная шкала (К) направлена на диагностику уровня изменений в мотивации и направленности познавательной активности, связанной с природой, которые проявляются в готовности (более низкий уровень) и

стремлении (более высокий уровень) получать, искать, перерабатывать информацию об объектах природы и т.д.

Практическая шкала (ПР) направлена на диагностику уровня готовности и стремления к прагматическому практическому взаимодействию с объектами природы, освоения необходимых для этого технологий, умений и навыков и т.д.

Поступочная шкала (ПС) направлена на диагностику уровня активности личности, направленной на изменение ее окружения в соответствии со своим субъективным отношением к природе.

Наибольшее значение по любому из компонентов субъективного отношения к природе встречается у пожилых людей, затем идут взрослые люди, далее следует молодежь и подростки (рис. 1).

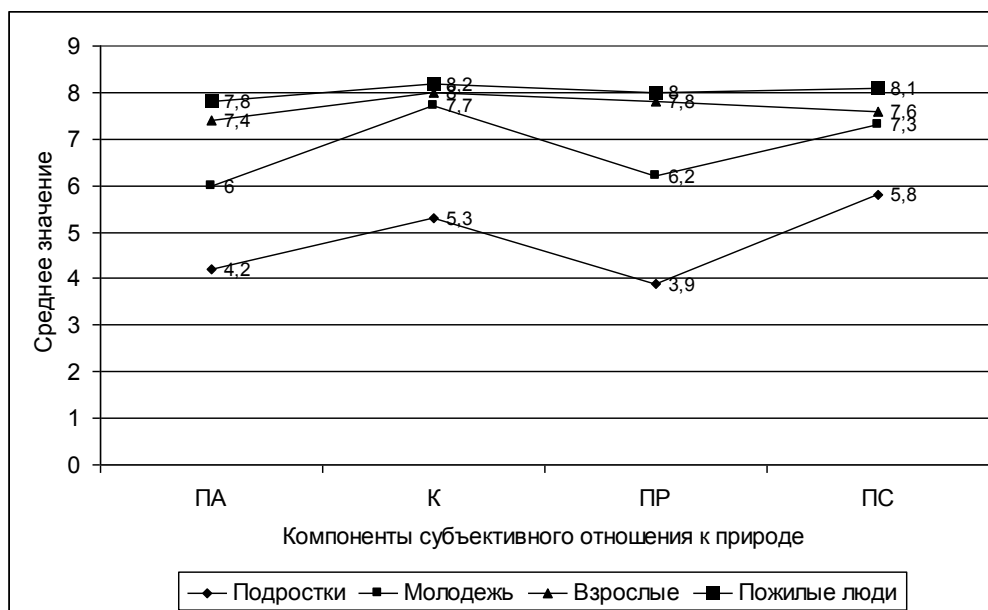


Рис. 1. Среднегрупповые значения компонентов субъективного отношения к природе у представителей различных возрастных групп:

ПА – перцептивно-аффективный компонент, К – когнитивный компонент, ПР – практический компонент, ПС – поступочный компонент

На рисунке 2 представлено распределение испытуемых по выраженности интенсивности отношения к природе в зависимости от возраста.

Здесь наибольшее значение интенсивности отношения к природе наблюдается у пожилых людей (67), далее в порядке убывания интенсивности идут взрослые (64), после следует молодежь (59,4), и далее идут подростки (43,1).

Проведенное исследование позволило заключить, что особенности экологического сознания в каждом возрасте различны. Все показатели компонентов субъективного отношения к природе находятся у подростков на среднем уровне выраженности. Интенсивность отношения к природе соответствует среднему уровню развития.

Когнитивный и поступочный компоненты субъективного отношения к природе находятся у молодежи на уровне выраженности выше среднего, а практический и перцептивно-аффективный компоненты имеют средний уровень выраженности. Интенсивность отношения к природе у молодежи стоит на уровне выраженности выше среднего.

Когнитивный компонент субъективного отношения к природе у взрослых имеет высокий уровень развития. В то же время практический, поступочный и перцептивно-аффективный компоненты находятся на уровне развития выше среднего. Интенсивность отношения к природе у взрослых соответствует высокому уровню выраженности.



Рис. 2. Среднегрупповые значения интенсивности отношения к природе у разных возрастных групп

Когнитивный, поступочный и практический компоненты субъективного отношения к природе у пожилых людей относятся к высокому уровню выраженности, а перцептивно-аффективный компонент находится на уровне развития выше среднего. Интенсивность отношения к природе у пожилых людей соответствует высокому уровню выраженности.

Молодежь превышает подростков по развитию всех четырех компонентов субъективного отношения к природе. Взрослые превышают молодежь по развитию перцептивно-аффективного и практического компонентов субъективного отношения к природе, но имеют сходство по развитию интенсивности отношения к природе.

Таким образом, исследования выявили низкий уровень параметра осознанности отношения к природе. О низком уровне экологического сознания свидетельствует также тот факт, что большинство испытуемых имело практический тип отношения к природе. Для личности с данным типом отношения свойственно объектное восприятие мира природы как источника матери-

альной пользы, поставщика ресурсов, которым можно полностью распоряжаться, покорять и т. д., – иными словами, как средства. Природные существа – это лишенные всякой самооценности объекты манипуляции, которые при необходимости могут без сожаления подвергаться деструктивному, разрушительному воздействию, их ценность определяется лишь тем, насколько они могут быть полезными для человека. В основе деятельности с природными объектами у личности с данным типом отношения лежит четко прагматическая мотивация: природные объекты, которые не могут послужить каким-либо «полезным продуктом», ее вообще не интересуют. Субъективное отношение в наибольшей степени проявляется в непосредственном практическом использовании природных объектов для удовлетворения пищевых, технологических и других потребностей человека. Практический объектно-прагматический тип отношения свойствен различным «технократам», использующим природу в своей хозяйственной деятельности, браконьерам и т. д. [4].

Поступочный компонент встречается в 2,5 раза реже. В то же время он свидетельствует о высоком экологическом сознании и принципиально отличается от практического: уход за аквариумными рыбками и активное участие в экологическом движении, охране природы – это две разные модели взаимодействия с природой. «Единицей» первой является то или иное практическое действие, «единицей» второй – именно поступок, являющийся актом нравственного самоопределения человека. В практическом компоненте взаимодействие с объектом отношения самоценно, а изменение окружения – лишь непринципиальное следствие; в поступочном – такое изменение становится как раз целью деятельности. В конечном счете, практический компонент – это «для себя», поступочный – «для других». Кормить свою собаку – это практическое действие, покормить голодную дворняжку – поступок, ласкать кошку друга – практическое действие, приютить у себя дома брошенного котенка – поступок, покопаться в выходной день на даче – практическое действие, порасчищать вместе с «зелеными» в этот день лес от мусора – поступок [4].

Проверка достоверности указанных различий осуществлялась с помощью критерия t-Стьюдента для сравнения средних значений (при $p \leq 0,05-0,01$). Применение статистической обработки не обнаружило значимых различий между взрослыми и пожилыми людьми в развитии компонентов субъективного отношения к природе. Таким образом, субъективное отношение к природе к среднему возрасту 31–45 лет полностью сформировано и в дальнейшем не меняется.

Библиографический список

1. Бегидова С. Н., Макрушина И. В. Структура экологического сознания // Вестник Адыгейского государственного университета. – Сер. 3. Педагогика и психология. – 2014. – №3 (143). – С. 16–18.
2. Рягин С. Н., Костюк И. А. Гражданственность, нравственность и профессионализм как содержательная основа подготовки будущего педагога в условиях модернизации

ции педагогического образования в России // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 4 (26). – С. 144–149.

3. Deniz D. Sustainable Thinking and Environmental Awareness through Design Education // Procedia Environmental Sciences. – 2016. – Vol. 34. – P. 70-79

4. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д., 1996. – 390 с.

УДК 316.77

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПОСТРОЕНИЮ КАРЬЕРЫ КАК ЛИЧНОСТНОЕ НОВООБРАЗОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ИСКУССТВ

**Ж. А. Джумадилова,
Омская гуманитарная академия**

В статье рассматривается психологическая готовность к построению карьеры как формируемое личностное новообразование у студентов вуза искусств.

Ключевые слова: психологическая готовность к построению карьеры, компоненты психологической готовности – эмоционально-мотивационный компонент, оценочно-операционный компонент, креативный компонент.

PSYCHOLOGICAL READINESS TO BUILD A CAREER AS A PERSONAL NEOPLASM OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF THE ARTS

**J. A. Dzhumadilova,
Omsk humanitarian Academy**

The article deals with psychological readiness to build a career as a personal tumor formed by the students of the University of the arts.

Keywords: psychological readiness to build a career, components of psychological readiness and emotional – motivational component, assessment of the operating component, creative component.

Для многих вузов искусств является актуальным решение проблемы развития психологической готовности у студентов к построению карьеры. В вузах других отраслей – педагогических, технических, бизнес, услуг и прочих проблема управления карьерой достаточно хорошо отрефлексирована. Искусство, являясь сферой духовного производства и идеологическим инструментом, продолжительное время находилось на полной дотации государства и пользовалось «привилегированным» положением, «особым статусом», что отчасти привело к инертности и стереотипности мышления, породив позицию «ожидания» успехов карьеры.

Целью статьи стало осмысление психологической готовности к построению карьеры как формированию личностного новообразования в процессе обучения в вузе.

При организации образовательного процесса в вузе искусств основной задачей видится работа по формированию психологической готовности студента к построению карьеры, результативность которой зависит от сформированной позиции активного творца, а значит, и осознания себя субъектом творческой деятельности, способным и стремящимся к максимальной реализации своего творческого потенциала.

Современные условия рыночной экономики, не смотря на суровость, дают значительно больше возможностей для успешной реализации в творческой профессии. Интервенция искусства в бизнес в контексте построения художественной карьеры открывает новые горизонты для форм самовыражения и взаимодействия с потребителем, что во многом зависит от сформированной личности и её профессиональных качеств, реализуемых в творчестве. Реальная помощь студентам в обретении психологической готовности предоставляется в рамках Проекта «Регионального центра арт-карьеры», оказывающего консультационные и консалтинговые услуги [1].

В организации деятельности сотрудники Центра исходят из понимания психологической готовности как части карьерной готовности, которая, в свою очередь, подразумевает сформированность психологических структур, таких как установка и ожидания, мотивация, самооценка, и выражается в намерении сознательного построения карьеры.

Психологическая готовность вместе с тем является общепсихологическим понятием и рассматривается в различных аспектах. В некоторых трудах психологическая готовность рассматривается как установка. В частности, известно понятие установки на успех, сформулированное российским психологом Д. К. Кирнарской применительно к ее исследованию музыкальных способностей и таланта. Если талант, одаренность, способности являются продуктом генетической наследственности и слабо поддаются внешним воздействиям, то установка вполне рукотворна, она всецело во власти человека. Именно это правильно сформированное состояние позволяет достичь максимальной реализации потенциала [2].

Сказанное вполне справедливо и по отношению к психологической готовности. Под психологической готовностью студента к построению карьеры понимаем личностное образование, характеризующееся осознанием личностью своих потребностей и установкой на максимальную реализацию собственных способностей в условиях художественной среды, намерением сознательного построения карьеры. Учитывая, что культурные контакты являются существенным компонентом общения между народами [3], именно сформированная установка на максимальную реализацию соб-

ственных способностей в условиях художественной среды помогает адаптироваться в коммуникации в любой среде.

Интегрируя существующие структуры психологической готовности, а также акмеологическое определение карьеры, мы предлагаем видение структуры психологической готовности к построению карьеры студентов вузов искусства со следующими компонентами – это эмоционально-мотивационный, оценочно-операционный, креативный. Содержание эмоционально-мотивационного компонента составляет любовь к профессии, которая стимулирует волевые усилия и формирует установку на успех. Ценностные ориентации личности выражаются в осознанном построении карьеры. Адекватная самооценка, уверенность в себе, своем выборе, самостоятельность в оценке собственной творческой деятельности и ее продуктов, уровень владения ремеслом, способности, навыки, мастерство – все это содержание оценочно-операционной компоненты. В плане формирования психологической готовности к карьере, что и составляет важное направление деятельности Центра, является креативный или творческий компонент, ведь именно способность к творчеству как самовыражению и во внешнем плане, и во внутреннем созидает собственную личность, способную творить, реализуя в действительности идеальные образы.

Таким образом, на современном этапе развития общества необходимой становится подготовка студентов вуза искусства как субъектов креативных индустрий. Подготовка во многом заключается в формировании психологической готовности к построению карьеры и профессиональной деятельности в условиях рыночных отношений, что успешно осуществляется в рамках Проекта «Регионального центра арт-карьеры».

Библиографический список

1. Калманова Ж. А., Костюк И. А. К вопросу о психологической подготовке выпускников вузов искусства в построении арт-карьеры на этапе вхождения в профессию // Наука и общество: проблемы современных исследований. IX Международная научно-практическая конференция : сборник статей; под ред. А. Э. Еремеева. – Омск : Изд-во ОмГА, 2015. – С. 206-209.
2. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности : монография. – М. : Таланты XXI века, 2004.
3. Калманова Ж. А., Костюк И. А. Социально-культурное сотрудничество Омской области и Республики Казахстан // Наука и общество: проблемы современных исследований. IX Международная научно-практическая конференция : сборник статей; под ред. А. Э. Еремеева. – Омск : Изд-во ОмГА, 2015. – С. 370-376.

ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**А. А. Ельцова,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена анализу подходов к пониманию роли лидерских качеств руководителя как фактора реализации его функций; выделены актуальные для менеджера образования лидерские качества.

Ключевые слова: лидер, качества лидера, лидерские функции, руководитель образовательной организации, качество образования.

LEADERSHIP SKILLS AS FACTOR OF REALIZATION OF FUNCTIONS OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

**A. A. Eltsova,
Omsk humanitarian Academy**

The article is devoted to the analysis of the approaches to understanding the role of leadership skills of the head as factor of realization his functions; some leadership skills, urgent for education manager, are marked out.

Keywords: leader, leadership qualities, leader functions, head of the educational organization, quality of education.

Современная жизнь диктует новые требования к профессионализму руководителя образовательной организации. Новая школа работает в режиме постоянных изменений, поэтому менеджер должен обладать таким потенциалом знаний и компетентностью, которые позволят эффективно управлять образовательным процессом, обеспечивать качество образования. Важным аспектом управленческой компетентности является наличие лидерских качеств. Руководитель, имеющий ярко выраженные лидерские качества, может способствовать оптимальной адаптации образовательной организации к быстрым изменениям среды для эффективного управления качеством образования.

В психологическом словаре дается следующее определение: «Лидер – это социальный субъект, который благодаря своим ярко выраженным личностным качествам, жизненной позиции, авторитету и стремлению быть полезным с точки зрения реализации группового интереса, ценностных ориентаций и запросов, оказывает постоянное и эффективное влияние на деятельность группы, пользуется активной поддержкой ее членов, признается ими в качестве ведущего и при помощи мотивационных факторов способен повести их за собой в самых сложных ситуациях» [4].

По мнению В. С. Агапова, «руководителям необходимо наличие особых, личностных качеств или определенного уровня развития общих свойств, отличающих их от других людей. Поиск этих личностных свойств осуществляется путем сравнения группы руководителей и людей, не относящихся к этой категории, успешных и неуспешных руководителей различных должностных уровней». Структуру личности менеджера автор составляет из административно-организаторских умений, морально-этических характеристик, качеств ума, профессиональных умений, социальной направленности, мотивации [1].

В исследовании Л. И. Уманского выделяется 18 характерных качеств личности, присущих «хорошим» лидерам. Самые значимые: «способность “заряжать” энергией других людей; психологический такт – способность установить меру воздействия; общий уровень развития как показатель сообразительности, разносторонность общих умственных способностей человека; инициатива, как творческая, так и исполнительская; склонность к организаторской деятельности; самостоятельность в отличие от внушаемости и подражательности; работоспособность, выдержка» [7].

О. В. Шкурко и С. А. Маврин выделили три группы лидерских качеств. Интеллектуально-творческие качества характеризуются готовностью к выполнению профессиональных задач, умением практически оценивать ситуацию, генерировать идеи и проектировать пути их реализации, целесообразным использованием информации, способностью отыскивать решения в нестандартных ситуациях.

К организаторским относятся готовность самостоятельно принимать решения, ответственно относиться к результатам решения групповых задач, умение управлять собой, психологический настрой к работе в команде, умение осуществлять индивидуальный подход к людям.

Социально-коммуникативная группа качеств состоит из способности вести людей за собой, умений организовать конструктивное межличностное и внутриколлективное взаимодействие, управлять конфликтами при разрешении групповой задачи, умений находить общий язык с разными субъектами, эмпатийности [6].

Е. В. Воронина предлагает представить структуру лидерской позиции тремя основными компонентами: «когнитивным, мотивационно-эмоциональным и деятельностно-поведенческим, которые взаимосвязаны, поэтому их формирование следует осуществлять в диалектическом единстве» [3]. Когнитивный компонент лидерской позиции руководителей содержит соответствующие знания, умения, навыки, убеждения; мотивационно-эмоциональный состоит из потребностей, мотивов, отношений, эмоций; в рамках поведенческого реализуются поступки, виды деятельности, лидерское поведение.

Теоретический анализ лидерства позволяет обозначить его основные функции: инновационную, коммуникативную, мировоззренческую, орга-

низаторскую, прогностическую, мобилизационную, информационную, контролирующую, управляющую. Остановимся на некоторых из них.

Роль управляющей функции – объединение потенциала сотрудников, реализация эффективного управления; целеполагание, включающее в себя тактические, стратегические, оперативные задачи, взаимосвязанные и согласованные друг с другом, делегирование полномочий; определение способов решения поставленных задач, руководство стратегией социально-экономического развития, коллективный выбор механизмов их решения, определение конечных результатов; руководство формированием систем управления; организация работы аппарата управления, разработка, принятие, реализация различных управленческих решений, расстановка работников.

Коммуникативная функция заключается в установлении продуктивного межличностного взаимодействия в коллективе, в создании позитивного социально-психологического климата, укреплении авторитета лидера.

В рамках контролирующей функции задача лидера заключается в оценке, контроле и коррекции деятельности коллег в образовательной организации.

Актуальна роль инновационной функции. «Сегодня инновационная компетентность лидера, креативный подход в решении управленческих задач, выработка нестандартных решений в реализации управленческих проектов приобретают особую значимость», – отмечает Е. В. Воронина [2].

Прогностическая функция – предпосылка разработки проектов и программ. Прогнозирование способствует осмыслению механизмов формирования социального будущего на основе разработанной концепции преобразований. Рациональные основы прогнозирования, проектирования позволяют лидеру вскрыть социально-значимые проблемы, цели и задачи, инициировать согласованное взаимодействие членов коллектива, наметить способы достижения лучшего будущего.

Реализация функции лидерства немислима без процесса перемен и обновления. К. М. Оганян отмечает, что «без лидерства организация становится оторванной от жизни, теряет под собой почву, становясь менее востребованной и неэффективной. В этой связи, только комбинированная реализация всех функций лидера позволит эффективно управлять организацией» [4].

По результатам теоретического анализа психологической и социологической литературы, пилотажного исследования качеств лидера руководителя образовательной организации и их влияния на качество управления коллективом можно сделать вывод, что:

1. Лидер – это творческая личность, находящаяся в поиске инновационных преобразований, его роль максимально возрастает, если он обретает свою команду.

2. Для достижения эффективности управления коллективом руководителю необходим высокий уровень развития лидерских качеств.

Таким образом, основными составляющими лидерской функции можно считать личностные качества субъекта, уровень зрелости коллектива, возглавляемого им, состояние окружающего социума, управленческую компетентность и культуру.

Библиографический список

1. Агапов В. С. Проблема личности руководителя в отечественной психологии. – М. : Академия, 2005. – 75 с.
2. Воронина Е.В. Реализация компетентного подхода в инновационной деятельности общеобразовательной школы // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2013. – Т. 7. – С. 306-310.
3. Воронина Е.В. Формирование лидерской позиции студентов педагогического вуза // XXIII Ершовские чтения : межвуз. сб. науч. ст. / отв. ред. Л. В. Ведерникова. – Ишим, 2013. – С. 10–12.
4. Оганян К. М., Шопенко А. Д. Организационное поведение: учебное пособие. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2015. – 115 с.
5. Психология : слов. / сост. Л.А. Карпенко. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 444 с.
6. Шкурко О. В., Маврин С. А. Лидерские качества будущих менеджеров как качества инновационной личности // Омск. науч. вестн. – 2013. – № 2. – С. 86–188.
7. Уманский, Л. И. Поэтапное развитие группы как коллектива. Коллектив и личность. – М. : Наука, 1975. – 184 с.

УДК 159.922

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЦА И ЕЕ ВЛИЯНИИ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

**А. О. Жангуразова,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена проблеме воспитательной деятельности отца и ее влиянию на развитие ребенка. Отцовство рассматривается как интегральное психологическое образование, включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений, позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания. Приведены классификация типов воспитательной деятельности отца и критерии их эффективного применения.

Ключевые слова: отцовство, гендерная роль, воспитательная деятельность, институт отцовства, любовь.

THE ISSUE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE FATHER AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF THE CHILD

**A. O. Zhangurazova,
Omsk humanitarian Academy**

Article is devoted a problem of educational activities of the father and its influence on development of the child. The author considers paternity as integrated psychological education which in the developed form includes set of valuable orientations of the parent, installations and expectations, parent feelings, the relations, line items, parent responsibility and style of family education. Classification of types of educational activities of the father and criteria of their effective application is given in article. The conclusion is drawn that forming

of effective educational activities of the father, represents process of individual and group training of the father and mother to the optimum strategy of education and development of the child depending on his age and psychological features.

Keywords: paternity, gender role, educational activity, institute of paternity, love.

С давних времен появление института отцовства связывают именно с возникновением частной собственности, когда появилась необходимость ее наследования. Изменения в гендерной системе ролей за последние пятьдесят лет вызвали глобальные изменения роли отца в становлении и развитии ребенка, что говорит о переоценке, уточнении социумом функций отца и дальнейшей трансформации в системе гендерных ролей. Рост феминизации повлиял и на институт отцовства. В традиционной семье отец выполняет вспомогательную роль в жизни ребенка, особенно в первые годы его жизни.

Однако в 80-е годы в странах Европы и США ученые обозначили «новый образ отца», который во многом отличался от традиционного. Отличия, прежде всего, социологи и психологи обозначили в отношении отцов к своим маленьким детям: новая модель отцовства подразумевала участие отцов в уходе за ними, проявление заботы, умение вступать в эмоциональный контакт с ребенком [1].

Современный отец чаще выступает как партнер матери по воспитанию детей и берет на себя большую долю заботы о них. Суть тенденции в том, что роль отца как главы семьи сменяется ролью более уравновешенного, стабильного друга жены и детей. Вклад со стороны отца в воспитание детей соотносят со стратегическим планированием жизни всей семьи, ролью эксперта, которая проявляется в справедливой и беспристрастной оценке как положительных, так и отрицательных событий ее жизни.

Отличия в отношении к детям со стороны обоих родителей привлекали внимание многих ученых и исследователей. Один из них – Эрих Фромм, изучая формы и виды любви, говорил о различиях двух видов любви, а именно: материнской и отцовской. Для Фромма отцовская любовь – «требовательная», условная, которую ребенку необходимо заслужить [2].

Отцовская любовь формируется на протяжении первых лет жизни ребенка. И для того, чтобы ее заслужить, ребенок должен соответствовать не только определенным социальным требованиям, но и отцовским ожиданиям в отношении способностей, достижений, успешности. Любовь отца – это награда для ребенка за успехи и его хорошее поведение, так как отцовская любовь не может быть врожденной. Таким образом, отец выполняет функцию социального контроля и, кроме того, он является носителем требований, дисциплины и санкций.

Если сравнить материнский и отцовский стили воспитания, понятно [3], что авторитарность отца оказывает на интеллектуальные характеристики ребенка благоприятное влияние, в то время как авторитарность матери – отрицательное.

Феномен отцовства в психологии связан с понятиями: эмоциональная, мотивационная и ценностно-смысловая сферы, самооценка, самосознание, Я-концепция, удовлетворенность жизнью и стиль жизни, а также социальная роль отца [6].

Основываясь на трудах Ш. Барта и Э. Фтенакиса, Г. Г. Филиппова разработала модель данного феномена, и включила в нее следующие структурные компоненты: потребностно-эмоциональный, отвечающий за биологические, социальные аспекты мотивации, потребность в контакте, эмоциональные реакции, переживания; операциональный как осведомленность, умения, операции по уходу за ребенком и непосредственное общение с ним; и ценностно-смысловой, отношение отца к ребенку, включая экзистенциальные переживания. Кроме того, в данную структуру включается еще интегральный сквозной компонент – оценочный, в который входят:

1) самооценка как составляющая Я-концепции, принятие или отвержение роли отца, оценка себя как отца и своего ребенка;

2) социальная оценка, которая основывается на принятых в конкретном обществе социальных стереотипах по выполнению роли.

Социальная оценка – это база для формирования собственной оценки, потому что через социальные стереотипы формирует образы Я-идеального. Данный компонент считается интегральным, потому что влияет на все остальные компоненты структуры феномена отцовства [4].

Мы же рассматриваем отцовство как интегральное психологическое образование, состоящее из совокупности ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений, родительской ответственности и стиля воспитания. Каждый из компонентов содержит свои эмоциональные, когнитивные и поведенческие составляющие [4].

Отцовство – это достаточно сложный феномен, который можно отнести к категориям психологии личности, отражающим основные этапы ее развития, характеризующим совокупность интегральных, социальных и индивидуальных характеристик, проявляющихся на всех уровнях жизнедеятельности человека.

В процессе всестороннего изучения проблемы формирования отцовства было сделано предположение о том, что в онтогенезе комплекса отцовства можно выделить три периода:

1) стереотипное представление мужчин об отцовстве еще до зачатия ребенка;

2) переосмысление существующих стереотипов в течение внутриутробного развития ребенка;

3) собственно формирование чувства отцовства после рождения ребенка, с которым в перинатальный период мужчина не имеет такой связи, как женщина, соответственно, и изменение отношения к себе, формирование отношения к ребенку, принятие новой роли отца – сложный и многофакторный процесс.

Воспитательная деятельность отца имеет сложный психолого-педагогический характер, который заключается во взаимном влиянии

субъектов деятельности и ее объектов, а также зависимости мотивации данного вида деятельности от половозрастных особенностей ребенка, а результат ее зависит от согласованности его воспитательных действий [7].

Существует определенный психологический механизм, регулирующий деятельность отца по воспитанию ребенка: изменение осознания мотивации деятельности, низкий уровень которой проявляется в дисгармоничности воспитания, неудовлетворенности собственными действиями в отношении воспитания ребенка, использовании угроз или запретов, в то время как высокий проявляется в понимании цели воспитательной деятельности, согласованности действий и удовлетворенности своей воспитательной ролью [8].

Ю. А. Токарева выделяет следующие типы воспитательной деятельности отца [7]:

1) «саморазвивающийся» тип – это тип с мотивацией на собственное развитие; отец ребенка дошкольного возрастного периода;

2) «самоутверждающийся» тип – такой отец мотивирован на собственное самоутверждение; присущ отцам, воспитывающим ребенка младшего школьного возраста;

3) «подчиняющийся» тип – этот тип ярко выражен у отца ребенка подросткового возрастного периода; отец такого типа мотивирован на получение одобрения со стороны общества;

4) «поощряющий» тип – ярко выражен у отца ребенка юношеского возрастного периода. Такой отец стремится достичь в отношениях со своим ребенком и в его личном развитии самых высоких результатов.

Критериями эффективности воспитательной деятельности отца являются:

1) мотивационно-потребностный компонент: устремление к достижению самых высоких результатов в развитии собственного ребенка, в отношениях с ним; отец мотивирован на получение социального одобрения;

2) исполнительный компонент: умение воздействовать на поведение ребенка и применение адекватных способов контроля, проявление эмпатии по отношению к нему, последовательность в своих требованиях, эмоциональное принятие ребенка, наличие позитивных чувств, стремление к контакту, доверие к ребенку и его возможностям, удовлетворенность взаимоотношениями;

3) контрольно-оценочный компонент: высокий уровень социально-личностного развития ребенка, развитие его как субъекта самосознания, общения и деятельности [7].

Для повышения эффективности воспитательной деятельности отца будет правомерным использование психолого-педагогической технологии. Она представляет собой процесс как индивидуального, так и группового обучения обоих родителей наиболее оптимальным стратегиям воспитания и развития своего ребенка с опорой на его возрастно-психологические особенности [8].

Таким образом, любовь отца условна, что и является важнейшим фактором морального развития ребенка, потому что отцы придают большое

значение проявлению самостоятельности ребенком, предоставляя возможность отвечать за свои действия, относясь с уважением к проявлению ими своей независимости. Папа для ребенка – это тот человек, который не только дает ему свою любовь и внимание, но и открывает ему мир, помогая расти умелым и уверенным в себе человеком.

Библиографический список

1. Борисенко Ю. В., Портнова А. Г. Проблема отцовства в современном обществе // Вопросы психологии.– 2006.– №3.– 130 с.
2. Фромм Э. Искусство любви. Исследование природы любви. – М. : Педагогика, 1990. – 120 с.
3. Авдеева Н. Н. Роль отца в развитии ребенка в раннем возрасте // Дошкольное воспитание. – № 7. – 2005.
4. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства /Р.В. Овчарова. – М.: ЗАО Институт психотерапии. – 2003. – 295 с.
5. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии.- 1990. – № 4. – 127 с.
6. Токарева Ю. А., Овчарова Р. В. Отцовство как социокультурный и психологический феномен // Известия академии педагогических и социальных наук. – 2010. – № 14. – С. 682–693.
7. Токарева Ю. А. Типология отцовства как воспитательной деятельности // Актуальные проблемы современной науки и образования. Общественные науки : материалы всерос. науч.-практической конференции с междунар. участием. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2010. – С. 322–326 (0,4 п.л.).
8. Гилева Н. С. Детско-родительские отношения как психолого-педагогическая проблема // X Никулинские чтения «Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества» : сборник статей в 2 ч. – Ч. 2; под ред. д-ра филол. наук, профессора А. Э. Еремеева. – Омск : Изд-во ОмГА, 2016. – С. 172–175.
9. Токарева Ю. А. Психолого-педагогические условия и факторы реализации отцовства как воспитательной деятельности // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 2. – С. 209–216.

УДК 59.9:34.01

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

**Н. К. Жарсбаева,
Омская гуманитарная академия,
Войсковая часть 2034 Пограничной службы КНБ РК,
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан**

Статья посвящена изучению психологических защитных механизмов психики военнослужащих. Определены основные механизмы защиты по тесту Плутчика и типы реагирования на фрустрационные реакции по методике Розенцвейга. Выяснено, что военнослужащие в большинстве своем используют психологические механизмы защиты: компенсацию, отрицание, вытеснение, регрессию. Результаты теста С. Розенцвейга

выявляют наиболее преобладающую реакцию на фрустрацию – препятственно-доминантную, по направленности реакций выраженным является импунитивный тип.

Ключевые слова: психологические защитные механизмы, военнослужащие, фрустрация, стресс, неосознаваемое, ресурсы личности.

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS OF SOLDIERS

**N. K. Zharasbaeva,
Omsk humanitarian Academy,
2034 military unit of the Border service of KNB of RK
Ust-Kamenogorsk, Republic of Kazakhstan**

The article is devoted to the study of psychological defense mechanisms of the psyche of soldiers. Describes the basic mechanisms for the protection test of Plutchik and types of reaction to frustration reactions by the method of Rosenzweig. Determined that members commonly make use of psychological protection mechanisms – compensation, denial, displacement, regression. The results of the test C. Rosenzweig identifies the most predominant reaction to frustration – prepjatstvenno-dominant, direction of reactions is expressed impunitivnaja type.

Keywords: psychological defense mechanisms, the military, the frustration, the stress, the unconscious, the resources of the individual.

Специфическим и весьма важным видом человеческой деятельности во все времена была воинская деятельность. Не потерял своей значимости ратный труд воинов и на сегодняшний день. Однако объективные условия воинской деятельности за последние годы кардинальным образом изменились. В связи с этим возрастает необходимость усиления внимания содержательно-смысловой сфере деятельности военных кадров.

В изучении проблем военно-профессиональной направленности как совокупности побудительных мотивов деятельности военнослужащих специалисты выделяют ряд направлений. Прежде всего, имеются научные труды, посвященные изучению мотивационной сферы и качеству набора абитуриентов, поступающих в военно-учебные заведения. В этих работах определяется степень пригодности кандидатов к будущей военной деятельности, оценивается степень их военно-профессиональной направленности (В. М. Анисимов, А. В. Боечко, Л. Ф. Железняк, В. Ф. Ковалевский, И. Н. Панин, Н. Ф. Феденко и др.).

Еще одно направление связано с изучением военно-профессиональной направленности курсантов, стимулирования их обучения, нацеленности на овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями. Отмечается, что эффективность данной деятельности достаточно высока только в случае совпадения личностно-мотивационного вектора и требований общественно-государственного заказа на специалиста. Этому посвящены работы А. Т. Полипонского (военно-профессиональная направленность курсантов), И. В. Кузнецовой (проблема принятия решения о выборе профессии), Б. В. Кузьменко (мотивационная сфера воинской деятельности как объект системного анализа и управления).

Важнейшим объектом научных исследований является военно-профессиональная направленность офицерского состава, побудительные мотивы их деятельности на различных этапах своей службы (А. А. Григорьев, Ж. Т. Сенокосова, В. Я. Нечаев, К. К. Платенов, Н. А. Пономаренко, В. В. Шеляга и др.).

Профессиональная деятельность представителей разных служб и должностных позиций военнослужащих, как особая социальная роль, имеет специфику, существенным образом отличающую ее от других видов общественной деятельности. Профессия военнослужащего связана с деятельностью, протекающей в боевых условиях (боевая деятельность), и деятельностью в обычных (мирных) условиях.

Сталкиваясь с ситуациями, опасными для жизни, военнослужащий вынужден принимать неординарные решения, прилагать необычные усилия, чтобы совладать с угрозой или вызовом, потерей или ущербом.

Изучением эго-защит занимались такие ученые, как З. Фрейд, А. Фрейд, А. А. Налгаджан, В. Менинжер, Э. Фромм, Г. Тарт, Ж. Лапланш, Р. М. Грановская, Л. Ю. Субботина, В. Г. Каменская и др. Изучением поведения человека в стрессовых ситуациях в свое время занимались Лазарус и Фолкман. По их мнению, совладание с такими ситуациями есть «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» [1].

Требования ситуации профессиональной деятельности военнослужащих необычны; они подвергают профессионала испытанию; требования ситуации превышают ресурсы личности; ею предпринимаются когнитивные и поведенческие усилия, чтобы справиться с требованиями ситуации. При этом усилия могут быть успешными, а могут и не дать желаемого результата.

В различных вариантах данный вопрос изучали Уиллис и Шифман, рассматривавшие стадии такого поведения. Перлин и Шулер утверждали, что защитные функции таких стратегий должны осуществляться тремя способами: стратегией изменения проблемы; стратегией изменения способа видения проблемы; стратегией управления эмоциональным дистрессом.

В научной литературе наряду с термином «психологические защитные механизмы» существуют понятия «копинг-стратегии» и «совладающее поведение». Способность к преодолению стресса складывается у человека в процессе его онтогенетического развития. Уровень человеческой зрелости определяется способностью преодолевать стрессовые ситуации. По словам Э.Г. Эйдемиллера, здоровая личность – это система многообразных психологических защит и гибких копинг-стратегий [2].

В психологической науке активные, преимущественно сознательные усилия личности, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы, определяются как копинг-стратегии. Психологическая защита – это неосознаваемые психологические процессы, направленные на то, чтобы

уменьшить действие психической травмы, преодолеть негативные последствия эмоционального и информационного стрессов, что является залогом психического и физического здоровья. Психологические защитные механизмы представляют собой способы поведения и восприятия информации с последующим ее искажением, помогающие человеку находиться в состоянии внутреннего равновесия, не пуская в сознание те сведения, которые могут нести угрозу душевному благополучию личности [3].

Логично предположить, что у военнослужащих психологические защитные механизмы будут иметь свои характеристики. С этой целью было предпринято исследование.

Эмпирическое исследование было проведено на базе войсковой части 2034 Восточно-Казахстанской области. Выборку составили 38 военнослужащих. В качестве методов исследования использовался тест «Психологические механизмы защиты» Р. Плутчика и методика фрустрационных реакций С. Розенцвейга.

Первым этапом проанализируем результаты, полученные по методике «Психологические механизмы защиты» Р. Плутчика (таблица 1).

Таблица 1

Высокие и низкие значения по методике ПМЗ у военнослужащих (%)

Виды защит	Высокие значения		Низкие значения	
	количество человек	%	количество человек	%
Реактивное образование	5	13,2	5	13,2
Отрицание реальности	11	28,9	6	15,8
Замещение	7	18,4	7	18,4
Регрессия	9	23,7	7	18,4
Компенсация	13	34,2	5	13,2
Проекция	9	23,7	5	13,2
Вытеснение	10	26,3	11	28,9
Рационализация	5	13,2	8	21,1

У большинства испытуемых высокие показатели набрал такой механизм защиты, как компенсация, это означает, что данный механизм психологической защиты часто «включается» и является наиболее доминирующим у 34,2 % из числа военнослужащих, составляющих группу. Компенсация может быть направлена на исправление или восполнение собственной реальной или воображаемой физической или психической неполноценности. Компенсация у военнослужащих проявляется в том, что вместо развития недостающего качества они могут интенсивно развивать тот признак, который у них и так хорошо развит, компенсируя тем самым свой недостаток. Этот вид компенсации можно еще назвать косвенным, снижающим остроту неприятных переживаний.

Такой механизм, как отрицание реальности имеет, 2-й ранг после компенсации, и высокие показатели по данной защите выявлены у 28,9 % испытуемых. Можно предположить, что для большинства военнослужащих любой крайне неприемлемый болезненный факт может полностью отрицаться восприятием как несуществующий или не произошедший. Военнослужащие могут отрицать те аспекты внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, тем не менее не принимаются, не признаются самой личностью. Информация, которая тревожит и может привести к конфликту, не воспринимается. Имеется в виду конфликт, возникающий при проявлении мотивов, противоречащих основным установкам личности, или информация, которая угрожает ее самосохранению, самоуважению или социальному престижу.

Далее у 26,3 % в группе выявлены высокие показатели по шкале «вытеснение». Можно предположить, что данные военнослужащие переводят из сознания в бессознательное неприемлемую информацию (например противоречащую морали) либо подавляют негативные переживания (чувства или эмоции). Могут подавляться любая информация и чувства, даже то, что имеет положительный эффект на психику, но в результате работы «цензуры», грубого несовпадения с моделью мира он это подавляет.

Проанализировав полученные результаты, мы можем определить, что наиболее используемыми, доминирующими механизмами защиты будут компенсация, отрицание, регрессия и вытеснение, причем последний в использовании военнослужащими имеет определенную противоречивость от предпочитаемого 26,3 % испытуемых к наименее предпочитаемому у 28,9 % испытуемых. Следует отметить, что наименее предпочитаемым оказался психологический механизм защиты как рационализация.

Далее анализируем особенности реакции на фрустрирующую ситуацию с помощью методики Розенцвейга (таблица 2).

Таблица 2

Высокие и низкие значения по методике Розенцвейга у военнослужащих (%)

Виды реакций	Высокие значения		Низкие значения	
	количество человек	%	количество человек	%
ОД	8	21	5	13,1
ЕД	5	13,1	8	21
NP	7	18,4	10	26,3
Е	6	15,7	9	23,6
I	6	15,7	8	21
М	7	18,4	7	18,4

Результаты, полученные по тесту С. Розенцвейга, показали, что у военнослужащих преобладающим типом реакций является тип «ОД» – выявлен

у 21,05%, что свидетельствует о том, что большинство военнослужащих фиксируются на возникающих препятствиях. По направленности реакций у военнослужащих лидирует импунитивный тип, который означает, что фрустрирующая ситуация рассматривается как мало значимая, как отсутствие чьей-либо вины.

Следует отметить, что качественный анализ ответов по направленности реакцией по типу импунитивной выделяет ответы, имеющие определенную взаимосвязь с такими национально-психологическими особенностями, как уважение к старшим и младшим, стремление не унижать достоинство других людей.

Конфликт – это всегда фрустрирующая ситуация: именно невозможность реализовать свои интересы, потребности характеризует конфликтную ситуацию. Интерпретируя тип реакции как направленность усилий при разрешении конфликта, мы обнаружили, что военнослужащие менее уязвимы в отношении разных фрустрационных воздействий. У них отмечается устойчивое толерантное отношение к фрустрационным ситуациям. Это может проявлять и в большей возможности контролировать свои эмоциональные реакции.

Таблица 3

Корреляционная взаимосвязь психологических защитных механизмов фрустрационных реакций у военнослужащих

Психологические механизмы защиты	Фрустрационные реакции
Реактивное образование	«ОД» = 0,3646 (p>0,05) «ЕД» = -0,3937(p>0,05)
Отрицание	«ОД» = 0,3359 (p>0,05) «ЕД» = -0,4075(p>0,05)
Регрессия	«I» = -0,3370(p>0,05) «M» = 0,4229 (p>0,01)

По результатам корреляционного анализа мы можем сделать следующие выводы. Такой механизм защиты, как реактивное образование, связан с высокими показателями доминантно-препятственного типа реакцией на фрустрирующую ситуацию (ОД) и низким значением типа реакции – фиксации на самозащите. Психологический механизм защиты «отрицание» связан с высокими значениями доминантно-препятственного типа реакции (ОД) во фрустрации и низкими значениями типа реакции фиксации на самозащите. Регрессия имеет взаимосвязь с низким значениями интропунитивных реакций и с высокими значениями импульсивных реакций, во фрустрацией ситуации, т. е. с такими личностными особенностями, как сбрасывание ответственности с себя и возложение ее на внешние обстоятельства.

Таким образом, полученные результаты позволяют выделить наиболее используемые, доминирующие психологические механизмы защиты – компенсацию, отрицание и вытеснение.

Перспектива дальнейшего исследования будет заключаться в сравнительном анализе особенности применения защитных механизмов военнослужащих как на уровне индивида, так и на уровне группы, представителями русской и казахской национальностей, проживающих на территории Казахстана.

Библиографический список

1. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. – Мытищи : Талант, 2007. – 144 с.
2. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности. – Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
3. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом : учебно-методическое пособие. – Казань, 2003. – 98 с.
4. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. – СПб. : Речь, 2010. – 507 с.
5. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. – Л. : Медицина, 1970. – 328 с.

УДК 316.77

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА РУКОВОДСТВА В НАУЧНЫХ ПОДХОДАХ

**А. Ю. Замятин,
Омская гуманитарная академия**

В статье осуществлен анализ современных психологических концепций управления. Отмечены преимущества и недостатки каждой из концепций, уделено внимание их взаимосвязи с состоянием экономики и общества в целом. Изучены мотивация и психологические законы управления на основе которых строится взаимодействие между работником и подчиненным с учетом личностных качеств руководителя.

Ключевые слова: психология, управление, концепция, руководитель, мотивация, профессиональное самосознание, феномен руководства.

THEORETICAL STUDY OF THE PHENOMENON OF LEADERSHIP IN SCIENTIFIC APPROACHES

**A. Yu. Zamyatin,
Omsk humanitarian Academy**

The article is devoted to the problem of the actual psychological management concepts. This article tells about the advantages and disadvantages of each of the concepts, pays attention

to their relationship with the state of the economy and society. One of the most interesting questions is a motivation and a psychology of management regularities, which are the basis for cooperation between managers and subordinate employees, considering manager's credentials.

Keywords: psychology, management, concept, manager, motivation, professional identity, a phenomenon of leadership.

На сегодняшний день существует множество психологических концепций управления персоналом, в которых отражены различные пути и способы достижения взаимопонимания между руководителем и подчиненным в целях создания здоровой рабочей атмосферы в коллективе и пр. В современном научном мире преобладают следующие основные психологические концепции управления:

1. Рационально-экономическая концепция.

Предприятие, согласно данной концепции, представляет собой идеально отлаженный механизм, в котором все устроено рационально и систематизировано. Работник изначально пассивен и не расположен к труду, поэтому для эффективной работы персонала необходимы внешнее вмешательство и жесткий контроль со стороны руководства. Работа предприятия стабильна и предсказуема, а основным побуждением к ней является материальное вознаграждение труда, организационная структура подчиняет себе групповые процессы. Наблюдается безынициативность персонала, жесткая позиция руководителя, напряженная рабочая обстановка, в которой нет места творческой реализации.

2. Профессионально-предпринимательская концепция управления.

Человек в ней рассматривается как особенный профессионально-личностный ресурс, который требует постоянного развития. Рабочий коллектив предприятия при данной концепции представляет собой агрессивный, настроенный на работу персонал, в рабочей атмосфере которого царит дух соревнования. Основной мотивационный механизм – это предоставление работникам площадки для самореализации. Успешность деятельности работника определяет конечный результат его труда.

3. Организационно-командная концепция управления.

Строится на том, что человек – социальное существо, нуждается в принадлежности к группе, в которой он может реализоваться. Наравне с материальным вознаграждением мотивирующим фактором является одобрение коллектива. Для внедрения данной концепции на предприятие руководителю необходимо создать здоровый социально-психологический климат в коллективе и прикладывать усилия к тому, чтобы сохранять и поддерживать его [3].

В любой системе управления руководитель играет одну из ключевых ролей. Для того, чтобы обеспечить эффективное управление персоналом, руководителю нужно хорошо знать потребности и ожидания своих подчиненных, своевременно обеспечивать их актуальной информацией. Настоящий руководитель представляет собой очень проницательного и

дальновидного стратега, способного разглядеть скрытые таланты даже в самом неприметном сотруднике. Мотивация и психологические законы управления – столпы, на которых следует строить отношения между работниками и руководством.

Основные качества руководителя, влияющие на эффективность его деятельности, обычно объединяют в две группы:

- биологические и социально-экономические характеристики;
- личностные качества.

И. Н. Кузнецов считает, что ведущее место среди личностных качеств занимает интеллект, т. е. умственные способности и степень развития личности. Особенно важно, когда высокое интеллектуальное развитие сочетается с практической направленностью ума, решительностью, достаточной уверенностью. Именно это особенно важно для эффективного руководства [1].

Интеллектуальный уровень руководителя связан с рядом других важнейших качеств, характеризующих роль лидера: доминантность, самообладание, креативность, целеустремленность, умение принимать самостоятельные решения, надежность в отношениях с подчиненными, руководством, партнерами, коммуникабельность, способность максимально использовать возможности сотрудников путем их правильной расстановки и мотивации.

Для руководителя также важное значение имеет профессиональное самосознание. В структурной модели профессионального самосознания руководителя, разработанной Т. А. Чупшевой [2], прослеживается иерархия взаимосвязей между когнитивным, эмоционально-ценностным, мотивационным и творческим компонентами. Модель учитывает три аспекта развития профессионального самосознания руководителя: социальный, личностный, деятельностный. В системе профессионального самосознания осуществляются следующие процессы: самомотивация, самопознание, самопонимание, саморазвитие, самореализация.

В работе С. В. Кошелевой [2] процессные компоненты профессионального самосознания руководителя представлены как следующие уровни реализации самосознания:

- уровень самопознания, обеспечивающий адекватное самовосприятие руководителя в профессиональной деятельности, который порождает чувство удовлетворенности деятельностью;
- уровень самоидентификации, позволяющий руководителю осуществить оценку своей профессиональной деятельности с учетом конкретного содержания должностных обязанностей и своей профессиональной роли в общей организационной структуре предприятия;
- уровень саморегуляции, который объединяет личность и деятельность в единую систему и обуславливает формирование и реализацию

адекватных моделей поведения и деятельности в изменяющихся внешних и внутренних условиях.

Помимо личностных характеристик, руководитель выбирает и ведет свою деятельность по определенному стилю, который зависит от качеств подчиненных и характера решаемых задач.

Также в современной литературе рассматривается три новых подхода к руководству: атрибутивная теория лидерства, харизматическое руководство (лидерство), транзакционное и трансформационное руководство (лидерство).

Известно, что в соответствии с атрибутивной теорией люди стараются найти смысл, устанавливая взаимосвязь между причиной и эффектом. В контексте лидерства атрибутивная теория утверждает, что руководство – это просто приписывание или присваивание признаков, которое одни люди совершают в отношении других индивидуумов.

Теория харизматического руководства является расширением атрибутивной теории. Она утверждает, что последователи приписывают способности героическому или необычному (экстраординарному) руководству, когда они наблюдают определенное поведение.

Трансформационное руководство настраивается на вершине транзакционного руководства, оно вызывает уровни усилий и производительности, выходящие далеко за пределы уровня, который может быть при использовании только транзакционного руководства [3].

Итак, феномен руководства имеет большое количество определений и подходов, изучающих его. Руководитель является субъектом с психологическим набором личностных качеств, а руководство – это массовое его обозначение. Руководство исследуется только в групповом анализе, как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Руководство включает в свое понятие личностные особенности руководителя, его типы, профессиональное самосознание, стиль руководства и наличие влияния на подчиненных. Единственное отличие руководства от лидерства – оно не имеет объективных факторов зависимости и влияния, всё зависит от субъекта и его психологической готовности исполнять эту должность.

Библиографический список

1. Организационное поведение : учеб. пособие / Г. Р. Латфуллина ; под ред. О. Н. Громова. – СПб. : Питер, 2012. – 275 с.
2. Нечаева Е. С. Профессиональное самосознание руководителя как компонент организационного управления // Известия ТГУ. – 2016. – № 31. – С. 26–32. URL:<http://elibrary.ru/item.asp?id=27241105>.
3. Козлова А. М. Организационное поведение : пособие для руководителей. – М. : Директ-Медиа, 2013. – 229 с.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЛИДЕРСТВА И РУКОВОДСТВА КАК СУБЪЕКТИВНОГО И ОБЪЕКТИВНОГО ФЕНОМЕНОВ

**А. Ю. Замятин,
Омская гуманитарная академия**

В статье проанализированы работы российских и зарубежных авторов относительно сопоставления различия и сходства лидерства и руководства. Даны сравнительные характеристики лидерства и руководства. Отмечено более значительное присутствие психологической составляющей в проявлении сущности лидера по сравнению с проявлением сущности руководителя. Делается акцент на связи феномена руководителя и лидера при анализе личностных качеств лидера.

Ключевые слова: лидерство, руководство, групповая деятельность, межличностные отношения, психология, феномен.

THE MODERN STATE LEADERSHIP AND GUIDANCE AS THE SUBJECTIVE AND OBJECTIVE PHENOMENA

**A. Yu. Zamyatin,
Omsk humanitarian Academy**

The article analyses the works of russian and foreign authors in comparing the differences and similarities of leadership and management. In addition to the analyses there are the comparative characteristics of leadership and management. It is noted a significant presence of the psychological component in the essence of a leader than in the essence of manager. One of the most interesting questions is the relationship between a phenomenon of manager and a leader, considering leader's credentials.

Keywords: leadership, management, group work, interpersonal relations, psychology, the phenomenon.

Вопросами сопоставления и различия лидерства и руководства ученые начали заниматься еще в начале XX века. Для стабильно работающей экономики важно, насколько качественно и стабильно будет работать организация (группа) и будут ли эффективно достигаться стоящие перед ней цели.

А. Х. Шагиахметова [1] указывает, что эффективность лидерства, основанного на коллективизме, выше по сравнению с руководством, основанном на индивидуализме, благодаря тому, что в групповой работе достигается синергетический эффект взаимоусиления участников: создаются условия для эмоциональной вовлеченности. Командная работа способствует снижению уровня недоверия между ее участниками, на смену должностным обязанностям приходят личностная ответственность за полученный результат, способность и желание делать все необходимое для выполнения работы.

Центральной идеей разделения руководства и лидерства является ориентация на изменения со стороны руководителей. Это утверждал в своей

работе Джон Коттер. Лидерство и менеджмент, по его мнению, – это две разные, но взаимодополняющие системы действия, одинаково необходимые для достижения успеха в сложной и постоянно изменяющейся бизнес-среде. Главная задача компаний – объединить сильное лидерство и сильный менеджмент [1].

За долгие годы исследований, проанализировав множество трудов, ученые пришли к выводу, что нельзя получить профиль идеального лидера. Лидеры создают собственные ценности и раскрывают способности, действуя ситуационно, по настроению, которое чаще всего возникает в кризисные моменты и когда необходимо сделать решающий выбор.

Много внимания учеными уделено проблеме разделения понятий лидерство и руководство. Одним из первых обратил внимание на данную проблему С. Джибб, который попытался дифференцировать данные понятия (таблица) [2].

Сравнительная характеристика руководства и лидерства (по С. Джиббу)

Руководство	Лидерство
Поддерживается организационной системой	Обусловлено стихийным одобрением группы за вклад в групповые достижения
Руководитель ставит цели, исходя из профессиональных интересов, вне зависимости от пожеланий группы	Лидер отражает интересы и пожелания членов группы
Не опирается на чувства и единое мнение группы	Необходимо учитывать чувства и единое мнение группы
Есть социальный разрыв между подчиненными и руководителем, который стремится сохранить его	Лидер выступает как один из членов группы
Руководитель получает полномочия от внегруппового источника власти	Лидера властью наделяет сама группа

Из таблицы следует, что, согласно С. Джиббу, между руководителем и лидером есть существенные отличия в их феноменах и сущности.

Российские ученые в феномене руководства выделяют две составляющие этих феноменов. П. С. Авдеев указывает, что руководство понимается ими как фактор официальной структуры, обеспечивающий социальную организацию и управление групповой деятельностью [2]. А также руководство – это целенаправленное воздействие на людей, которое приводит к их осознанному и активному поведению в соответствии с намерениями руководителя. Лидерство понимается как процесс психологического влияния человека на других людей при их совместной жизнедеятельности, который осуществляется на основе подражания, восприятия, понимания друг друга, внушения [3].

Б. Д. Парыгин [2] выделил следующие различия лидерства и руководства:

1. Лидер осуществляет регуляцию межличностных отношений в группе, а руководитель – официальных отношений.
2. Лидерство возникает в условиях микросреды, руководство же – элемент макросреды, выступающий в системе общественных отношений.
3. Лидерство возникает стихийно, руководитель назначается или выбирается.
4. Лидерство зависит от настроения группы, руководство – более стабильно.
5. Руководство, в отличие от лидерства, имеет систему санкций.
6. Процесс принятия решения руководителем более сложный и не всегда имеет истоки в группе, решения лидера всегда относятся к группе.
7. Сфера деятельности лидера – малая группа; руководитель представляет малую группу в более широкой социальной системе.

Ю. В. Нугаева [4] уже объединяет эти два понятия и считает, что лидерство руководителя:

- это его способность управлять другими людьми, не используя при этом своих властных полномочий;
- добровольное подчинение человеку – руководителю, пользующемуся уважением и авторитетом, признание его профессионализма независимо от его должностных полномочий;
- условие формирования, проявления и существования авторитета руководителя, признание его заслуг, квалификации, опыта, благоприятных человеческих качеств;
- особый тип отношений к руководителю как к человеку, основанный на признании его способностей к управлению, тех личностных качеств, которые необходимы профессиональному управляющему;
- власть особого рода, в основе которой лежит не принуждение, а добровольное подчинение лидеру.

У лидерства и руководства действительно много общего. Лидерство, как и руководство, имеет свою структуру и иерархию отношений внутри группы, оба реализуют процессы социального влияния в группе; обоим присуща определенная субординация отношений. Но тем не менее, это разные понятия. Руководство больше относится к деятельности, связанной с управлением организацией, будь то политическая партия, корпорация или общественная организация, школа, например, и в основе его лежат экономические, организационные и командно-административные методы воздействия. Руководство более стабильно, оно рождается в результате равномерного целенаправленного движения группы людей к достижению определенной цели и зачастую связано с назначением на руководящую должность. В то же время лидерство – процесс внутренний, он рождается в определенном человеке сам, лишь под воздействием окружения.

Таким образом, современное состояние связи лидерства и руководства как субъективного и объективного феноменов в социальной психологии имеет неопределенность, так как многие ученые ставят эти понятия в один ряд, многие разделяют, указывая на их взаимодополняемость, но с некоторыми отличиями, например, лидера не назначают, он становится им самостоятельно. Исследуют, как правило, эти два феномена вместе, анализируя личностные качества лидера, занимающего руководящую должность, обязательно делая акцент на этой связи.

Библиографический список

1. Шагиахметова А. Х. Лидерство: теория, практика и международные стандарты. – Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2012. – 188 с.
2. Авдеев П. С. Руководство и лидерство // Экономика и менеджмент инновационных технологий. – 2016. – № 4. С. 94–100.
3. Толочек В. А. Организационная психология: управление персоналом ЧОП и СБ. – М. : НОУ ШО «Баярд», 2014. – 176 с.
4. Нугаева Ю. В. Проблемы эффективности управленческой деятельности: лидерство и власть. // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. – 2016. – № 3(10). С. 51–56.

УДК 159.99

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ КОНФЛИКТОВ У ПОДРОСТКОВ

**А. В. Иванова,
Красноярская СОШ, Любинский район, Омская область**

Статья посвящена подростковому возрасту, так как в этом периоде формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей. Этот возраст характеризуется эмоциональной неустойчивостью и резкими колебаниями настроения. Подросток сталкивается с различными ситуациями и проблемами, которые приводят его к конфликту. Социально-психологический тренинг является эффективным средством, который действует на снижение конфликтности, в частности, конфликтов, у подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, социально-психологический тренинг, средство снижения конфликтов.

SOTSIALNO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A MEANS OF REDUCING CONFLICTS IN ADOLESCENTS

**A. V. Ivanova,
Krasnoyarskogo SOSH lyubinskiy municipal district of Omsk region**

The article is devoted to adolescence, as this period formed the moral values, life Outlook, there is an awareness of yourself and your capabilities. This age is characterized by emotional instability and dramatic mood swings. The child is faced with different situations

and problem, which lead to the conflict. Socio-psychological training is an effective tool, which acts to reduce conflict in the above privacy, and conflicts in general, подроствов.

Keywords: adolescence, socio-psychological training, a means of conflict reduction.

Подростковый возраст представляет собой период особой концентрации конфликтов, часто приводящих к агрессивному поведению, проживанию в особой субкультуре, наркомании, алкоголизму, стрессам.

Психологические особенности подросткового возраста рассматриваются как кризисные и связаны с перестройкой в трех основных сферах: телесной, психологической и социальной [10].

На телесном уровне происходят существенные гормональные изменения, на социальном уровне подросток занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым, на психологическом – подростковый возраст характеризуется формированием самосознания.

Каждый возрастной период является переходным, подготавливающим человека к переходу на более высокую возрастную ступень. Развитие всех сторон личности и интеллекта подростка предполагает сотрудничество ребенка и взрослого в процессе осуществления собственной деятельности, игры, учения, общения, труда. Такое сотрудничество в школе нередко отсутствует.

Как писал Л. И. Божович, главное внимание в воспитании подростка следует сосредоточить на развитии мотивационной сферы личности: определении своего места в жизни, формировании мировоззрения и его влияния на познавательную деятельность, самосознание и моральное сознание.

Именно в этот период формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей, способностей, интересов, стремление ощутить себя и стать взрослым, тяга к общению со сверстниками, оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, иными словами, формируются личностные смыслы жизни [6].

Основными новообразованиями в подростковом возрасте являются: сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении. Новообразования не возникают сами по себе, а являются итогом собственного опыта ребенка, полученного в результате активного включения в выполнение самых разных форм общественной деятельности.

В психическом развитии ребенка определяющим является не только характер его ведущей деятельности, но и характер той системы взаимоотношений с окружающими его людьми, в которую он вступает на различных этапах своего развития.

Поэтому общение подростков со сверстниками и взрослыми необходимо считать важнейшим условием их личностного развития. Неудачи в общении ведут к внутреннему дискомфорту, компенсировать который не могут никакие объективные высокие показатели в других сферах их жизни и деятельности.

Общение субъективно воспринимается подростками как нечто лично-стно очень важное. Однако, как показывает анализ современного педагогического процесса, потребность учащихся-подростков в благоприятном доверительном общении со взрослыми и сверстниками в школе очень часто не получает удовлетворения [9].

Это ведет к формированию повышенной тревожности, развитию чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной и неустойчивой самооценкой, со сложностями в личностном развитии, мешает ориентации в жизненных ситуациях. Все это много раз усугубляется, если у ребенка отсутствует благоприятное общение в семье.

При работе с младшими подростками упор следует сделать на пробуждение интереса и развития доверия к самому себе, на понимание своих возможностей, способностей, особенностей характера.

Каждый возраст хорош по-своему. И в то же время в каждом возрасте есть свои особенности, свои сложности. Не исключением является и подростковый возраст. Это самый долгий переходный период, который характеризуется рядом физических изменений. В это время происходит интенсивное развитие личности, ее второе рождение.

Причина психологических трудностей связана с половым созреванием, это неравномерное развитие по различным направлениям. Этот возраст характеризуется эмоциональной неустойчивостью и резкими колебаниями настроения (от экзальтации до депрессии). Наиболее аффективные бурные реакции возникают при попытке кого-либо из окружающих ущемить самолюбие подростка. Пик эмоциональной неустойчивости приходится у мальчиков на возраст 11-13 лет, у девочек – 13-15 лет.

Споры с самим собой, познание себя, самоутверждение и самореализация приводят к конфликтам внутри себя. Этот конфликт в большей мере свойственен подростку, переживающему очередной возрастной кризис, один из самых сложных и острых кризисов. Кроме внутриличностного конфликта, подросток сталкивается с различными ситуациями и проблемами, которые приводят его к конфликту. Проблема конфликтов – одна из самых сложных и острых в развитии и воспитании подростков [9].

В настоящее время понятие «конфликт» имеет достаточно устойчивый статус в теоретическом аппарате современной психологической науки. Изучению конфликта посвящено множество работ зарубежных и отечественных ученых (А. Адлер, К. Левин, Дж. Морено, З. Фрейд, А. Я. Анцупов, Н. В. Гришина, А. И. Шипилов и др.), где раскрываются различные аспекты изучаемого феномена.

Несмотря на многообразие научных подходов и различных точек зрения, остановимся на психоаналитическом подходе.

Основоположник данного подхода З. Фрейд занимался преимущественно внутриличностными конфликтами и указывал на необходимость поиска причин межличностных конфликтов в сфере бессознательного. Кроме

того, автор отмечал, что, используя механизмы защиты, например, сублимацию, человек преобразовывает свою сексуальную энергию в другие виды его деятельности и этим защищает себя от конфликта.

Другой представитель, А. Адлер, рассматривал содержание конфликтов личности с микросредой в попытках индивида освободиться от чувства неполноценности и доминирования одних над другими.

Следующий представитель, К. Хорни, основной причиной конфликтов между индивидом и его окружением считала недостаток доброжелательности со стороны близких людей, в первую очередь родителей.

И, наконец, по мнению Э. Фромма, конфликты возникают из-за невозможности реализовать в обществе личностные стремления и потребности.

Таким образом, в рамках психоаналитического подхода человек рассматривается через его конфликтную природу (борьбу трёх инстанций: «Я», «Оно» и «Сверх-Я»). Например, у З. Фрейда – это либидо против цензуры, у А. Адлера – это стремление к власти, у К. Юнга представлено как архетипическое против ситуативного. Следовательно, конфликт, по мнению представителей психоаналитического направления, представляет собой результат активного стремления двух психических группировок выступить одна против другой.

В отечественной психологии разработана понятийная схема описания конфликта. Схема, которая была предложена Л. А. Петровской, содержит четыре категориальных группы: структура конфликта, его динамика, функции и типология. А. Я. Анцуповым и А. И. Шипиловым дополнена эта схема: сущность конфликта, классификация, эволюция конфликта, его генезис, причины, структура, функции, информация в конфликте, динамика, методы диагностики и исследования конфликта, предупреждение, разрешение (завершение) конфликта.

Подростку, переживающему один из самых сложных и острых возрастных кризисов, в большей мере свойственен внутриличностный конфликт, к которому приводят споры с самим собой, самопознание, самоутверждение и самореализация. Внутриличностный конфликт может возникнуть при низкой удовлетворенности жизнью, друзьями, учебой, отношениями со сверстниками, малой уверенностью в себе и близких людях, из-за стрессов.

Кроме внутриличностного конфликта, подросток сталкивается с различными ситуациями и проблемами, которые приводят его к другим конфликтам: межличностный конфликт возникает при общении людей с различными взглядами, целями и характерами, которым сложно ладить друг с другом; конфликт между личностью и группой возникает, если личность занимает позицию, отличающуюся от позиций группы, например, весь класс срывает урок, а один подросток остается в классе – его отношения с классом будут конфликтными, так как он идет против мнения группы; межгрупповой конфликт возникает из-за противоречий и идейных установок двух различных групп [5].

Далее рассмотрим понятие «социально-психологический тренинг», посредством которого можно эффективно действовать на снижение конфликтности, в частности, конфликтов у подростков.

Так, М. Форверг разработал метод, названный социально-психологическим тренингом. Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, создавшие условия для формирования эффективных коммуникативных навыков. Практической областью приложения разработанных М. Форвергом методов стала социально-психологическая подготовка руководителей промышленного производства.

Основной целью социально-психологического тренинга является повышение компетентности в общении, и она может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, но обязательно связанных с приобретением знаний, формированием умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений личности, поскольку личностное своеобразие является тем фоном, который окрашивает в разные цвета действия человека, все его вербальные и невербальные проявления.

Одним из условий успешной работы тренинговой группы является рефлексия ведущим той задачи, которая решается в ходе занятий. Воздействие может осуществляться на уровне установок либо умений и навыков, либо перцептивных способностей и т. д. Смешивать разные задачи в ходе работы одной тренинговой группы нецелесообразно, так как это может, с одной стороны, снизить эффективность воздействия, а с другой, вызвать появление этической проблемы, поскольку изменять задачу в процессе тренинга можно только с согласия группы.

Работа тренинговой группы отличается рядом специфических принципов.

Принцип активности: активность участников тренинговой группы носит особый характер, отличный от активности человека, слушающего лекцию или читающего книгу. Активность возрастает в том случае, если мы даем участникам установку на готовность включиться в совершаемые действия в любой момент.

Особенно эффективными в достижении целей тренинга через осознание, апробирование и тренировку приемов, способов поведения, идей, предложенных тренером, являются те ситуации и упражнения, которые позволяют активно участвовать в них всем членам группы одновременно.

Принцип исследовательской творческой позиции – суть этого принципа заключается в том, что в ходе тренинга участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, уже известные в психологии, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы, возможные особенности.

Реализация этого принципа порой встречает достаточно сильное сопротивление со стороны участников. Ученики, которые приходят в группу

тренинга, имеют определенный опыт общения в школе, дома, где, как правило, им предлагались иные правила, модели, которые надо было выучить и следовать им в дальнейшем. Сталкиваясь с другим, непривычным для них способом обучения, люди проявляют недовольство, иногда в достаточно сильной, даже агрессивной форме. Преодолеть такое сопротивление помогают ситуации, позволяющие участникам тренинга осознать важность и необходимость формирования у них готовности и в дальнейшем, после окончания тренинга, экспериментировать со своим поведением, творчески относиться к жизни, к самому себе.

Принцип объективации (осознания) поведения: в процессе занятий поведение участников переводится с импульсивного на объективированный уровень, позволяющий производить изменения в тренинге. Универсальным средством объективации поведения является обратная связь. Создание условия для эффективной обратной связи в группе – важная задача тренерской работы.

Принцип партнерского (субъект-субъектного) общения: партнерским, или субъект-субъектным общением является такое, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания.

Реализация этого принципа создает в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок. Этот принцип тесно связан с принципом творческой, исследовательской позиции участников группы.

Последовательная реализация названных принципов – одно из условий эффективной работы группы социально-психологического тренинга. Она отличает эту работу от других методов обучения и психологического воздействия.

Опыт, приобретенный в учебно-тренинговых группах, позволяет выработать определенный социально-психологический «иммунитет». Он помогает решать сложные проблемы, которые возникают в личностном и деловом общении практически у каждого человека. Умение и привычки, которые формируются в искусственно созданной социально-психологической среде, помогают эффективно преодолевать трудности, обогащать межличностные отношения в реальной жизни.

Организовывая работу группы, следует помнить: обучение ее участников имеет ценность не только во время интенсивных и совместных эмоциональных переживаний, а главным образом, во время осознания, внутреннего переосмысления, раскрытия причин их возникновения.

На заключительных занятиях необходимо предупредить членов группы, чтобы они не переносили отношения в группе социально-психологического тренинга в реальную жизнь, в другие коллективы. Сначала надо выяснить реальный уровень развития коллектива и подходить к организации

своих отношений с людьми доброжелательно, но и критически, не отвергая, а используя опыт, который они приобрели в процессе обучения. Тогда можно надеяться на положительные изменения.

Библиографический список

1. Богданов Е. Н. Психология личности в конфликте: учеб. пособие. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 221 с.
2. Бэрон Р., Роберт С., Норберт С., Норман Л. Социальная психология группы: процессы, решения, действия. – СПб. : Питер, 2003. – 269 с.
3. Вишнякова Н. Ф. Конфликтология: учеб. пособие для слушателей системы повыш. квалиф. работ. образования. – Минск : Университетское, 2000. – 245 с.
4. Волков Б. С., Волкова Н. В. Конфликтология: учеб. пособие для вузов. – М. : Мир: Академ. Проект, 2007. – 397 с
5. Горбунова М. Ю. Социальная психология : учеб. пособие. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2006. – 222 с.
6. Дорохова А. В. Разрешение конфликтов: учеб. пособие для пед. вузов. – М. : Академия, 2008. – 187 с.
7. Карпова Л. Г. Конфликты в педагогическом коллективе // Психология и педагогика на современном этапе: материалы VI Международной научно-практической конференции. – Ставрополь : Логос, 2015. – С. 22–27.
8. Леонов Н. И. Конфликты и конфликтное поведение: методы изучения. – СПб. : Питер, 2005. – 236 с.
9. Овчинский В. С., Народников Н. К. Индивидуальное и групповое сознание подростков // Трудные судьбы подростков – кто виноват? – М. : Юридическая литература, 1991. – С. 174–183.
10. Рубцова О. В. Внутренний ролевой конфликт подросткового возраста и возможности его преодоления // Теоретическая и экспериментальная психология. – Т.4. – 2011. – № 2. – С. 62–70.

УДК 159.9

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ В ПОДБОРЕ, ОТБОРЕ И ОЦЕНКЕ ПЕРСОНАЛА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ

**С. А. Клюев,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена комплексной психодиагностике в подборе и оценке персонала для его эффективного функционирования, что способствует конкурентоспособности организации. Психодиагностика используется для изучения индивидуально-психологических особенностей человека, поскольку является средством, обеспечивающим анализ текущего положения в организации, прогностические построения путей развития в целях эффективного выстраивания кадровой работы в организации.

Ключевые слова: психодиагностика, отбор, подбор, оценка персонала, конкурентоспособность, комплексное исследование.

SYSTEM OF COMPLEX DIAGNOSTICS IN THE SOURCING, SELECTION AND ASSESSMENT OF PERSONNEL AS A TOOL IMPROVE THE EFFICIENCY OF THE ORGANIZATION

**S. A. Klyuyev,
Omsk humanitarian Academy**

The article is devoted to comprehensive psychological testing in the selection and evaluation of staff for its efficient functioning, which contributes to the competitiveness of the organization. Diagnostics used to study individual psychological characteristics of man, because it is a tool that provides analysis of the current situation in the organization, predictive construct paths of development in order to effectively build personnel work in the organization.

Keywords: psychodiagnostics, selection, personnel evaluation, competitiveness, comprehensive study.

Эффективное функционирование организации на сегодняшний день – это не только стабильная прибыль, но и способность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям среды, в которой одним из основных элементов, движущей силой является персонал. Пересмотр позиций в отношении эффективности работы организации является прамбулой совершенно нового подхода к управлению – гуманистическому менеджменту. Современный этап развития представлений о деятельности организации характеризуется осознанием важности кадрового потенциала в повышении конкурентоспособности организации и ее эффективности.

По выражению Е. А. Климова, «необходимо сопоставить экономические, технологические, информационные и структурные процессы в организации и вне ее с процессами кадровыми». Поэтому современные тенденции по «гуманизации» менеджмента связаны, прежде всего, с системной необходимостью учитывать столь важный элемент в организации, как персонал.

Эффективное функционирование персонала способствует повышению конкурентоспособности организации, а грамотная системная расстановка внутри кадровых процессов зависит, прежде всего, от подбора, отбора и оценки персонала, его соответствия кадровым требованиям, что не ограничивается профессиональными способностями человека.

Важными элементами являются индивидуально-психологические особенности, показывающие, во-первых, характерные поведенческие черты, во-вторых – особенности когнитивных процессов, в третьих – области потенциального развития сотрудника.

Использование в кадровой деятельности психодиагностики как области знаний, ориентированной на выявление индивидуально-психологических особенностей человека, является фундаментом получения объективных данных о сотрудниках.

Психодиагностика в бурно изменяющейся действительности является тем средством, которое обеспечивает как анализ текущего положения в

кадровом элементе организации, так и предполагаемые прогностические построения путей развития. Комплексные данные психодиагностических процедур позволяют эффективно выстраивать кадровую работу в организации, поскольку информация о функциональных возможностях сотрудников дает возможность формирования отлаженной системы работы, где каждый будет максимально востребован. Подобная система повышает не только работоспособность коллектива, но и его адаптивные возможности, являясь условием повышения эффективности организации.

И. Н. Носс пишет, что «мода на тестирование, завладевшая умами психологов, иногда приравнивает психодиагностическую процедуру к тестологическому ритуалу», и действительно, еще достаточно активен тот стереотип, что тестирование, как метод психодиагностики может дать абсолютно достоверные и исчерпывающие данные. Однако для целостной картины кадрового потенциала организации недостаточно использовать отдельные элементы психодиагностики или разрозненное проведение процедур. Для подбора, отбора и оценки персонала в организации необходимо учитывать множество нюансов, которые могут повлиять на результат, в том числе односторонний взгляд на подбор психодиагностического инструментария.

Во многих организациях на постсоветском пространстве имеются психодиагностические системы для оценки персонала, зачастую имеющие устаревшую методологию неклассической парадигмы, которая основывается на важности использования таких методов, как тестирование и анкетирование. Данные инструменты, конечно, за долгие годы использования не утратили своей значимости, но в условиях современной действительности необходим системный подход к решению данных проблем. Поэтому сегодня всё чаще возникает необходимость комплексного исследования персонала: изучение индивидуально-психологических качеств и когнитивных особенностей, характерных поведенческих черт для всестороннего рассмотрения потенциала сотрудника.

Поэтому, помимо номотетических средств, следует использовать идеографические средства психодиагностики, к которым относятся ассесмент-центр, неструктурированное интервью, психодиагностическая беседа, дающие большой массив информации об особенностях поведения сотрудника. Зачастую подобные методики отходят на второй план, а результаты не структурируются и не соотносятся с результатами других методик. Объединение и соотнесение получаемых данных позволит не только получить исчерпывающую информацию о сотруднике, но и учесть множество факторов, которые могут повлиять на результаты психодиагностики.

Прежде всего, комплексное использование как номотетических, так и идеографических методов, с возможностью постоянного обновления и дополнения новыми инструментами и методами, а также фиксация и отслеживание изменений, происходящих в результате прохождения персоналом программ развития. Подобные результаты, во-первых, должны предварительно прогнозироваться, а во-вторых, в результате промежу-

точных диагностических срезов корректироваться по мере необходимости. Аппаратное сопровождение такой системы на сегодняшний день не составляет проблем, поскольку имеется множество электронных платформ, где возможна реализация программы комплексной психодиагностики.

На сегодняшний день разработано большое количество психодиагностических методик, и каждый год апробируются новые, разрабатываются тесты, проективные методики. Однако, не смотря на всё это многообразие, использование ограниченного количества методов не дает объективности результата. С другой стороны, использование множества разнообразных методик требует большого количества времени, хотя и увеличивает объективность получаемых данных.

Таким образом, наиболее эффективным вариантом будет умеренное сочетание номотетических и идеографических методов для сохранения объективности результатов и ограничения времени на проведение диагностических процедур. Единая база системы психодиагностики в подборе, отборе и оценке персонала позволяет сформировать целостную систему информации, которая включает в себя как номотетические, так и идеографические методы. Электронные ресурсы, в виде систем психодиагностики и порталов, позволяют эргономично использовать эти данные в деятельности кадровых служб.

Анализируя положение дел в сфере работы с персоналом, трудно не заметить явный перевес в сторону номотетических методов, который был сформирован в результате долговременного доминирования неклассической парадигмы в постсоветских организациях. Многие показатели при этом могут ускользнуть от психодиагноста, например, лидерские качества, который сотрудник может проявить в ассесмент-центре, но не укажет в опроснике или анкете.

Таким образом, только целостный и комплексный подход к психодиагностике в подборе, отборе и оценке персонала помогает сформировать четкое понимание состояния кадрового потенциала и наметить пути развития персонала и организации в целом. Данная тенденция определяет развёртывание принципов «гуманистического менеджмента», заключающихся в эффективном приложении способностей сотрудника к возможностям, которые предоставляет организация.

Имея гибкую систему психодиагностики, организация может эффективно менять свои кадровые приоритеты, а следовательно, быстро адаптироваться к меняющейся ситуации. В свете полученных данных посредством психодиагностики выстраивается программа развития персонала, повышается ее функциональный потенциал, следовательно, растет и конкурентоспособность на рынке.

Библиографический список

1. Психологическая диагностика в управлении персоналом : учебное пособие для сотрудников кадровых служб / под ред. Климова Е.А. – М. : РПО, 1999.

2. Носс И. Н. Введение в технологию психодиагностики. – М. : Изд-во Института Психотерапии 2003. – 251 с.

3. Шипунов В. Г., Кишкель Е. Н. Основы управленческой деятельности: управление персоналом, управленческая психология, управление на предприятии : учебник для сред. спец. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1999. – 304 с.

УДК 4.16.34

РОЛЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Г. М. Конакбаева,
Омская гуманитарная академия

В статье анализируются методические подходы к формированию психологической готовности ребенка старшего дошкольного возраста. Рассматриваются психологические особенности детей старшего дошкольного возраста, предпосылки учебной деятельности, общеучебные умения как одно из приоритетных направлений современного образования.

Ключевые слова: методический подход, формирование, психологическая готовность, дошкольники, психологические особенности.

THE ROLE OF THE FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS IN THE FORMATION OF READINESS OF CHILDREN FOR SCHOOL

G. M. Konakbaeva,
Omsk humanitarian Academy

The article analyzes the methodological approaches to the formation of psychological readiness of the senior preschool age child. We consider the psychological characteristics of children of preschool age, background learning activities, general learning skills as one of the priorities of modern education.

Keywords: methodical approach, the formation of psychological readiness, preschool children, the psychological characteristics.

Психологическая готовность к систематическому обучению в школе – итог всего предыдущего развития ребенка в дошкольном детстве. Она формируется постепенно и зависит от условий, в которых происходит развитие организма.

Задача педагога-психолога – выявление недостатков в развитии когнитивных функций и формирование когнитивных функций: внимания, мышления, перцептивных действий, конкретных форм гнозиса и праксиса.

Роль педагога-психолога заключается в диагностической работе и консультировании педагогов по поводу организации педагогической по-

мощи. При отсутствии дефектолога на психолога накладывается ответственность за коррекцию когнитивного развития[1].

Психокоррекционная программа строится на основе принципов:

- адресности;
- системности;
- распределении труда;
- нейропсихологического подхода;
- индивидуализация типа помощи;
- психологической помощи, ориентированной на эмоциональные и коммуникативные проблемы.

Программа должна быть избирательной, ориентированной на развитие тех когнитивных способностей, навыков, неполноценность которых была обнаружена в процессе диагностики. Диагностика когнитивных способностей и выбор коррекционных задач должны быть очень конкретными. Необходимо конкретизировать модальность неполноценных операций, род задач, которые не может решать ребенок, уровень сложности мыслительных операций, доступный ребенку, степень самостоятельности решения задач, необходимый объем и тип помощи. После установления коррекционных задач определяются их приоритеты, рейтинг.

Формирование определенных когнитивных операций проводится с учетом их системной связи, необходимо произвести компонентный анализ формируемых навыков, операций, способностей. После этого с учетом онтогенетических закономерностей формирования когнитивных функций определяются операции, сформированность которых – необходимое условие решения задач по коррекционным целям.

В качестве примера можно привести ситуацию, когда коррекционной целью является логическая операция сериация. Известно, что овладение этими операциями предусматривает наличие способности сравнивать предметы по размеру, которая должна стать результатом диагностики. Но оба типа мыслительных действий невозможны, если ребенок не усвоил такое мыслительное действие, как сравнение.

Помощь может быть направлена на формирование адекватной организации деятельности в том или ином звене или облегчать выполнение определенных гностических или праксисных операций.

При психологической помощи, ориентированной на эмоциональные и коммуникативные проблемы, может быть использован широкий круг психотерапевтических методик, в зависимости от особенностей личности ребенка, характера эмоциональных проблем и личностных предпочтений специалиста. Существуют многочисленные рекомендации по терапии невротических проблем, работе с тревожными детьми. Надо отметить, однако, что наиболее эффективны в работе с такими детьми методики из арсенала игровой терапии, арттерапии, телесно-ориентированной терапии.

Опыт мировой и отечественной науки убеждает, что успешная учебная деятельность детей зависит от подготовленности их к школе [2]. Однако готовность к школьному обучению можно сравнить с фундаментом здания: хороший крепкий фундамент – залог надежности и качества будущей постройки. Синонимом готовности детей к обучению в школе является понятие «школьная зрелость», которая в психолого-педагогической литературе трактуется как достигнутый уровень морфологического, функционального и интеллектуального развития ребенка, который позволяет ему успешно преодолевать нагрузки, связанные с систематическим обучением, новым режимом дня в школе.

Проблема готовности к школе в последнее время стала очень актуальной из-за того, что к моменту поступления в школу большинство будущих первоклассников психологически не готово к школьному обучению, хотя многие из них посещают до школы детские сады, группы по подготовке к школе, где педагоги делают упор не на развитие детей, а на обучение их навыкам счета, чтения и письма.

Родители стремятся начать обучение своего ребенка как можно раньше, причем, помимо детского сада, его могут водить в спортивные секции, музыкальную школу, изостудию и т. д. Современные родители одержимы манией раннего обучения. Им невдомек, что слишком раннее обучение, сводящееся, как правило, к выработке навыков и умений в той или иной области, не способствует психическому развитию ребенка.

Дети все меньше и меньше играют в традиционные игры, традиционные игры (сюжетно-ролевые и развивающие) все больше вытесняются компьютерными играми – это новая эпоха в развитии игр. Здесь и дидактические игры, и игры, похожие на сюжетно-ролевые, но в виртуальной реальности. Воздействие этих игр на психику ребенка и вообще человека можно будет оценить только через некоторое время, когда на них вырастет несколько поколений.

В дошкольном детстве именно игра создает зоны ближайшего развития. Исчерпав свои возможности по созданию зон ближайшего развития, игра как ведущая деятельность уступает место учению (имеется в виду систематическое школьное обучение). Но до тех пор, пока зоны ближайшего развития образуются в игре, систематическое обучение не дает ничего существенного для психического развития ребенка, хотя и создает такую иллюзию за счет выработки у последнего новых умений и навыков, не имеющих ничего общего с психическим развитием. Не готовые к школе дети обречены на неуспеваемость.

Осознание обществом того факта, что поступивший в школу ребенок далеко не всегда обладает тем уровнем развития познавательных психических процессов и личностных качеств, который необходим для успешного обучения, вызвало к жизни проблему готовности к школьному обуче-

нию, сначала в плане диагностики, а затем коррекции и специально организованной работы по подготовке ребенка к школе.

При переходе от дошкольного к школьному возрасту происходят очевидные изменения в характере и поведении ребенка, появляется нарочитость, ребенок начинает манерничать, капризничать и т. д. Этот период получил название кризиса семи лет, который также называют кризисом непосредственности.

Л. С. Выготский указывал, что «самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка», т.е. ребенок начинает ориентироваться в своих чувствах и переживаниях, понимать сам себя [1]. Перестраивается сам характер переживаний, они начинают приобретать смысл для ребенка. Благодаря этому, у него возникают новые отношения к самому себе, строящиеся как раз на основе обобщения переживаний.

Подчеркивая позитивную сторону кризиса семи лет, Л. С. Выготский отмечает такие новообразования этого периода, как самолюбие и самооценка, возникающие уже в обобщенном виде именно в период перехода от дошкольного возраста к школьному [1].

Таким образом, в период дошкольного детства ребенок проходит путь от осознания себя как «Я сам», как физически самостоятельного индивида к осознанию своей внутренней жизни, своих чувств и переживаний, связанных, однако, с конкретной действительностью, отрыв от которой происходит уже за пределами дошкольного возраста. На основе возникновения личного сознания возникает кризис 6 лет. Основная симптоматика кризиса:

- потеря непосредственности: между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка;
- манерничество: ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает (уже душа закрыта);
- симптом «горькой конфеты»: ребенку плохо, но он старается этого не показать.

Возникают трудности воспитания: ребенок начинает замыкаться и становится неуправляемым. В основе этих симптомов лежит обобщение переживаний. У ребенка возникла новая внутренняя жизнь, жизнь переживаний, которая прямо и непосредственно не накладывается на внешнюю жизнь. Но эта внутренняя жизнь небезразлична для внешней, она на нее влияет. Возникновение внутренней жизни – чрезвычайно важный факт, теперь ориентация поведения будет осуществляться внутри этой внутренней жизни. Кризис требует перехода к новой социальной ситуации, требует нового содержания отношений. Ребенок должен вступить в отношения с обществом как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность.

В наших условиях тенденция к ней выражается в стремлении скорее пойти в школу. Нередко более высокую степень развития, которой ребенок достигает к семи годам, смешивают с проблемой готовности ребенка к школьному обучению. Наблюдения в первые дни пребывания ребенка в школе показывают, что готовности к обучению в школе у многих детей еще нет.

Д. Б. Эльконин, много лет проработавший учителем начальных классов, вспоминал, как ребенка в первом классе на первом уроке просили нарисовать 4 кружочка, а затем раскрасить три – желтым, один – синим. Дети красили разными цветами и говорили: «Так красиво» [2]. Это наблюдение показывает, что правила еще не стали правилами поведения ребенка, с такими детьми надо еще работать, приводить к соответствующему школьному виду.

Л. С. Выготский: «...между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент – ориентировка в том, что принесет ребенку осуществление той или иной деятельности», это – внутренняя ориентация в том, какой смысл может иметь для ребенка осуществление деятельности: удовлетворение или неудовлетворение от того места, которое ребенок займет в отношениях со взрослыми или другими людьми [1]. Здесь впервые возникает эмоционально-смысловая ориентировочная основа поступка.

Согласно взглядам Д. Б. Эльконина, там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка, там и тогда ребенок переходит в новый возраст [2]. Диагностика этого перехода – одна из самых актуальных проблем современной возрастной психологии.

Безусловно, важно, чтобы ребенок пошел в школу физически подготовленным к ней. Однако готовность к школе не сводится к физической готовности. Необходима особая психологическая готовность к ней, к новым условиям жизнедеятельности. Содержание этого вида готовности определяется той системой требований, которую школа предъявляет к ребенку. Связаны они, как показывают исследования психологов, с изменением социальной позиции ребенка в обществе, а также со спецификой учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Вопрос психологической готовности к обучению в школе достаточно широко рассматривался в отечественной и зарубежной психологии. Представители зарубежной психологической школы А. Анастаси, Я. Йирасек, С. Штрембел рассматривали проблему в аспекте школьной зрелости [4]. Отечественные психологи Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович делали акцент на теоретической разработке вопроса [1, 2, 3].

Л. С. Выготский указывал, что готовность к школе определяется умением ребенка обобщать и дифференцировать в необходимых категориях предметы и явления окружающего мира [1].

Л. И. Божович представляла готовность к школе как комплексную характеристику, включающую определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции познавательной деятельности и социальной позиции школьника [3].

А. И. Запорожец также выделял особенности мотивации, уровень развития познавательной и аналитико-синтетической деятельности и степень сформированности механизмов волевой регуляции как целостную систему готовности ребенка к школьному обучению [4].

Я. Л. Коломинский утверждает, что одной из важных особенностей развития старшего дошкольника является его сензитивность к усвоению нравственных норм и правил, а также к овладению целями и способами систематического обучения [5]. Поэтому целенаправленные и систематические воздействия педагога являются существенным фактором, стимулирующим психическое развитие ребенка.

Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько представляют психологическую готовность к школе как «целостное состояние психики ребенка, обеспечивающее успешное принятие им системы требований, предъявляемых школой», успешное овладение новой для него деятельностью и новыми социальными ролями.

Л. И. Божович наиболее важным компонентом готовности считала мотивационный [3]. Она выделяла две группы мотивов учения:

- мотивы, связанные с потребностью в общении;
- мотивы, связанные с потребностями в интеллектуальной активности.

Синтез мотивов этих двух групп и формирует, по мнению автора, «внутреннюю позицию школьника». В комплексе психологической готовности к школе особое место уделяется развитию произвольности.

Д. Б. Эльконин и его сотрудники выделили несколько параметров учебной деятельности, фактически относящихся к компонентам произвольности:

- 1) умение осознанно подчиняться правилу;
- 2) ориентироваться на заданную систему требований;
- 3) внимательно слушать говорящего и воспроизводить задания, предлагаемые в устной форме;
- 4) самостоятельно выполнить задание на основе зрительного восприятия образца.

Но выделение проблемы развития произвольности в комплексе психологической готовности к школе способствует и выдвиганию противоречия. С одной стороны, низкий уровень развития произвольности отрицательно влияет на обучение в школе. С другой, произвольное поведение является новообразованием младшего школьного возраста.

И.В. Дубровина выделяет также развитие речи как компонент психологической готовности к школе, так как «речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления». Особый акцент в развитии речи делается на фонематический слух [6].

Итак, психологическая готовность формируется у ребенка на протяжении всего дошкольного детства и является комплексным структурным образованием, включающим интеллектуальную, личностную, социально-психологическую и эмоционально-волевою готовность.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991.
2. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детском возрасте. – М., 2007.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
4. Запорожец А. И. Принцип развития в психологии. – М., 1978.
5. Коломинский Я. Л. Человек: психология. – М. : Просвещение, 1986.
6. Дубровина И. В. Хрестоматия. Возрастная и педагогическая психология. – М., 1999.

УДК [796.012.1:373.2]+316.776

ОБУЧЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫМ ДЕЙСТВИЯМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УЧЕТОМ СОДЕРЖАНИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

**Е. А. Константинова,
Сибирский государственный университет физической культуры
и спорта, г. Омск**

Статья посвящена проблеме эффективного обучения двигательным действиям детей дошкольного возраста с учетом развития их коммуникативных умений. Автором предложено преломление содержания структурных компонентов коммуникативных умений применительно к процессу обучения двигательным действиям. Показана специфика реализации коммуникативных умений дошкольников в их двигательной деятельности.

Ключевые слова: обучение двигательным действиям, дети дошкольного возраста, коммуникативные умения, структурные компоненты коммуникативных умений.

TRAINING THE MOVEMENTS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH THE CONSIDERATION OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF COMMUNICATION SKILLS

**E. A. Konstantinova
Siberian State University of Physical Education and Sport, Omsk**

The article is devoted to the problem of effective training the movements of preschoolers with the consideration of their communication skills level. The author suggests her vision of the communication skills content in relation to the process of training the movements. The paper shows the specifics of communication skills realization in motor activity of preschool children.

Keywords: learning the movements, preschool children, communication skills, structural components of communication skills.

В современных исследованиях проблем физического воспитания детей дошкольного возраста авторы обозначают проблемное поле, связанное с поиском способов и средств повышения эффективности процесса обучения движениям детей с учетом их личностного развития [2, 5, 7]. Авторами

признается влияние средств физического воспитания на процесс развития личности ребенка. В научных трудах В. Н. Шебеко обоснована педагогическая стратегия формирования личности дошкольника средствами физической культуры [7]. Схожие подходы присутствуют и в других исследованиях. Так, например, Е. Н. Тоцкая экспериментально доказала влияние средств физической культуры, в частности, подвижных игр на становление коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста [5].

Таким образом, анализ научно-методической литературы позволяет сделать вывод о том, что средства физической культуры оказывают влияние на процесс формирования личности ребенка. При этом остается не изученной «обратная связь», т.е. влияние коммуникативных умений и навыков на процесс обучения двигательным действиям. В связи с этим можно поставить следующую цель исследования: показать преломление содержания структурных компонентов коммуникативных умений применительно к процессу обучения двигательным действиям детей дошкольного возраста.

Исследователи, рассматривающие коммуникативные умения, зачастую выделяют в их структуре схожие элементы. Согласно исследованиям С.В. Проняевой, О.А. Черенковой, коммуникативные умения детей дошкольного возраста включают в себя три блока: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные умения [4, 6]. На наш взгляд, данная структура соответствует трем сторонам общения (по Г. М. Андреевой): коммуникативной, перцептивной и интерактивной [1]. Подчеркнем, что в данном случае Г. М. Андреева говорит о коммуникации как об обмене информацией. Мы же, в свою очередь, рассматриваем коммуникацию шире, фактически подразумевая под термином «коммуникация» общение, которое с очевидностью не сводится только лишь к информационному обмену [3].

Анализ содержания коммуникативных компонентов и содержания двигательной деятельности дошкольников позволил выделить возможности реализации коммуникативных умений дошкольников в их двигательной деятельности, которые можно представить в виде таблицы.

Содержание структурных компонентов коммуникативных умений в обучении двигательным действиям детей дошкольного возраста

Компоненты коммуникативных умений	Содержание соответствующего компонента (по О. А. Черенковой)	Реализация коммуникативных умений в двигательной деятельности дошкольников
Информационно-коммуникативные умения (информационно-коммуникативный компонент)	1. Умение начать, поддерживать и завершить общение, привлечь внимание собеседника	Мотивация к занятиям, общеразвивающие и строевые упражнения, подвижные игры, основные движения, игры-эстафеты, соревнования.

Компоненты коммуникативных умений	Содержание соответствующего компонента (по О. А. Черенковой)	Реализация коммуникативных умений в двигательной деятельности дошкольников
	2. Умение ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (понять намерения)	Выбор водящего, выбор партнера к предстоящей деятельности, общеразвивающие и строевые упражнения, игра, основные движения, расстановка и сбор инвентаря
	3. Умение употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова и знаки вежливости	Ритуалы приветствия, прощания, жесты, мимика, пантомимика, игровой и соревновательные методы, проблемные ситуации, имитационные упражнения, двигательнотворческие упражнения, музыкальное воздействие, кодирование, декодирование информации
Регуляционно-коммуникативные умения (интерактивный компонент)	1. Умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров	Строевые и общеразвивающие упражнения, упражнения в парах, основные движения, подвижные игры, игры соревновательного характера, игры-эстафеты
	2. Умение помогать партнеру и самому принимать помощь	Расстановка и сбор спортивного инвентаря и оборудования, упражнения в парах, общеразвивающие упражнения, подвижные игры, осуществление страховки по время выполнения основных движений
	3. Умение решать конфликты адекватными способами	Выбор водящего по считалке, компромисс, шутка, юмор, смех, одобрение, похвала
Аффективно-коммуникативные умения (перцептивный компонент)	1. Умение понимать чувства и переживания – свои и партнера по общению	Игры на развитие эмоций и чувств, игровые задания на преодоление трудностей в обучении основных движений, двигательнотворческие упражнения, поддержка вербальными и невербальными средствами
	2. Умение замечать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера	Психогимнастика, релаксационные упражнения, игровые дыхательные упражнения, психомоторные игры, поручения, соревновательные моменты

На наш взгляд, указанная структура коммуникативных умений может быть использована в процессе обучения детей двигательным действиям с целью упорядочения форм, средств, методов и приемов физического воспитания для эффективного формирования двигательного навыка.

Рассмотрим специфику реализации обозначенных ранее умений в двигательной деятельности детей дошкольного возраста.

«Умение начать, поддерживать и завершить общение, привлечь внимание собеседника». Данное умение позволяет детям осваивать правила и нормы общения. Педагог его использует в образовательном процессе в виде ритуалов приветствия, прощания, в том числе и при обучении двигательным действиям. На наш взгляд, осваивая этот ритуал, дети учатся начинать процесс общения, осваивая при этом необходимые нормы и правила. Примером этого умения может быть построение в шеренгу перед педагогом (в начале и в конце занятия). В начале занятия общение начинается с приветствия, постановки цели, задач обучения. В конце занятия такой ритуал позволяет подвести итоги выполненных заданий, сообщить оценку детям о достижениях, полученных в ходе выполнения двигательной деятельности. Общение педагога и детей в этом случае носит сопутствующий характер по отношению к двигательной деятельности, в которой непосредственно происходит обучение двигательным действиям.

Умение привлекать внимание собеседника формируется при выполнении различных движений. Действительно, само движение – это уже что-то интересное, привлекательное как по его содержанию, так и по форме. Не менее важным это умение является при разучивании новых двигательных действий (как простых, так и сложных).

«Умение ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, умение понять намерения». В обучении движениям это умение актуально тогда, когда дети выбирают себе пару по заданным параметрам (по весу, росту, гендерному признаку) для предстоящей двигательной деятельности. Это умение значимо при выполнении строевых и общеразвивающих упражнений (особенно упражнений в парах), когда время на обдумывание действий и намерений партнёра минимально. Такая ситуация требует четкой координации, быстроты реакции, интуиции.

«Умение употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова и знаки вежливости». В обучении двигательным действиям дошкольников педагоги часто используют специальные жесты, символы, сигналы. Невербальные средства общения позволяют контролировать и регулировать поведение, например, в подвижной игре. Особую роль в обучении движениям могут сыграть жесты. К ним относят выразительные движения головой, рукой или кистью, которые совершают люди в процессе общения. Жесты человека следует отнести к выразительным движениям. Они позволяют принимать информацию о движениях, лучше понять содержание, способ его выполнения. Жесты также используют в оценке и анализе двигательного действия, это позволяет сократить время высказывания, разнообразить словесную оценку.

«Умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров». При обучении детей движениям считаем важным умение согласовывать свои действия с действиями партнеров (сверстников).

Полагаем, что это умение имеет особое значение в выполнении парных и коллективных физических упражнений. Так, например, данные коммуникативные умения необходимы при выполнении таких упражнений, как бросание и ловля мяча в парах, в общеразвивающих упражнениях, выполняемых в парах, в подвижных играх (водящий и другие игроки), в играх-эстафетах, играх соревновательного характера. Мнение, установки и потребности в этом случае демонстрируют результат совместной деятельности.

«Умение помогать партнёру и самому принимать помощь». Двигательная деятельность дошкольников чаще всего предполагает наличие двух и более его участников. В обучении двигательным действиям часто используют страховку, поддержку, помощь, которую выполняет партнер. Это актуально в подвижных играх, в которых закрепляются и совершенствуются двигательные умения и навыки, а также в упражнениях с партнером.

«Умение решать конфликты адекватными способами». Конфликты рождаются там, где есть противоречие. Они, как правило, появляются при выборе направляющего, водящего в двигательной деятельности, например, в подвижной игре. Конфликтная ситуация также возникает в расстановке и сборе детьми спортивного инвентаря и оборудования. Среди методов и приемов решения конфликтных ситуаций в обучении детей движениям, на наш взгляд, могут быть компромисс, шутка, юмор, смех, пословицы, поговорки, выбор водящего по считалке.

«Умение понимать чувства и переживания – свои и партнера по общению». Очень ярко это умение демонстрируется при выполнении основных движений, в подвижных играх, играх-эстафетах, соревнованиях. Данное коммуникативное умение отражает эмоциональный компонент деятельности ребенка и формирует его способность к эмпатии.

«Умение замечать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера». Это умение, как и предыдущее коммуникативное умение, характеризует эмоциональный компонент в структуре коммуникативной деятельности. Двигательная деятельность детей дошкольного возраста очень разнообразна, поэтому она вызывает у детей различные эмоции, как положительные, так и отрицательные. Причем, большинство положительных эмоций способствует развитию успешности в овладении двигательными действиями, тем самым формируется способность к оценке, самооценке ребенка. Отрицательные же эмоции позволяют преодолевать трудности в обучении, развивая при этом волевые качества личности дошкольника.

Рассмотрев преломление содержания структурных компонентов коммуникативных умений применительно к процессу обучения двигательным действиям дошкольников, мы действительно можем видеть, что успешность овладения двигательными действиями связана не только с наличием двигательного опыта (предшествующего) и развитием физических качеств детей, но и с уровнем развития общеучебных навыков, в том числе и коммуникативных.

Итак, результаты нашего исследования позволяют заключить, что процесс обучения двигательным действиям дошкольников может осуществляться с учетом содержания структурных компонентов коммуникативных умений. На наш взгляд, коммуникативные умения могут выступать ресурсом успешного освоения двигательных действий детьми посредством сотрудничества со взрослыми и сверстниками в совместной двигательной деятельности.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
2. Дворкина Н. И. Система формирования базовой личностной физической культуры ребенка на этапах дошкольного онтогенеза: автореферат дис. ...доктора педагогических наук: 13.00.04 [Место защиты: Адыг. гос. ун-т]. – Майкоп, 2015. – 46 с.
3. Константинова Е. А., Константинов Д. В. Концептуальные предпосылки развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста в процессе физического воспитания // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 395. – С. 224-228.
4. Проняева С. В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07. – Екатеринбург, 1999. – 231 с.
5. Тоцкая Е. Н. Направленное воздействие подвижных игр на развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – Волгоград, 2011. – 27 с.
6. Черенкова О. А. Формирование коммуникативных умений детей 4-5 лет в игровой деятельности: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Пенза, 2008. – 28 с.
7. Шебеко В. Н. Формирование личности ребёнка дошкольного возраста средствами физической культуры: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2011. – 50 с.

УДК 159.923

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

**В. Н. Конькова,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена влиянию музыки на формирование творчества личности. Автор проанализировал внутренние и внешние факторы, на которые влияет музыка при формировании личности. В работе автор попытался найти связь между психологией и творчеством личности.

Ключевые слова: психология, музыка, личность, формирование.

INFLUENCE OF MUSIC ON THE FORMATION OF CREATIVITY PERSONALITY

**V. N. Kon`kova
Omsk humanitarian Academy**

The article is devoted to the influence of music on the formation of creative personality. The author analyzed the internal and external factors that are affected by the music in the

formation of personality. In this paper the author tried to find the connection between psychology and creativity of the individual.

Keywords: psychology, music, personality formation.

Специалисты по психологии, а также музыканты, изучающие влияние музыки на личность, заявляют, что искусство, равно как прочие типы художества, базирующиеся на основе гармонии, владеет возможностью воодушевлять личность, стимулировать или же успокаивать ее, убирать стресс и нездоровую напряженность и «сокращать в одно целое» тело, сознание и эмоции с целью осознанной творческой работы. Ученые и исследователи акцентируют внимание значимости потрясающей музыки, равно как воодушевителя творчества, ратифицируя, что понимание музыки в собственной сформированной форме является творческим процессом. Непосредственно в искусстве созидательное умение человека обретает более прямое представление.

Художественное восприятие – это тип творческой инициативы, равно как вступающая в его структуру эмпатия, так как она совершается с огромным участием плодотворной фантазии. В ходе осознания музыки публика подсознательно разрешает несколько творческих весьма интересных вопросов. Приближенная роль музыки заключается во влиянии в системах активизации интереса, осознания, подсознательных и осознанных действий мышления. Основа мощи, власти, действенности приближенных способов состоит из того, что они в специфичном мелодическом использованном материале макетируют проблематичные условия, ежедневно образующиеся в повседневной жизни. Размах трудных ситуаций весьма широк в повседневной жизни – начиная с обычной внезапности и заканчивая порой невыносимыми неразрешимыми конфликтами. Таким же образом они широки и в музыке. Работа осознания музыки проблематична согласно собственной натуре. Она соответствует нуждам постижения, психологического волнения, формирования ценностной ориентации, общения, формирования креативных возможностей. При прослушивании композиции слушатель непроизвольно использует способности распознавания и представления отработанными стратегиями внимания, однако ему доводится, кроме того, разрешать и креативные проблемы, применяя устройства фантазии и сотворчества.

Вопрос, который касается того, что конкретно воздействует на характерные черты музыкального восприятия личности, активизирует умственные, чувственные и сценичные креативные процессы, когда человек прослушивает музыку, какой смысл он «считывает» в период данного процесса, считается значимым равно как для специалистов по психологии, так и для музыкантов. На этот вопрос существует большое число ответов. Проанализировав эмоциональную и музыковедческую литературу согласно данной проблеме, можно сделать вывод и систематизировать главные указанные в ней факторы.

Внутренние факторы. Психические свойства слушателя: физическое обстоятельство (температура и давление тела, отсутствие либо присутствие недомоганий, уровень утомления); наружный тип слушателя (удобство и

тип одежды, обуви); психологическое положение, предшествующее прослушиванию композиций; чувствительная атмосфера персоны слушателя; степень тревожности; ценностные ориентации, мечтания; установки, настроение: подход к этому жанру, созданию, композитору, исполнителю (типу журнал), концертному залу; понимание об улавливаемом творении, композиторе, его жанре, спецификах мелодического стиля, медикаментах мелодической выразительности и т. д.; присутствие и благополучие индивидуального навыка (ежедневная жизнедеятельность, поездки, ознакомление с примерами разных типов художества); степень умственного формирования; степень формирования психологической области; степень формирования музыкальности; степень формирования креативных возможностей.

Внешние факторы. Организация хода восприятия музыки: смена дней и ночей, лет; удобство, свет, обособленность от гула в здании; качество звукозаписи либо мелодических приборов; музыкальный коллектив (инструментальная музыка, певческая, хоровая); внешний вид исполнителя. Культурно-социальная среда: степень музыкальности исполнителя; структура аудитории слушателей, поведенческие реакции слушателей; содействие в восприятии близких, способности передачи другим эмоций; действия, предшествовавшие восприятию музыки и прогнозируемые уже после него в индивидуальное существование, в существование мегаполиса, государства, общества; степень вещественного благосостояния; общепсихологический фон в семье; положение отношений с родными народами, соседями, коллегами, руководством.

Способности сочетания данных факторов бесконечны. Именно это делает ход восприятия, выступление музыки крайне уникальным. Наверное, один из легких и плодотворных путей роста творческой оригинальности занимающихся средствами музыки есть организация творческого понимания образцов мирового искусства – наилучших шедевров классической музыки.

УДК 37.032

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПО ГУМАНИТАРНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ

**И. А. Костюк, Ю. С. Парфенова,
Омская гуманитарная академия**

В статье рассматривается проектная деятельность как средство в организации образовательного процесса в подготовке магистров по гуманитарным направлениям,

успешность которого зависит от уровня развития личности, в то же время активно развивая личность обучаемого.

Ключевые слова: самоактуализация, личностное развитие, психолого-педагогическое сопровождение, проектная деятельность.

PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF SELF-ACTUALIZATION IN THE PREPARATION OF MASTERS IN HUMANITIES

**I. A. Kostyuk, Yu. S. Parfenova,
Omsk humanitarian Academy**

The article considers the design activity as a means of organization of educational process in the preparation of masters in Humanities, the success of which depends on the level of development of the personality, at the same time actively developing the personality of the student.

Keywords: self actualization, personal development, psychological and pedagogical support, project activities.

Присоединение России к Болонскому процессу в 2003 году было ознаменовано появлением уровневой системы высшего образования. Основным документом для поступления в магистратуру является диплом бакалавра, специалиста или магистра, хотя для успешности обучения на гуманитарных направлениях желательнее либо предыдущее полученное образование, близкое по направлению подготовки, либо получение в течение года дополнительного образования по программе подготовки, избранной затем в магистратуре, что практикуется в МГУ.

Обозначенная проблема – успешность обучения в магистратуре по избранному направлению – может быть решена лишь при условии наличия личности обучаемого, способного к самоактуализации, с одной стороны, а с другой, при организации образовательного процесса.

Более того, исходя из сроков обучения в магистратуре – два года при очной форме и два с половиной при заочном обучении, становится очевидным, сколь значима в данной подготовке личностная позиция обучающегося. Избравшие заочную форму обучения, а именно таких обучающихся в магистратуре Омской гуманитарной академии большинство, обучение рассматривают через призму личностного развития, а значит, способны, развивая конкретное, стремиться к всеобщему [1].

Обратимся к наследию философов и психологов, стремившихся осмыслить потенциал личности – это Н. А. Бердяев, С. Л. Рубинштейн, Э. Фромм, А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс и др., утверждавших, что в каждом человеке есть силы, которые направляют его к реализации всех своих возможностей, постижению смысла жизни и творчеству.

А. Маслоу писал, что в творческом человеке сочетаются качества зрелой и независимой личности с откровенностью и свежим интересом ко всему новому. Ценностями такого человека являются истина, добро, красота, справедливость, совершенство. Самореализация для него – это труд, целью которого

является достижение совершенства в том, что он призван делать, это то, что подтверждает ценность человека как творческой личности. Такой человек стремится достичь идеала, потому всегда стремится к развитию [2].

К. Роджерс видел творчество не столько в создании чего-то нового во-вне, но прежде всего в создании новых граней собственной личности. Главным побудительным моментом творчества является стремление к развитию, расширению, совершенствованию, зрелости, а значит, и здоровью [3].

Под стратегией творчества мы будем понимать средство сознательно-го самосовершенствования, позволяющего человеку стать субъектом своей жизни, опираясь на такие ценности, как любовь, красота, добро, развитие, то есть осуществляя выбор в пользу нравственности, душевного и духовного здоровья, профессиональной компетентности [4].

Если же на этой основе строится его профессиональная жизнь, то мы имеем дело с творческим человеком, более того, именно самоактуализирующегося. Ведь самоактуализация, по А. Маслоу – это миссия, осуществление своего истинного предназначения в творческом и активном раскрытии своей одаренности. Так, обозначенная проблема – это возможность обучения в магистратуре по направлениям гуманитарной подготовки даже при отсутствии профильного образования может быть решена при осуществлении научно-педагогического сопровождения образовательного процесса, что на протяжении длительного времени осуществляется в Омской гуманитарной академии [5]. Это позволяет, во-первых, максимально использовать научный потенциал вуза, во-вторых, сопровождение деятельности каждого компонента, уровня, направления и субъекта образовательного процесса создает действенный структурный механизм в подготовке магистрантов к самостоятельному осуществлению в будущем эмпирических исследований, а начало данным исследованиям положено в проектах.

В числе основных требований к проекту – это:

- работа над проектом всегда направлена на разрешение конкретной социально значимой проблемы.

- необходимо спроектировать проект или разработать методологический раздел: постановка проблемы; определение цели и задач исследования; определение объекта и предмета исследования; уточнение и интерпретация основных понятий; предварительный анализ объекта исследования; выдвижение гипотез.

- нахождение необходимой информации для исследовательской работы позволит разработать процедурный раздел: составление стратегического плана исследования; формирование выборки; определение основных процедур сбора, обработки и анализа данных.

- результатом работы над проектом является продукт, который можно представить в научной статье, презентации, портфолии (папка, в которой собраны все рабочие материалы).

Итак, первый шаг любого исследования – это обоснование проблемной ситуации. В логике научного исследования под проблемой понимается вопрос, решение которого с учетом имеющихся накопленных знаний не представляется возможным, поэтому требуются конкретные теоретические и практические действия, направленные на конкретизацию вопроса. В. А. Ядов считал, что с точки зрения познавательного процесса проблемная ситуация – это «противоречие между знанием о потребностях людей и каких-то результативных практических или теоретических действиях и незнанием путей, средств, методов, способов, приемов реализации этих необходимых действий» [6, с. 9].

В данном случае такая проблемная ситуация – это дистанционная форма обучения, которая является уникальной технологией образования, хотя в XXI веке она уже не была инновационным видом. С точки зрения И. Л. Матяевой, «дистанционное образование определяет эволюцию педагогической системы» [7]. Уникальность технологии проявляется в ее особенностях. По мнению А. В. Кармановского, специфические характеристики данного феномена проявляются в том, что имеет место «разрыв между обучаемым и обучающим в пространстве и времени»; образовательная деятельность осуществляется в основном опосредовано, через средства обучения; усиливается роль самообразования; выявляются рамочные возможности интерактивного обеспечения [8].

Значительные трудности возникают при дистанционном обучении дисциплинам гуманитарного цикла. Согласно с доводом, что «очевидным препятствием для применения дистанционной формы обучения по гуманитарным дисциплинам является тот факт, что гуманитарное знание принадлежит к разряду так называемых слабоформализуемых, то есть при обучении невозможно использовать алгоритмы, построенные на жестком управлении. В отношении гуманитарных дисциплин невозможно однозначное изложение материала, наличие четко формулируемых и однозначных ответов» [9]. Ряд исследователей обозначает проблему дегуманизации общества, объясняя ее наличием дистанционных технологий. Их позиция состоит в том, что они наблюдают изменение системы ценностей, когда все чаще потребительские интересы побеждают в ущерб духовным [10].

По прошествии времени становится очевидным результативность примененных методов и средств в подготовке магистрантов, хотя проект как предтеча прикладных научно-исследовательских исследований очевиден. Более того, личностное развитие магистрантов определяет уровень их профессионализма, который достигается посредством саморазвития и самосовершенствования.

Библиографический список

1. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997.
2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, 1994.
3. Еремеев А.Э. К вопросу о понятии «Философская проза» // Вопросы русской литературы: республиканский межведомственный научный сб. – Львов, 1990. – С. 84–91.

4. Рягин С. Н., Костюк И. А. Гражданственность, нравственность и профессионализм как содержательная сторона подготовки будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования в России // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 4 (26). – С. 144–149.
5. Еремеев А. Э., Волох О. В., Трушляков В. И. Научно-исследовательская деятельность гуманитарного вуза: проблемы и решения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2008. – № 2. – С. 99–103.
6. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – Самара: Самарский университет, 1995.
7. Матяева И. Л. Дистанционное образование в проблемном поле социально-гуманитарных наук // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2011. – № 4. С. 195–198. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/dstantsionnoe-obrazovanie-v-problemnom-pole-sotsialno-gumanitarnyh-nauk>
8. Кармановский А. В. Формирование готовности личности к непрерывному образованию в условиях дистанционного обучения // Вестник Университета Российской академии образования. – 2011. – № 1. – С. 98–101.
9. Шукшина З.А. Образование человека в контексте современных социальных изменений // Философия образования. – 2009. – № 1/26. – С. 151–158.
10. Костюк И. А., Попова О. В. Ценностные ориентации студенческой молодежи как результат межпоколенческой преемственности // X Международная научно-практическая конференция «Наука и общество: проблемы современных исследований»: сборник статей в 2 ч. – Ч. 2; под ред. д-ра филол. наук, профессора А. Э. Еремеева. – Омск : Изд-во ОмГА, 2016. – С. 82–87.

УДК 373.31

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ ПЕРВОКЛАСНИКОВ

**А. С. Кухарева,
Омская гуманитарная академия,
Федоровская СОШ № 1, г.п. Федоровский, Сургутский район**

Статья посвящена изучению влияния самооценки на учебную мотивацию первоклассников. Раскрываются признаки самооценки младших школьников. Рассматриваются навыки самооценки, от уровня которой зависит успешность обучения. Организуя учебную деятельность, учитель должен сознательно и целенаправленно развивать самооценку школьников. Приводится перечень упражнений, повышающих самооценку, а также релаксационные игры и тренинги.

Ключевые слова: мотивация, самооценка, учебная мотивация, мотив, младшие школьники.

**A. S. Kukhareva,
Omsk humanitarian Academy,
Fedorov School № 1, GP Fedorov, The Surgut district**

The paper studies the impact of self-motivation to study first-graders. Disclosed features self younger students. We consider the skills of self-esteem, from which the level of success

of the training depends. Organizing training activities, the teacher must consciously and purposefully develop the self-esteem of schoolchildren. A list of exercises that increase self-esteem, as well as games and relaxation training.

Keywords: motivation, self-assessment, educational motivation, motive, younger school students.

Актуальность. Стать ребенку школьником – это значит приобрести новый распорядок дня, новые обязанности. Поступление в школу накладывает на ребёнка новую социальную роль. Появляются четкие обязанности – и с этим считаются близкие. Первые месяцы обучения в школе – очень напряженный период, так как школа с первых дней ставит перед учениками задачи, не связанные с их опытом, и требует мобилизации интеллектуальных и физических сил. Происходит переосмысление собственного положения среди окружающих и восприятие самого себя. Это восприятие и является самооценкой, главным составляющим собственного Я.

Самооценка – одно из центральных образований личности, часть ее ядра [1]. Она складывается из осознания своих личных физических, умственных, интеллектуальных, нравственных качеств, мотивов и целей своего поведения, отношения к самому себе и к окружающим, осознание самого себя.

От самооценки во многом зависит социальная адаптация личности, она влияет и на мотивацию обучения. Сензитивным периодом для становления самооценки как особого компонента самосознания является младший школьный возраст, поэтому представляется необходимым начинать формирование объективной самооценки именно в этом возрасте.

Поскольку в младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей, то именно от нее зависит степень формирования самооценки младшего школьника [2].

Задача учителя – помочь ребенку научиться адекватно оценивать свои возможности, избежать формирования заниженной и завышенной самооценки, а для этого необходимо научить ученика видеть в себе положительные и отрицательные стороны.

Адекватная самооценка формируется и развивается, если учитель демонстрирует положительное отношение к ученику, веру в его возможности, желание всеми способами помочь ему учиться. Методическая сторона сводится к применению в учебном процессе преимущественно индивидуальных эталонов, создающих условия для рефлексивной оценки учащихся своих действий [3].

Существует множество алгоритмов для формирования правильной самооценки школьников. В своей работе я использую 5-ти шаговый алгоритм. Первым шагом учитель должен выяснить, как учащиеся оценивают прошедший урок. Для этого можно использовать смайлики, кружочки, яркие цвета. Этот тип рефлексии станет основой адекватной самооценки учащихся.

Второй шаг заключается в необходимости научить ребенка сравнивать цели и результаты своего обучения. Учитель может вести диалог, ис-

пользуя вопросы: Какое задание вам было дано? Согласны ли вы, что полностью справились с заданием?

Третий шаг – установить порядок оценки своей работы. Учитель не просто спрашивает, насколько справились с заданием, но и были ли допущены ошибки учащимися. В качестве награды сам ученик может обозначить свой успех в рабочей тетради интересным символом или знаком.

Пятый шаг – самый сложный с психологической точки зрения, так как необходимо научить учащихся признавать свои ошибки. Данный шаг необходимо реализовывать поэтапно начиная с предложений выполнения заданий с незначительными ошибками, и самостоятельным оцениванием себя в тетради. Использовать можно все те же смайлики, но другого цвета.

Шестой шаг – умение оценивать других. Необходимо предлагать учащимся самим оценить работу одноклассников, здесь могут быть выбраны устная оценка, оценка смайликом, тайное голосование (виды работ, которые оценивают учащиеся друг у друга: устный ответ, письменный ответ, чтение наизусть, техника чтения, чистописание).

Следующий важный шаг – это развитие самооценки, и чтобы обучить детей порядку самооценки, необходимо:

- выбрать наиболее подготовленного ученика для оценки своей деятельности,

- предложить учащемуся оценить свою деятельность после выполнения задания (устный ответ, решение примера, задачи), при этом все учащиеся класса наблюдают за процессом самооценивания,

- проводить данную методику из урока в урок со всеми учащимися, развивая навыки самооценивания,

- постепенно вместо проговаривания вопросов учитель предлагает ученикам самим, глядя на опорный сигнал, задавать себе эти вопросы и отвечать на них,

- довести оценивание до уровня «не смотреть на опорный сигнал».

После приобретения навыков самооценки необходимо закрепить умение самостоятельно оценивать свою деятельность. В своей работе я применяю множество приемов, остановлюсь на некоторых из них:

1. «Оценочные шкалы»

Метод применяется, начиная с первого класса. От количества критериев, вырабатываемых учителем и учеником в ходе совместной деятельности, зависит количество шкал. Этот метод универсален тем, что может отследить выполнение заданий в парах или группах. Многие первоклассники, настроенные на хорошие результаты обучения, имеют завышенную самооценку, и чтобы это исключить, эффективно использовать работу в парах:

- первый способ оценивания: оценка соседа после выполнения работы;
- второй способ оценивания: оценка соседа в паре после выполнения работы и после самооценки.

Если оценки совпали, то крестик соседа обводится кружком. Несовпадение оценок фиксируется крестиком соседа, взятого в кружок.

Адекватность самооценки учитель может отследить, проверяя тетради.

2. «Прогностическая оценка»

Используется данный метод уже с первого класса («+» – знаю, «-» – не знаю, «?» – сомневаюсь) перед выполнением самостоятельных, контрольных и практических работ. После того, как ученики познакомились с работой, им предлагается оценить свои возможности в ее выполнении: поставить на полях тетради (слева от заданий) знаки «+», «?» или «-», которые отражают его прогностическую оценку. Затем ребята проверяют работу и сверяют с образцом. Если ученик не допустил ошибок по тем вопросам, которые он отметил, как знаю («+»), то этот успех отражается в таблице. Форма таблицы предлагается произвольная. После проверки работы учителем ученик сравнивает, где были допущены ошибки. Если они совпадают, то обводит смайлик кружком, если же ошибок допущено много, это тоже хороший результат, так как ученик способен к собственной самооценке.

3. «Работа с таблицами»

Таблица «Что я охотнее всего делаю для своего здоровья?» может заполняться ежемесячно. В критерий таблицы могут входить пункты (гимнастика в начале дня; физзарядка на уроке; перемены; уроки физической культуры; праздники здоровья; занятия спортом после школы; соблюдение режима дня). Результаты подлежат обсуждению на классных часах и родительских собраниях.

Начиная с первого класса, существует такой вид контроля, как проверка техники чтения [4]. Учащиеся могут самостоятельно осуществить текущий контроль этих навыков с помощью специальных таблиц. В таблице отражены нормы чтения и имеется место для символического обозначения результатов учащихся. Таблица наглядно отражает уровень достижений норм. Если количество прочтенных слов соответствует норме, то в таблице можно обозначить это ярким цветом или смайликом, если ниже нормы – грустным смайликом или красным цветом. Если ученик справился и прочел больше нормы, он должен дать себе оценку в классе и придумать интересное обозначение в таблице.

В конце учебного года работа по формированию самооценки у первоклассников усложняется, и им может быть предложено провести оценку всего урока, а не конкретной части.

Наряду с завышенной самооценкой очень многие учащиеся склонны занижать ее. Проблему недооценивания своих достижений учащимися я решаю приемом поощрения и совместного дела, уверяя каждого, что им есть, чем гордиться!

В ходе моих исследований подтвердилось, что в результате роста самооценки возросла мотивация учащихся к обучению, качество знаний в испытуемом классе возросло на 3,5 %. Таким образом, организовав учебную

деятельность, учитель должен сознательно и целенаправленно развивать самооценку школьников.

Следующим этапом своих исследований намечаю изучение влияния игр на рост самооценки.

Библиографический список

1. Долгова В. И., Крыжановская Н. В., Грамзина Н. А. Исследование влияния самооценки на ситуативную тревожность младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31 – С. 46-50.
2. Карандашев В. Н., Крылова Т. А., Лисянская А. С. Курс комплексного развития младшего школьника. – Учитель, 2013. – 115 с.
3. Колесникова Г. И. Методология психолого-педагогических исследований. – Ростов н/Д. : Феникс, 2015. – 132 с.
4. Посашкова Е. В. Программа ФГОС по литературному чтению «Вдумчивое чтение». – Екатеринбург, 2015. – 17 с.

УДК 373

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Н. П. Лесных,
СОШ № 7 п. Весёлый, Иркутская область, Чунский район**

Статья посвящена развитию мотивационных механизмов внедрения инноваций в условиях опережающего введения ФГОС ООО в условиях общеобразовательной школы. Рассматриваются основные методы мотивирования сотрудников на инновационную деятельность.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, ФГОС.

DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL MECHANISMS INTRODUCTION OF INNOVATIONS IN THE IMPLEMENTATION OF STANDARDS AHEAD OF THE SECOND GENERATION IN SCHOOLS

**N. P. Lesnyh,
School № 7, Vesjolyj, Irkutsk oblast, Chunsky district**

The article is devoted to the development of motivational mechanisms of innovation in terms of advancing the introduction of the GEF Ltd. under conditions of a comprehensive school. The basic methods of motivating employees to innovatsionnnuyu activities.

Keywords: innovation, innovative activity, FSES.

Российская школа в последнее время живет в условиях реформирования системы образования. Сегодня общество, ощутив некую свободу в

самовыражении, реагирует заказом на изменение личностных ценностей человека, а именно ученика школы как будущего создателя всех нравственных ценностей. И современная школа не может не отвечать на вызовы времени.

Успех реализации образовательных стандартов второго поколения зависит в большей степени от учителя. Естественно, меняется и характер педагогической деятельности. В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который предполагает ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования [1]. Внедряемый в школе деятельностный подход требует от учителя умения учить детей способам добывания знаний, осуществления учебной деятельности. Стандарт побуждает учителя планировать не только урок в целом, но и вариативную деятельность ребенка, в которой учителю, в большей мере, приходится следовать за ходом мысли ученика, так как главная составляющая этого процесса – не быть передатчиком, транслятором знаний, а проектировать образовательную среду ученика, класса. Важно учить детей добывать знания, самосовершенствоваться, самореализовываться, что значительно сложнее традиционных знаниевых подходов.

Особенно остро в период перехода на ФГОС ставится задача определения стратегии управления развитием педагогического потенциала образовательного учреждения, обеспечения готовности педагогов к освоению, внедрению и разработке педагогических инноваций, так как в связи с этим происходят значительные изменения в ценностно-смысловом и содержательном контексте педагогической деятельности учителей, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, педагогов-психологов, административного персонала.

Нововведения или инновации характерны для любой профессиональной деятельности человека, и поэтому, естественно, становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации не возникают сами по себе, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

Рассматривая «инновацию» как что-то новое, мы рассмотрели значение данного понятия в толковом словаре С. И. Ожегова, который дает следующее определение : «новый» – впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный. Следует заметить, что в толковании термина ничего не говорится о прогрессивности, об эффективности нового [2, с. 50].

В контексте системного подхода «инновация» определяется как целенаправленное изменение в функционировании системы, причем в широком

смысле это могут быть качественные и количественные изменения в различных сферах и элементах системы [3].

Как отмечает Н. Ю. Посталюк, именно в 80-е годы XX в. в педагогике проблематика инноваций и, соответственно, ее понятийное обеспечение стали предметом специального исследования.[4, с. 29] Термины «инновация в образовании» и «педагогическая инновация», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики И. Р. Юсуфбековой (кн. «Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании»). В ее работах «педагогическая инноватика» рассматривается как особая самостоятельная отрасль педагогической науки, имеющая собственный оригинальный объект, предмет и методы исследования [4, с. 29].

Таким образом, инновационный процесс заключается в формировании и развитии содержания и организации нового. Он представляет собой совокупность процедур и средств, с помощью которых научное открытие или идея превращаются в социальное, в том числе, образовательное нововведение. Нововведение при таком рассмотрении понимается как результат инновации, а инновационный процесс в наиболее общем виде рассматривается как развитие трех основных этапов: генерирование идеи (в определенном случае – научное открытие), разработка идеи в прикладном аспекте и реализация нововведения в практике. В связи с этим, инновационный процесс можно рассматривать как процесс доведения научной идеи до стадии практического использования и реализации связанных с этим изменений в социально-педагогической среде. Деятельность, обеспечивающая превращение идей в нововведение и формирующая систему управления этим процессом, является инновационной деятельностью [5].

Новым в работе учителя в связи с введением ФГОС стали: новые ориентиры образования (на личностные и метапредметные результаты); новое содержание образования; использование информационных технологий, технологий развивающего обучения, проблемное обучение; активные методы работы с обучающимися; изменения в системе оценки достижения планируемых результатов обучения.

В реализуемой сегодня школой Программе развития «Формирование развивающей образовательной среды школы в контексте ФГОС» особое внимание уделяется подготовке педагогических кадров. Поэтому мы выделили для себя стратегические ориентиры педагогического поиска:

1. Формирование нового представления о качестве образования школьников, о качестве профессиональной деятельности педагога, способах мотивации педагогического коллектива.

2. Формирование новой продуктивной инфраструктуры школы, ресурсно обеспечивающей рост инновационного потенциала педагога.

Особенностью процесса управления школой является то, что он ориентирован на развитие инновационного потенциала учителей, их профессиональной

мобильности, конкурентоспособности, способности к освоению новых компетентностей, готовности к разработке и внедрению новых форм и способов обучения детей, осознания необходимости презентации своего опыта.

Для себя мы определили основные функции управления по сопровождению педагогов в условиях внедрения ФГОС: маркетинговая. Организационная, аналитическая, экспертная, мотивационная, координационная.

На наш взгляд, одна из наиболее эффективных функций управления – мотивационная.

Мотивация – это процесс побуждения сотрудников к деятельности для достижения целей организации.

Основными задачами мотивации являются: формирование у каждого педагога понимания необходимости мотивированного подхода к своему труду и знание и применение на практике методов мотивации.

Администрация школы сегодня должна осознавать, какие мотивы могут побуждать его педагога к желательным действиям и как вызвать эти мотивы, знать способы сопровождения инновационной деятельности педагогического коллектива.

В практике работы мы часто сталкиваемся с пассивностью отдельных работников, низкой эффективностью труда. Выяснили причины такого поведения: недостаток творчества в работе, снижение требовательности к своему труду, непонимание конечного результата своего труда, завышенные притязания работников. К тому же есть и объективные факторы, снижающие мотивацию: рутинность в работе, обилие отчетности, всё еще низкий статус положения учителя в обществе. И как следствие, потеря интереса к труду (агрессия, усталость, раздражение, нежелание сотрудничать, разочарование).

Задача администрации – создать условия для саморазвития учителя, развивать позитивный настрой, инновационный потенциал.

Влияние мотивации на поведение человека зависит от множества факторов. Доминирующими выступают собственные потребности, интересы, желания, способности, ценности, цели, ожидания. Успешное мотивирование может быть только индивидуальным, и нужно определить, какова система мотивации у данного человека.

Существуют гигиенические факторы мотивации (заработная плата, межличностные отношения в коллективе, политика руководства школы, степень контроля, комфорт рабочего места) и факторы, связанные с содержанием работы (успех деятельности, карьерный рост, признание и одобрение результатов работы, возможность творческого роста).

Для создания системы мотивации важно было знать, какие социально-психологические типы людей существуют в коллективе. Для изучения мы использовали разные подходы, разные методики по изучению коллектива, личностных особенностей и профессиональных качеств учителей, такие как «Типологические особенности личности» (К. Юнг), «Потребность в достижениях», «Потребность в сопричастности» (Ю. М. Орлов), «Оценка

профессиональной деятельности и направленности педагога», «Организаторские способности», «Мотивация» (Д. Мак-Клелленд).

Как правило, в определении потребностей человека мы пользуемся пирамидой потребностей А. Маслоу. Вершина этой пирамиды – самоактуализация, т.е. потребность в собственном росте и в реализации своих потенциальных возможностей. Педагоги, обладающие такими потребностями, работают на пределе своих возможностей, что делает их самым ценным резервом организации. А что делать с теми, кто не имеет такой высокой мотивации?

В течение ряда лет мы используем различные подходы для мотивирования учителя в его профессиональной деятельности, фиксируем проблемные зоны учителя, стараемся найти положительное в работе молодых специалистов. На основе выявленных проблем определяются пути решения, планируется контроль.

В настоящее время система мотивации в школе выглядит следующим образом.

Система мотивации в школе

1. Социально-психологические методы мотивирования	Моральное стимулирование, отношение руководства, привлечение к управленческой деятельности, обобщение опыта работы, аттестация, перевод на самоконтроль, предоставление дополнительных полномочий, благодарственные письма. Грамоты, организация внутришкольных конкурсов, выдвижение на престижные конкурсы, работа по экспериментальным программам, награждение отраслевыми наградами, творческий отпуск в каникулы
2. Методы административного мотивирования	Издание приказов, распоряжений (на поощрение, порицание). Должностные инструкции, учебная нагрузка, аттестация
3. Экономические методы стимулирования	Стимулирующая часть заработной платы, разовые премии, возможность оказывать платные услуги, надбавки
4. Адаптация и развитие персонала как фактор мотивации	Адаптация нового члена коллектива, наставничество, планирование карьеры сотрудника, замещение должностей, участие в проектных группах, курсы повышения квалификации, конкурсы профессионального мастерства
5. Развитие организационной структуры управления	Распределение функционала, иерархия подчинения, делегирование полномочий

Что из себя представляет мотивационная среда в нашей школе?

- доброжелательная атмосфера в коллективе,
- взаимопомощь, взаимозаменяемость,
- отсутствие жесткой конкуренции, духа соперничества,
- сохранение максимально лояльных отношений как внутри коллектива, так и с руководящим составом.

В школе сложилась система традиционных и инновационных методических форм, направленных на распространение моделей новой педагогической практики, для создания творческой атмосферы, вовлечения педагогов в инновационную деятельность. Среди них:

- педагогические советы в интерактивном режиме (мозговой штурм, работа в группах, круглый стол, конференция);

- организационно-деятельностные игры: «Управление качеством образования», «Требования к учителю XXI века»;

- методические советы и совещания по проблемам и перспективам развития школы: «Учитель – ключевая фигура образования», «Оценка качества образования», «Мониторинг как инструмент управления качеством образования»;

- проектно-аналитические семинары: «Инновационные идеи педагогов»;

- внутришкольный конкурс «Учитель года»;

- организация работы межпредметных школьных методических объединений.

В школе ежегодно проводятся методические конференции – это открытые площадки педагогического опыта, также педагоги вовлечены в экспертную оценку выступлений: «Развитие инновационного потенциала педагога через проектную деятельность», 2012 г. (42 % педагогов выступили с презентацией индивидуальных образовательных проектов); «Современные образовательные технологии в деятельности учителя», 2013 г.; «Новые подходы к оценке планируемых результатов освоения основной образовательной программы», 2014 г.; «Развитие инновационного потенциала педагогов в условиях перехода на ФГОС ООО», 2015 г.

Принцип творческого взаимодействия – один из основных в управлении – позволяет расширить профессиональную сферу как ресурс для повышения мастерства учителя, развития государственно-общественных форм управления.

Сегодня в школе организуются новые профессиональные сообщества: сообщество учителей – ТРИЗовцев; клуб учителей, внедряющих ФГОС; проектные группы по разработке актуальных проектов модернизации школы; проблемные группы по разработке программ образовательных модулей в процессе внедрения ФГОС.

Состав сообществ формируется на добровольной основе с учетом уровня квалификации и мотивации педагогов. Результатом деятельности таких объединений стали совместные проекты по вопросам введения ФГОС, программы внеурочной деятельности, программы межпредметных образовательных модулей. Такие сообщества носят временный характер и перестают существовать по мере выполнения задачи.

В течение года в рамках предметных недель организуются смотр-конкурсы инновационных проектов, образовательных программ, технологий, методов по проблемам: «Современный урок в контексте ФГОС»,

«Инновационные формы работы с родителями», «Развитие деятельности органов ученического самоуправления».

Первостепенна работа с молодыми специалистами. Хотя их сегодня немного, но активно работает институт наставничества «Школа молодого педагога», которая становится для многих Школой кадрового резерва.

Особое внимание в школе уделяется рейтинговой оценке профессиональной деятельности педагогов. Рейтинг педагогов составляется согласно «Положению о стимулирующих выплатах», по результатам профессиональной деятельности администрацией школы, методической службой, профсоюзным комитетом школы. Определяется десять, наиболее продуктивно работающих педагогов и классных руководителей.

Рейтинг профессиональной деятельности педагогов выстраивается два раза в год и является одним из способов мотивации учителей к повышению уровня квалификации.

Наличие в школе психологически комфортной профессиональной среды подтверждается результатами анкетирования как среди педагогического коллектива, так и среди ученического и родительского сообщества.

В настоящее время в школе сформирован коллектив единомышленников. В 2014 году на базе образовательного учреждения работал консультационный пункт для школ-пилотов муниципального уровня по опережающему введению ФГОС. Педагоги школы принимали активное участие в работе консультационного пункта, делаясь своими инновационными находками с коллегами.

Более 80 % педагогов ежегодно представляют свой опыт на районных, региональных, федеральных научно-практических конференциях, семинарах, образовательных сайтах, принимают участие в дистанционных конкурсах.

Достижения педагогов не всегда появляются сами по себе. Они должны сознательно, терпеливо и упорно возвращаться в коллективе, стимулироваться руководством. Давно замечено, что мы учимся не только на своих ошибках, но и на своих успехах. Поэтому в коллективе МОБУ СОШ № 7 п.Весёлый во главу угла ставится не критика, а похвала за всякий, пусть даже малый успех. Необходимо предоставить возможность педагогу пережить успех, ощутить свою значимость, ведь только успешный учитель может воспитать успешного ученика. А вырастить успешного педагога способна администрация, ориентированная на успех.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2010 год.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 1999. – С. 250
3. Бершадский М. Е., Гузев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003.

4. Суртаева Н. Н. Методология педагогической инноватики // Известия алтайского педагогического университета, 2009.

5. Ованесова, Т. Х. Управление инновационными процессами в общеобразовательной школе – Ростов н/Д., 2007.

УДК 159.9.019

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА АГРЕССИИ В ТЕОРИЯХ БИХЕВИОРИЗМА

А. А. Макенов,
Омская гуманитарная академия

В статье рассматривается проблема изучения агрессии в поведенческом подходе. С точки зрения фрустрационной теории, агрессия – это всегда следствие фрустрации. Леонард Берковиц говорит, что фрустрация не всегда ведет к агрессии, а только создает готовность к фрустрации. Бандура рассматривает агрессию как модель социального поведения, приобретенную в процессе научения. Он утверждал, что фрустрации недостаточно для возникновения агрессии, еще нужен агрессивный пример для подражания. Таким образом, фрустрационная теория агрессии дополнена теорией социального научения.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, фрустрация, бихевиоризм.

THE PROBLEM OF THE STUDY PHENOMENON OF AGGRESSION IN THE THEORY OF BEHAVIORISM

A. A. Makenov,
Omsk humanitarian Academy

The problem of the study of aggression in the behavioral approach. From the point of view of the theory of frustration, aggression – is always a consequence of frustration. Leonard Berkowitz said that frustration does not always lead to aggression, but only creates a willingness to become frustrated. Bandura sees aggression as a model of social behavior, which was acquired in the process of learning. He argued that the frustration is not enough for the emergence of aggression, aggressive still need an example to follow. Thus, to frustration aggression theory is complemented by social learning theory.

Keywords: aggression, aggressiveness, aggressive behavior, frustration, behaviorism.

В поведенческом подходе проблему агрессии рассматривали такие ученые, как Джон Доллард, Нил Миллер, Альберт Бандура.

Фрустрационная теория агрессии возникает в ответ на теорию влечений. Агрессия – это не эволюционный, а ситуативный процесс. Фрустрационная теория агрессии, сформулированная группой Йельского университета (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Миллер, Р. Сирс), обрела высокую известность. Дж. Доллард с коллегами утверждают: «Агрессия – всегда следствие фрустрации» [8, с. 1]. В данной теории есть 2 утверждения.

Первое: агрессия – это следствие фрустрации; второе: фрустрация всегда влечет за собой агрессию. Схема «агрессия – фрустрация» основывается на четырех понятиях: агрессия, фрустрация, торможение, замещение.

Агрессия – понимается как намерение навредить другому своим действием.

Фрустрация – ответная реакция на появление помехи в достижении цели. На величину фрустрации влияет сила мотивации к достижению цели, насколько сложно преодолеть препятствие и количество целенаправленных попыток после которых возникает фрустрация.

Торможение – ограничение (полное или частичное) действий из-за ожидаемых отрицательных последствий. Торможение любого акта агрессии прямо пропорционально силе ожидаемого нападения. Торможение актов агрессии является дополнительной фрустрацией.

Замещение – желание участвовать в агрессивных действиях против какого-либо другого лица, а не истинного источника фрустрации [8].

Фрустрационную теорию критиковали другие ученые. Критиковалась схема «агрессия – фрустрация». Люди, которые испытывают фрустрацию, не всегда ведут себя агрессивно и наоборот [5].

Леонард Берковиц [1] внес существенные изменения в фрустрационную теорию. Фрустрация не всегда ведет к агрессивному проявлению, а только создает готовность к ним. Готовность к агрессивному проявлению не ведет к данной реакции, если отсутствует фрустрирующий стимул. Выход из фрустрирующей ситуации при помощи агрессивных действий воспитывает привычку к аналогичным действиям.

Теперь перейдем к теории социального научения. Бандура писал, что одной из причин широкого цитирования этой книги на протяжении многих лет является то, что его теория предлагает универсальные принципы, которые легко применимы к разнообразным психологическим явлениям [6].

Бандура [7] рассматривает агрессию как модель социального поведения, приобретенную в процессе научения. Он утверждал, что фрустрации недостаточно для возникновения агрессии, еще нужен агрессивный пример для подражания.

Он выдвинул три основных компонента анализа агрессивного поведения:

- Способ усвоения агрессивных действий.
- Факторы, провоцирующие агрессивное поведение.
- Условия, при которых закрепляется данное поведение [2].

В способах усвоения Бандура выделяет биологические факторы и научение. Бандура рассматривает влияние биологических факторов (гормоны, нервная система), но делает большой акцент на важность влияния социального научения (непосредственный опыт, наблюдение) [4]. Многие особенности поведения индивида формируются путем подражания определенным моделям [3].

К факторам, вызывающим агрессию, Бандура относит:

- воздействие шаблонов (возбуждение, внимание);
- неприемлемое обращение (нападки);
- побудительные мотивы (деньги, секс);
- инструкции (приказы);
- эксцентричными убеждениями (параноидальные идеи) [2].

Регуляторами агрессии он считает:

- внешние поощрения и наказания (денежная премия или штраф);
- викарное подкрепление (наблюдение за тем, кого поощряют или наказывают);
- механизмы саморегуляции (гордость, вина) [2].

Теория социального научения дает намного больше вариантов предотвращения или контроля агрессивного поведения. Согласно данной концепции, агрессия – это приобретенная модель социального поведения. Отсюда следует, что агрессивную модель поведения можно изменить на другую модель поведения, ослабить данную модель и т.д. Также социальное научение предполагает проявление агрессивного поведения индивидами только в определенных социальных условиях, которые способствуют данному поведению, и их (условия) можно изменить.

Таким образом, фрустрационная теория агрессии Миллера и Долларда дополнена теорией социального научения Бандуры. Бандура не отрицает влияния фрустрации на агрессивность индивида, но считает, что еще необходимы ролевая модель поведения, чтобы индивид научился агрессивному поведению, и благоприятные условия для закрепления данного поведения.

Библиографический список

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
3. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. ; пер. с фр. М. : Мир, 1992.
4. Румянцева Т. Г. Агрессия – проблемы и поиски в западной философии и науке. – М. : Владос, 1991.
5. Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 256 с.
6. Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977. 247 p.
7. Bandura, A., Walters, R. H., (1959). Adolescent aggression. New York: Ronald Press.
8. Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). Frustration and aggression. New Haven, CT: Yale University Press.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

**О. В. Матвеев,
Омская гуманитарная академия**

В статье рассматриваются причины зависимости у подростков, а также психологические особенности лиц с аддиктивными формами поведения.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, причины зависимого поведения у подростков.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONS WITH ADDICTIVE BEHAVIOR

**O. V. Matveev,
Omsk humanitarian Academy**

This article discusses the causes of drug abuse among adolescents, as well as the psychological characteristics of people with addictive behavior.

Keywords: addictive behavior, the causes of addictive behavior in adolescents.

Аддиктивное поведение – это отклонение в поведении человека, создающее стремление к уходу от реальности вследствие приема каких-либо веществ или постоянной концентрации внимания на определенных видах деятельности. Ц. П. Короленко и Т. А. Донских считают, что искусственно изменяя свое психическое состояние, можно поддерживать переживание интенсивных эмоций [1]. Одной из форм аддиктивного поведения является наркомания, в переводе с греческого «*наркē*» – оцепенение, онемение, «*маніа*» – сумасшествие, безумие. Наркомания сродни болезни, ведь ее характерные особенности – смертельная, прогрессирующая, неизлечимая. Болезнь вызывающая комплексное социо-психодуховно-физическое разложение личности. И нам очень важно это знать. Наркомания – это состояние, которое возникает вследствие употребления героина, кокаина, марихуаны или ещё какого-нибудь вещества. Употребление психоактивных веществ – это уже следствие этого состояния, а последствиями являются различного рода заболевания, такие как, гепатиты, ВИЧ, СПИД, все виды ИППП, рак и так далее, как правило, приводящие к летальному исходу.

Наркотиками являются все психоактивные вещества, которые даже в малой степени способствуют изменениям сознания и состояния человека, например, алкоголь способен изменить состояние, хотя наркотиком его в обществе не считают. Менталитет и традиции формируют терпимость в

отношении алкоголя. В отношении же героина, ЛСД, кокаина, метадона и его составляющих – отношение в обществе крайне нетерпимое. Причины появления зависимого поведения или предрасположенности к любым видам зависимости – две. Первая – генетика, наследственность, вторая – воспитание [2]. Эти два фактора могут как дополнить друг друга, так и противостоять друг другу. Причем дополнить в положительном развитии человека, его хороших качеств и способностей или же в каких-либо патологических отклонениях от нормы.

Генетически передается предрасположенность к какому-либо психоактивному веществу в данном случае или к какой-либо другой зависимости, например, чрезмерное употребление пищи, азартные игры, экстремальные виды спорта, какие-то нехорошие привычки и так далее, это является прямой передачей, например, отец всю жизнь курил, и его ребенок тоже будет курить, у полных людей дети тоже, как правило, полные.

Но зависимость или патологическое влечение к чему-либо может изменяться из поколения в поколение. Если курящий отец на протяжении своей жизни не избавится от этой пагубной привычки, то его сын может уже начать употреблять алкоголь или один из видов «легких» наркотиков. Если отец или мать употребляют алкоголь и на протяжении своей жизни ничего с этим не делают – то, возможно, их сын или дочь будут уже колотиться одним из видов тяжелых наркотиков, примерно такая схема развития зависимости. Но хорошее или правильное воспитание может изменить в будущем поведение ребенка, так сказать, «сломоть» нехорошую наследственность. Или знать о своей патологической предрасположенности, например, к алкоголю и никогда не употреблять его, тем самым спасая себе жизнь, к тому же формируя и добавляя в наследственной передаче ребенку что-то новое, хорошее, новые способности, хорошие привычки.

Важно в воспитании своего ребенка избегать двойных стандартов. Если ты говоришь сыну, что курить – это плохо, то ты должен показать это на своём примере и следовать этому сам. Таким образом, ты не противоречишь самому себе и будешь являться для своего ребенка непрерываемым авторитетом. Ребёнок не должен желать быстрее становиться старше, он должен радоваться своему детству. Родитель должен быть для своих детей в первую очередь – другом, тем другом, которому он расскажет всё, что творится у него в душе, свои чувства, переживания, страхи, опасения. И тогда ребенку нечего будет бояться, не будет необходимости обманывать папу или маму, что-то от них скрывать. Это самая лучшая модель поведения родителей, и воспитание в таком духе – безопасности, доверия, доброты и любви даст определенные положительные плоды, которые можно охарактеризовать как целостность личности [3]. И показателем взрослости у такого ребенка будет развитый интеллект, желание решать проблемы, а не уходить от них, адекватно

воспринимать действительность, уметь вовремя принимать решения, делать правильный выбор и не бояться брать на себя любую ответственность. Показатель же взрослости у детей с неправильным воспитанием и зависимым поведением – курение, раннее употребление алкоголя, ложь, дерзость, неуважение к старшим, эгоизм, отсутствие каких-то правил, вызывающее поведение, агрессия и так далее. Вот те причины, которые формируют зависимость у подростков, так нельзя сказать, что вот только из-за друзей ребенок стал наркоманом или алкоголиком, или потому, что в семье у него все пили. Социум влияет на человека, но не главным образом, основы поведения и жизни ребенок впитывает от родителей, получает это в семье. И что мы вложим в ребенка, начиная с трехлетнего возраста, то и будет.

У людей, склонных к аддиктивным формам поведения, главным мотивом является активное изменение их психического состояния, рассматриваемое ими как «монотонное», «апатичное», «серое», «скучное». Таким людям в реальной действительности не удаётся найти занятие, работу или увлечение, которые бы обрадовали или привлекли надолго его внимание или другую выраженную и существенную эмоциональную реакцию. Для них жизнь в силу своей однообразности и обыденности видится не интересной, скучной. Им чужды те понятия, которые считаются в обществе нормой: заниматься какой-нибудь деятельностью, соблюдать какие-то принятые в обществе или семье традиции и нормы, необходимость что-либо делать. Можно сказать, что у индивида с аддиктивно нацеленным поведением, намного снижена активность в наполненной требованиями и ожиданиями обыденной жизни. При этом аддиктивная активность может избирать ту или иную области жизни, которые хоть временно, но приносят удовлетворение, вырывая человека из мира эмоциональной бесчувственности, заставляя проявлять для достижения цели недюжинную активность.

Выделяются следующие психологические особенности лиц с аддиктивными формами поведения:

1. Сниженная переносимость трудностей повседневной жизни, наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций.
2. Скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством.
3. Внешняя социабельность, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами.
4. Стремление говорить неправду.
5. Стремление обвинять других, зная, что они невиновны.
6. Стремление уходить от ответственности в принятии решений.
7. Стереотипность, повторяемость поведения.
8. Зависимость.
9. Тревожность [4].

Главной, в соответствии с имеющимися параметрами, особенностью людей со склонностями к аддиктивным формам поведения является несогласование в случаях бытовой и кризисной обстановки психологической устойчивости. Считается нормой, что обычные, психически здоровые люди чувствуют и ведут себя уверенно (адекватно) в обычной бытовой обстановке, а кризисные ситуации переносят тяжело. Они стараются не создавать и избегать волнующих, нетрадиционных и кризисных ситуаций.

В отличие от аддиктивной личности нормальный человек живет, как правило, ради интересов семьи, родственников, близких, тем самым он лучше приспособлен к реальной жизни. И поэтому именно он устанавливает традиции, правила, которые становятся нормами, поощряемые общественностью. Ему не нужно ничего менять в окружающем его мире, он гордится своим правильным образом жизни, его устраивает то, что он имеет, довольствуется, так сказать маленькими радостями жизни и любой риск старается исключить до минимума. Для аддиктивной личности такая жизнь, традиционная, размеренная, с ее устоями и правилами, когда можно с уверенностью прогнозировать еще при рождении, что будет происходить с этим человеком, предсказать, задать собственную судьбу, является раздражающим фактором. Тем самым непредсказуемые, кризисные ситуации, связанные с риском и выраженными аффектами, становятся для них почвой, опорой для обретения чувства превосходства над другими, для обретения самоуважения, уверенности в себе.

Библиографический список

1. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире. – Новосибирск : Изд-во «Наука», 1990.
2. Гилева Н. С. Детско-родительские отношения как психолого-педагогическая проблема // X Никулинские чтения «Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества» : сборник статей в 2 ч. – Ч. 2; под ред. д-ра филол. наук, профессора А.Э. Еремеева. – Омск: Изд-во ОмГА, 2016. – С. 172-175.
3. Костюк И. А., Довгань О. В. К вопросу о факторах целостной личности // X Международная научно-практическая конференция «Наука и общество: проблемы современных исследований: сборник статей в 2 ч. – Ч.2; под ред. д-ра филол. наук, профессора А.Э. Еремеева. – Омск: Изд-во ОмГА, 2016. – С.88-91.
4. Берёзин С. В., Лисецкий К. С. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2012.

СМЕРТЕЛЬНЫЕ ИГРЫ

**С. Е. Мясникова,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена подростковому суициду. Автор проанализировал причины, влияющие на подростковый суицид. В работе представлены практические рекомендации по профилактике подросткового суицида.

Ключевые слова: суицид, подростки, игра, причины.

DEADLY GAM

**S. E. Myasnikova,
Omsk humanitarian Academy**

The article is devoted to teenage suicide. The author analyzed the factors influencing the teenage suicide. The paper presents practical recommendations for the prevention of teenage suicide.

Keywords: suicide, teens, play, reasons.

В настоящее время часто можно заметить новости о подростковом суициде. 16 мая 2016 года в «Новой газете» появилась статья Галины Мурсалиевой, в которой говорится о существующих группах в социальной сети «ВКонтакте», которые проводят игры, повлекшие за собой 130 самоубийств подростков по всей Российской Федерации. Доведение до самоубийства происходило в форме квеста, игроки получали номера и определенные задания, на последнем этапе квеста игроки должны совершить «самовыпиливание» – самоубийство. Есть мнение, что существуют «надсмотрщики», которые выкладывают фото и видео этих самоубийств в социальные сети. Данный факт нельзя отрицать, так как «ВКонтакте» периодически появляются видео с подростковым суицидом. Главными символами данных игр являлись бабочки и киты, так как киты, чтобы избавиться от проблем, выбрасывались на берег, а бабочки живут всего 24 часа. Также символами являлись порезы на руках и ногах, порезы вен, записи «ВКонтакте», посвященные Рине Паленковой.

Кто же такая Рина Паленкова? В ноябре 2015 года всю страну потрясла новость – 16-летняя девушка из Уссурийска покончила жизнь самоубийством, она бросилась под поезд, по некоторым предположениям из-за несчастной любви. Она выложила в сеть предсмертную фотографию на фоне железной дороги с подписью «ня.пока». Это стало последним сообщением Риной, в этот же день ее не стало. Почему именно смерть Риной вызвала такой огромный резонанс – неизвестно. Вскоре после ее смерти в сети начали появляться группы под названиями «f57», «Тихий дом», «Море китов». Главный контент этих групп – тема суицида, депрессивные цитаты и картинки, призывающие к смерти, публикация видео самоубийств. Позже создатели этих групп начали

создавать квесты. В этих квестах так же существовал таймер – обратный отсчет дней до массовых самоубийств. 8 декабря 2015 года произошел первый «флешмоб самоубийц», участники игры выкладывали фото с порезами на венах и другими доказательствами суицида, позже создатели игры выложили в сеть список умерших.

Одним из основателей группы «f57» был пользователь с именем «Море Китов». В переписке он сообщил, что выдавал участникам квеста номера и задания, но за некоторое время до массовых самоубийств создал свою группу «Море Китов», которая пропагандировала антисуицид, по его словам, он решил, что игра уже выходит из-под контроля и погибают реальные подростки. С помощью своей группы он вычислял всех, кто хотел совершить суицид, далее он разговаривал с ними и пытался внушить, что самоубийство – не выход и не избавит от всех проблем.

Одним из самых активных основателей и пользователей группы «f57» был Филипп Лис. Филипп живет в Московской области, ему 21 год. Он также признался, что раздавал участникам игры номера и активно пропагандировал суицид. 17 марта 2016 года в сети появилось видео, в котором Филипп совершил суицид, он повесился, перед этим написав предсмертное сообщение. После этого Филипп не появлялся в сети, но спустя несколько дней он появился и объявил, что это была инсценировка его смерти. Далее страницу Филиппа и его группу заблокировали. На данный момент Филипп Лис содержится в Следственном комитете.

Еще одним основателем групп смерти являлся Мирон Сетх. Он называл себя психологом и утверждал, что помогает подросткам справиться с желанием покончить жизнь самоубийством и разговаривает с ними о их проблемах. Он также создавал свои закрытые группы в социальных сетях, по его словам, именно там он помогал подросткам. Но позже Лига безопасного интернета опубликовала фото и записи из группы Мирона, это были фото порезанных рук, которые выкладывали в группу сами подростки. Однако Мирон говорил, что все эти фото были старыми.

Эти группы вызывают интерес у подростков по всей России. Большинство инсценируют свою смерть, выкладывая фото и видео, но есть случаи, когда подростки реально поддаются влиянию данных групп и совершают суицид. Уровень самоубийств среди подростков в России в 3 раза выше среднего мирового показателя. Ведь главная аудитория таких групп – подростки в переходном возрасте, так как они больше подвержены влиянию, часто факторами, подталкивающими к суициду, являются неразделенная любовь, непонимание со стороны родителей или сверстников. Проблема суицида среди подростков тесно связана с депрессиями, подросток замыкается в себе, ему кажется, что он никому не нужен, и он ищет помощи в интернете, среди виртуальных друзей, но тут он может оказаться в ловушке и попасть под давление групп смерти, он может невольно стать участником игры, которая убьет его. Ведь основатели игры говорят, что если совершить суицид, то станет

легче, они сразу избавятся от проблем. Но на самом деле для создателей данных групп не важна жизнь игроков, их смерть только принесет популярность этим группам, и будет появляться все больше участников, а создатели тем самым смогут больше зарабатывать на своей популярности. Но главная ответственность лежит на родителях, только они способны проследить, с кем общается их ребенок и какие у него увлечения. Особое внимание родители должны уделять тому, чем занимается их ребенок в интернете, именно там подросток может попасть под негативное влияние, которое может повлечь за собой необратимые последствия.

Библиографический список

1. Равочкин Н. Н. Распад семьи как психосоциальная проблема современности // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 10 (62). – С. 270–273.
2. Ilkka H. M. Social factors and suicide: comparing the regional concomitants of eastern european suicide mortality over the 20 th century // Суицидология. – 2015. – Т. 6. – № 2. – С. 3–18.
3. Сечко А. В. Аттитюды в подростковых суицидах // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2013. – № 1. – С. 69–74.
4. Бовина И. Б., Банников Г. С., Вихристюк О. В., Дворянчиков Н. В., Коноплева И. Н. // Представления о суициде в молодежной среде. Юридическая психология. – 2013. – № 1. – С. 14–17.
5. Вихристюк О. В., Банников Г. С., Бовина И. Б., Гаязова Л. А., Миллер Л. В. Что нужно знать родителям о подростковых суицидах? ; под ред. О. В. Вихристюк. – М., 2013. – С. 124

УДК 159.96

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

**Д. А. Никель,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена профилактике профессионального выгорания педагогов. Автор проанализировал причины и факторы, влияющие на профессиональное выгорание работников сферы образования. Несомненный интерес вызывает проведенное исследование, которое позволило изучить уровень профессионального выгорания педагогов средней общеобразовательной школы. В работе представлены практические рекомендации по методам профилактики профессионального выгорания педагогов.

Ключевые слова: профилактика, профессиональное выгорание, причины профессионального выгорания.

PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT TEACHERS

**D. A. Nickel,
Omsk humanitarian Academy**

The article is devoted to the prevention of professional burnout of teachers. The author analyzed the causes and factors influencing burnout educators. Of great interest is the research

that allowed us to study the level of professional burnout of teachers of secondary school. The paper presents practical recommendations for teachers' professional burnout prevention methods.

Keywords: prevention, professional burnout, causes of burnout.

Причины профессионального выгорания различны. Развитие этого синдрома может быть связано с монотонностью работы, с неудовлетворенностью условиями труда, с затрудненными отношениями с коллегами, а также, несомненно, с индивидуальными особенностями работника.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов показывают, что важную роль в становлении синдрома выгорания играют эмоционально напряженные отношения в системе «человек-человек», предполагающие частый контакт с людьми, как, к примеру, отношения между руководителем и подчиненным, продавцом и покупателем, врачом и пациентом. Но наиболее ярко профессиональное выгорание проявляется в педагогической среде. Это связано с тем, что профессиональный труд педагога отличается высокой эмоциональной загруженностью, большим количеством сверхнормативной работы, частота нарушений дисциплины учениками, отсутствие поддержки со стороны руководства и коллег. Таким образом, при продолжительном внутреннем накапливании негативных эмоций без так называемой «разрядки» и формируется постепенно профессиональное выгорание педагога. Поэтому изучение профессионального выгорания в этой среде набирает все большую актуальность в последнее время.

Цель проведенного исследования – изучить уровень профессионального выгорания педагогов средней общеобразовательной школы и предложить методы его профилактики. Объектом исследования является профессиональное выгорание, предметом – особенности профессионального выгорания педагогов средней общеобразовательной школы.

Исследователи придерживаются трехмерной модели синдрома профессионального выгорания, которая включает три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений (в некоторых источниках, предлагающих интерпретацию по шкалам указанной методики, для описания редукции персональных достижений используется термин «профессиональная успешность», который является обратным по смыслу для классического названия шкалы в методике).

Под эмоциональным истощением понимается ощущение эмоционального перенапряжения, утрата интереса ко всему окружающему, особенно в профессиональной деятельности. Эмоции работника постепенно приглушаются, возникает чувство опустошенности и растерянности.

Деперсонализация предполагает равнодушное отношение к окружающим людям, формальное выполнение своих профессиональных функций и обязанностей без лишней включенности в работу. В отдельных случаях наблюдаются проявления негативизма и циничного отношения к объектам труда. Поэтому некоторые исследователи трактуют этот компонент методики как «цинизм».

Редукция личных достижений проявляется в негативном оценивании себя, своих профессиональных успехов и достижений, падении самооценки, уменьшении ценности своей деятельности. В результате происходит снижение чувства компетенции и профессиональной мотивации педагога.

Таким образом, именно эти три показателя использованы в методике К. Маслач, которая представляет собой самодиагностику уровня профессионального выгорания. Причем каждый из показателей имеет определенную структуру, позволяющую оценить степень сформированности симптома в каждой из его составляющих. Так, авторы выделяют 4 уровня, на которых может быть проявлен тот или иной компонент профессионального выгорания: низкий, средний, высокий и очень высокий уровни.

Преимущество методики «Интегральная удовлетворенность трудом» Ю. Барташева состоит в том, что она позволяет оценить не только общую удовлетворенность трудом, но и ее отдельные составляющие по 9 критериям: интерес к работе, удовлетворенность достижениями в работе, удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками, удовлетворенность взаимоотношениями с руководством, уровень притязаний в профессиональной деятельности, предпочтение выполняемой работы высокому заработку, удовлетворенность условиями труда, профессиональная ответственность, общая удовлетворенность трудом.

Давно известно, что удовлетворенность человека своим трудом является одной из важнейших составляющих эффективности его работы. От этого показателя зависит то, насколько он является профессионалом своего дела, насколько он чувствует себя специалистом в своей профессиональной деятельности. В случае, если человек не удовлетворен своей работой, в скором времени произойдет формирование синдрома профессионального выгорания – личность перестанет развиваться и совершенствоваться в своем деле. Работник устанет от своей трудовой деятельности, будет считать, что выбранная им профессия не для него, и захочет ее сменить.

У педагогов отмечается высокий уровень деперсонализации. Возможно, это может быть вызвано следующими причинами:

- администрация предъявляет чрезмерно большое количество требований;
- коллеги, ученики или родители переносят груз своих проблем и обязанностей на педагога;
- большая профессиональная ответственность, которая должна быть на высоком уровне.

В первую очередь, педагоги должны быть проинформированы о том, что же такое профессионального выгорание, что является причинами его появления, факторами, а также о том, какие стадии можно выявить в данном феномене. И о том, какие данные в целом получены по проведенному исследованию. Для этого целесообразным будет провести семинар, подробно затрагивающий различные стороны исследуемого предмета. Здесь

сотрудники могут ознакомиться с основными понятиями выгорания, понять, проявляется ли у них этот синдром, и если проявляется, то на какой стадии. Знание собственного уровня профессионального выгорания в дальнейшем должно положительно отразиться при реализации рекомендаций по профилактике данного синдрома.

2. Следует организовать проведение различных тренингов, помогающих совладать с синдромом профессионального выгорания для тех, у кого он еще только начал формироваться или уже сформирован. В их числе могут быть:

- релаксационные тренинги, способствующие уменьшению тревожного состояния;
- мобилизующие упражнения, направленные на повышение эмоционального тонуса и стрессоустойчивости.

Помимо этого, учитывая наличие высокого уровня деперсонализации у преподавателей, возможно проведение тренингов, способствующих сплочению коллектива, развитию коммуникативных способностей, а также помогающих снизить уровень равнодушия и отстраненности по отношению к ученикам.

3. Для того, чтобы снизить уровень выгорания педагогов, требуется правильная организация деятельности. Администрация школы должна предоставить сотрудникам возможность профессионального роста, повысить мотивацию работников. Это может быть сделано через систему мер, повышающих значимость педагогической деятельности в глазах педагогов и их учеников. Руководителям следует так структурировать работу и организовать рабочие места, чтобы педагоги понимали, насколько важна их профессия. Удовлетворению социальных и психологических потребностей в самоутверждении и самовыражении могут поспособствовать следующие мероприятия:

- обобщение опыта работы педагога;
- ежегодный конкурс среди педагогов «Учитель года»;
- курсы повышения квалификации;
- различные гранты и премии;
- тренинги, направленные на повышение уверенности в себе, ценности себя как личности;
- система индивидуальных консультаций.

4. Если причина выгорания кроется в каком-то конкретном событии, которое заставляет работника чувствовать себя эмоционально опустошенным, будет полезным проведение дебрифинга, то есть обсуждения после критического события. Данное обсуждение дает возможность выразить свои мысли и эмоции, связанные с происшествием. Метод дебрифинга, к сожалению, недостаточно развит в нашей стране, но широко используется за рубежом.

5. В работе по профилактике синдрома профессионального выгорания следует больше внимания уделить организации рабочего времени и места (создание благоприятных условий во время рабочего дня). Это может быть

обеспеченность справочными материалами и пособиями, изданий периодической печати должна быть скомплектована библиотека, техническая оснащённость. Помещение, безусловно, должно соответствовать нормам санитарно-гигиенических требований (освещённость, температура, удобная мебель).

Библиографический список

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова, Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. – СПб. : Питер, 2015. – 336 с.
2. Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А. Стресс, выгорание, совладение в современном контексте. – М., 2014. – 512 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – М. : Эксмо, 2015. – 960 с.
4. Формалюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии, 2014. – № 6. – С. 57–64.

УДК 301. 151

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Ж. Б. Оспанова,
Карагандинский государственный медицинский университет,
Республика Казахстан**

В статье рассматриваются теоретические подходы к изучению мотивации, саморегуляции в учебной деятельности студентов из Казахстана и Индии в медицинском вузе. Приводятся результаты исследования учебной мотивации студентов и осмысления ими профессиональной направленности в процессе обучения на факультете Общей медицины.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотивы, уровни мотивации, мотивационно-ценностное отношение.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MOTIVATION TO EDUCATIONAL ACTIVITY OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS

**Zh. B. Ospanova,
Karaganda State Medical University, Republic of Kazakhstan**

This article presents theoretical approaches to the study of motivation, self-control in educational activity of students from Kazakhstan and India in medical school. Results of research students learning motivation and understanding them professional orientation in the learning process of the General Medicine Faculty.

Keywords: learning motivation, motivation, motivation level, motivational-value treatment.

Период обучения в вузе – это время наиболее интенсивного развития интеллектуальных и нравственных возможностей молодого человека. Именно медицинские специалисты, прежде всего врачи, представляют собой особую социальную страту, чья совокупная и индивидуальная профессиональная деятельность обладает исключительной значимостью, поскольку направлена на сохранение, поддержку, развитие здоровья как отдельного человека, так и общества в целом.

Процесс адаптации студентов к вузу обычно сопровождают отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неподготовленностью к обучению в вузе; неумением осуществлять психологическое саморегулирование собственного поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычного контроля педагогов, поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживанием быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие.

К числу особенностей учебной деятельности студентов следует отнести своеобразие целей и результатов (подготовка к самостоятельному труду, овладения навыками, знаниями, умениями, развитие личностных и профессиональных важных качеств); особый характер объекта изучения (получение знания, информация о будущем труде и т. д.); деятельность студентов протекает в запланированных условиях; особые средства деятельности.

В трудах различных авторов мотивация понимается как один конкретный мотив, как система мотивов или как специфическая сфера, в которую входят потребности, мотивы, цели, интересы.

Общее определение мотивации приводит А. П. Чернявская. В ее статье мотивация понимается как совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, определяет ее границы и формы, придает ей направленность на достижение определенных целей.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность. Мотив учения понимается как направленность активности (деятельности) учащегося на те или иные стороны учебной деятельности. Существует несколько классификаций мотивов учения. По мнению Л. И. Божович, мотивы учения подразделяются на внешние (не связанные с учебным процессом) и внутренние (производные от разных характеристик учения). Леонтьев выделяет «мотивы-стимулы» и «смыслообразующие» мотивы. «Одни мотивы, побуждая деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл; будем называть их смыслообразующими мотивами. Другие, сосуществующие с ними, выполняя роль побудительных факторов (положительных или отрицательных) – порой остро эмоциональных, аффективных, лишены смыслообразующей функции; мы будем условно называть такие мотивы мотива-

ми-стимулами (А. Н. Леонтьев). Также А. Н. Леонтьевым мотивы учения подразделяются на «знаемые» («понимаемые») и «реально действующие».

Наиболее полная классификация мотивов учения предложена А. К. Марковой. Она выделяет две группы мотивов учения: познавательные мотивы и социальные мотивы.

Познавательные мотивы направлены на процесс познания, повышение эффективности его результатов – знаний, умений, навыков, а также на способы и приобретение знаний, приемов и методов учебной работы, на повышение эффективности этих способов и методов познания. Их уровни: широкие познавательные мотивы – направленность на знания; учебно-познавательные – направленность на способы добывания знаний; мотивы самообразования – направленность на способы самостоятельного пополнения знаний.

Социальные мотивы характеризуют активность студента по отношению к тем или иным сторонам взаимодействия с другим человеком в ходе учения, к результатам совместной деятельности и способам этих взаимодействий. Их уровни: широкие социальные мотивы – долг, ответственность; узкие социальные или позитивные мотивы – стремление к одобрению окружающих; мотивы социального сотрудничества – стремление овладеть способами взаимодействия с окружающими людьми.

Ряд исследователей (Л. И. Божович, П. М. Якобсон) постулируют необходимость присутствия обеих составляющих (познавательных и социальных мотивов) для эффективности учебной деятельности.

Таким образом, уровень мотивационной сферы студента зависит от способов, условий и средств вузовского обучения, осознания собственного смысла учения, предметно-рефлексивного отношения к обучению, субъективной активности и субъективного отношения. Качественные особенности развития мотивационной сферы личности студента зависят от идентификации образа Я, образа мира, образа будущей профессиональной деятельности, самооценки и рефлексии. Мотивационная сфера личности определяется деятельностью. Для того, чтобы деятельность стала компонентом развития и саморазвития, важно не только понимать характер ее содержания, но и постоянно совершенствовать мотивационную сторону личности. Глубокое познание и понимание мотивационной сферы может обеспечить успех, направить активность личности студента в нужное русло ее развития.

Исследование проходило на базе кафедры Основ психологии и коммуникативных навыков Карагандинского государственного медицинского университета. Выборку составили студенты третьих курсов, т. к. на старших курсах мотивация студентов более направлена на уверенность/неуверенность в своих силах и ответственное отношение к делу.

В исследовании приняли участие студенты третьих курсов факультета «Общая медицина». Всего в исследовании приняли участие 60 респондентов, из них 30 студентов из Казахстана и 30 студентов из Индии в возрасте 19–26 лет.

Для диагностики преобладающей мотивации в учебной деятельности использовались методики: опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан); методика «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина).

Для достижения поставленной цели нами была видоизменена инструкция: мы попросили респондентов ориентироваться в своих ответах на мотивацию к учебной деятельности. В результате проведенного исследования получились следующие результаты: в первой группе респондентов (студенты из Казахстана) мотивация на успех преобладает у 53,3 %. И лишь у одного респондента (3,3 %) была выражена мотивация на неудачу. У оставшихся (43,3 %) мотивационное поле ярко не выражено. Данные результаты говорят о том, что у большинства студентов третьих курсов из Казахстана преобладает положительная мотивация – мотивация на успех.

Во второй группе респондентов (студенты из Индии) мотивация на успех преобладает у 20 %. У пяти респондентов (16,6 %) была выражена мотивация на неудачу. У оставшихся – 63,3 % мотивационное поле ярко не выражено. Данные результаты говорят о том, что у большинства студентов третьих курсов из Индии мотивационное поле ярко не выражено.

На основе вышеизложенных данных построена гистограмма (рис. 1).

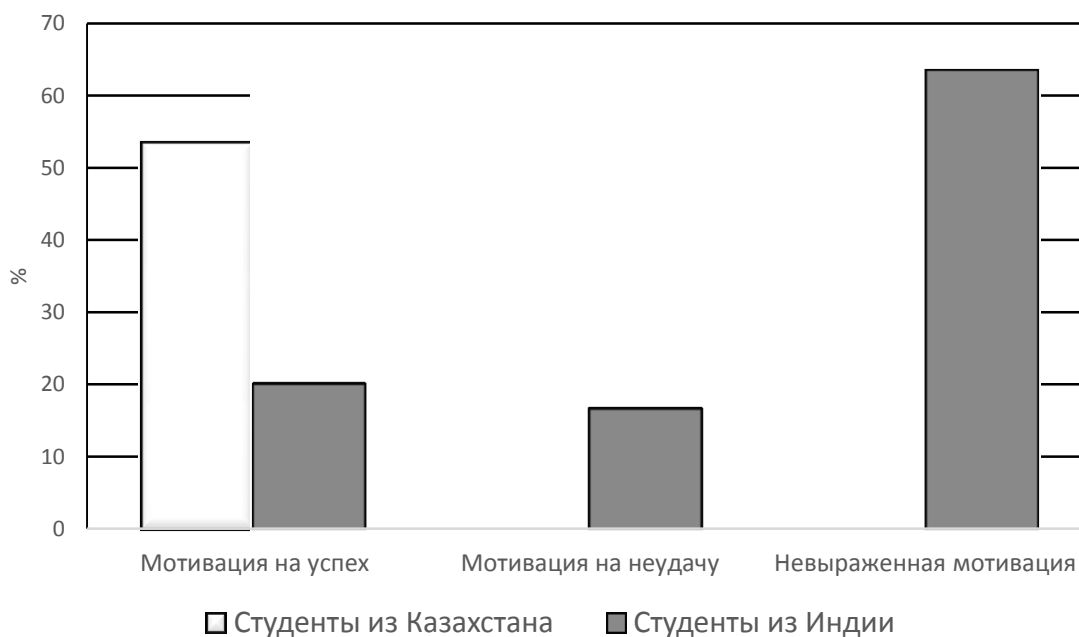


Рис 1. Гистограмма по результатам опросника «Мотивация успеха и боязнь неудачи»

При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. Люди, у которых преобладает данный тип мотивации обычно, уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

Таким образом, студенты из Казахстана в целом удовлетворены жизнью, ощущают благополучие, вероятно, в их повседневной жизни положительные эмоциональные переживания преобладают над отрицательными. Студентам присуща вера в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, адекватная оценка своих возможностей, умение контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимать самого себя и мотивировать на успех.

А у студентов из Индии мотивационное поле ярко не выражено, возможно, это связано с определенными сложностями с языком, климатическими условиями и с изменениями бытовых условий.

Результаты исследования, полученные с помощью методики № 2 «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина).

Анализ результатов студентов из Индии.

По шкале «Приобретение знаний» были выделены: высокие показатели (7–11 баллов) – у 2,7% студентов, средние показатели (6,9–4,4 баллов) – у 3,3 % студентов, низкие показатели (0–2 балла) – у 0,3 % студентов. В целом группа показала уровень направленности на приобретение знаний выше средних значений.

По шкале «Овладение профессией» были выделены: высокие показатели (7–10 балла) – у 8,1 % студентов, средние показатели (4–6 балла) – у 0,9 % студентов, низкие показатели (0–3,9 баллов) – не обнаружено. Таким образом, группа показала высокий уровень направленности на овладение профессией. По шкале «Получение диплома» были выделены: высокие показатели (7–10 балла) – у 2,7 % студентов, средние показатели (3,5–6,9 баллов) – у 4,5 % студентов, низкие показатели (0–3,5 баллов) – у 1,8 % студентов. Таким образом, группа показала средний уровень направленности на получение диплома.

Анализ результатов студентов из Казахстана.

По шкале «Приобретение знаний» были выделены высокие показатели (8,8–10 балла) – у 3,3 % студентов, средние показатели (7–5 балла) – у 4,8 % студентов, низкие показатели (0–4,4 баллов) – у 0,9 % студентов. В целом группа показала уровень направленности на приобретение знаний выше средних значений.

По шкале «Овладение профессией» были выделены: высокие показатели (7–10 балла) – у 5,4 % студентов, средние показатели (4 – 6 баллов) – у 3,6 % студентов, низкие показатели (0–3,9 баллов) – не обнаружено. Таким образом, группа показала высокий уровень направленности на овладение профессией. По шкале «Получение диплома» были выделены: высокие показатели (7,5–10 баллов) – у 4,8 % студентов, средние показатели (4–7 баллов) – у 3 % студентов, низкие показатели (0–3,5 баллов) – у 1,2 % студентов. Таким образом, группа показала высокий уровень направленности на получение диплома.

На основе выложенных данных была построена гистограмма по высоким показателям (рис. 2).

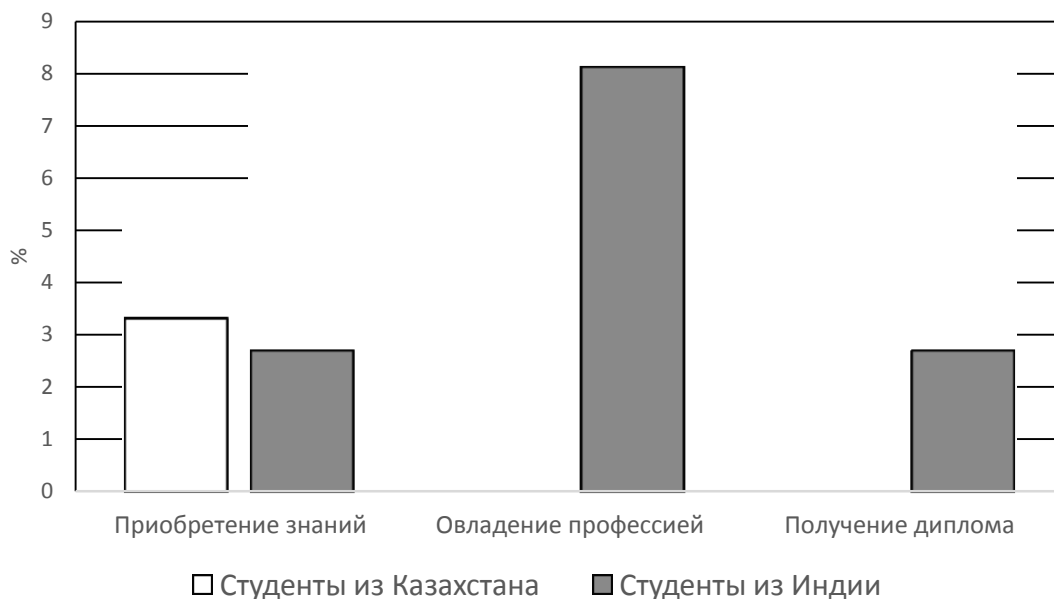


Рис. 2. Гистограмма по результатам опросника «Мотивация обучения в вузе»

Анализ результатов показал, что качественные особенности развития мотивационной сферы личности студента зависят от личностной и профессиональной направленности, ценностных ориентаций. Мотивационная сфера личности определяется деятельностью. Глубокое познание и понимание мотивационной сферы может обеспечить успех, направить активность личности студента в нужное русло ее развития.

Библиографический список

1. Зимняя И. А., Педагогическая психология : учебник для вузов. – М. : Логос, 2003. – 384 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, 2005. – 352 с.
3. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлова А. Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1990. – 191 с.

УДК 159.923

ПОИСКОВАЯ АКТИВНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ КРЕАТИВНОСТИ

В. Г. Пинигин,
Омская гуманитарная академия

В статье рассматриваются условия эффективной реализации личностной креативности, которая трактуется как способность человека порождать необычные идеи,

находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем. В свою очередь, поисковая активность рассматривается как исходная предпосылка, способствующая сдвигу личности от шаблонного мышления и привычных моделей поведения в креативное пространство.

Ключевые слова: личностная креативность, поисковая активность, внутренний ресурс, психологическая готовность.

SEARCH ACTIVITY AS A COMPONENT IN THE REALIZATION OF PERSONAL CREATIVITY

**V. G. Pinigin,
Omsk humanitarian Academy**

In the article the conditions for effective realization of personal creativity are considered, which is discussed as the ability of the human being to generate unusual ideas, to find original solutions, to diverge from traditional schemes. In its turn search activity is considered as an initial precondition which promotes a shift of the personality from banal thinking and customary models of behavior into creative space.

Keywords: personal creativity, search activity, internal resource, psychological preparedness.

В настоящее время, несмотря на достаточную изученность, все больше внимания уделяется теме исследования креативности личности. Данная проблема столь широка и многогранна, что трудно назвать область знания, где бы она не возникала. Имеется множество научных исследований, открывающих новые стороны в постановке проблемы креативности, однако при этом в данной области существует масса неизученных аспектов.

Актуальность изучения креативности в психолого-педагогической науке объясняется, прежде всего, возникшим противоречием между социальным заказом общества на творческую личность и недостаточной разработанностью общих концептуальных основ креативности. Существует и острая потребность в формировании креативности, поскольку она способствует развитию творческой личности и индивидуальности, являясь при этом основой концептуальных психологических принципов креативного обучения и воспитания. Имеется также потребность изучения факторов, механизмов, условий наиболее эффективной реализации креативности в различных видах деятельности.

В современной науке под креативностью (от лат. creatio – созидание) понимают способность человека породить необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления [2, с. 173]. Креативность в самом общем виде понимается как общая способность к творчеству. Экспериментальными исследованиями креативности в России занимались М. А. Холодная, В. Н. Козленко, С. И. Макшанов и Н. Ю. Хрящева, В. Г. Каменская и И. Е. Мельникова, а за рубежом – П. Торренс, Дж. Гилфорд, Ф. Вильямс и др.

В то же время, несмотря на то, что накоплен большой и содержательный материал по изучению креативности, который дал определенные результаты как в теоретическом, так и в практическом отношении, единой и стройной теории креативности до сих пор не существует, как и не существует одинакового ее определения. Отсутствуют и всеми признанные методики, диагностирующие данную способность. Так же недостаточно изучены условия ее реализации в художественной, научной, учебной и других видах деятельности.

Одним из компонентов эффективной реализации креативности нами рассматривается поисковая активность.

Под поисковой активностью мы понимаем деятельность, направленную на изменение нежелательной ситуации, или на изменение своего отношения к ней, или на сохранение благоприятной ситуации вопреки действию угрожающих ей факторов и обстоятельств, при отсутствии определенного прогноза результатов такой активности [4]. При этом, в процессе поискового поведения не только конечные, но и промежуточные его результаты должны постоянно учитываться, оцениваться и использоваться для коррекции поведения, которое без этого окажется недостаточно гибким и жизнотворческим. Этим, собственно, поисковое поведение и отличается от панического, при котором человек тоже пытается активно действовать для изменения неудовлетворительной ситуации, однако такая активность носит хаотический, непродуктивный характер. Ошибочные действия не корректируются, ни один из путей решения задачи не прослеживается до конца, и такое поведение, как правило, не оказывается эффективным. Таким образом, именно неопределенный, по крайней мере, не вполне определенный прогноз делает активность именно поисковой. При стопроцентном прогнозе деятельность, как правило, носит автоматизированный характер и не содержит никаких элементов поиска и новизны, не оставляя пространства для включения творческого потенциала человека.

Как было сказано выше, поисковая активность может реализовываться в деятельности, направленной на изменение отношения к ситуации. Это очень важное обстоятельство, особенно когда анализируется поведение человека. Значительная часть человеческой деятельности протекает на психическом уровне, не проявляясь в реальных поступках. К этому процессу относятся осмысление, планирование, прогнозирование, фантазирование, переоценка и тому подобное. Поиск является важным компонентом психической деятельности, которая так же, как и наблюдаемое поведение, может основываться на жестко отработанных стереотипах, когда человек думает по шаблону, и ход его рассуждений может быть без труда предсказан. Та же активность, которая содержит компонент поиска, часто направлена на переосмысление ситуации, обнаружение в ней новых ресурсов, то есть на активацию творческого подхода к решению задачи.

Сфера реализации поисковой активности лежит в двух плоскостях. Первая – это решение любого рода возникающих внештатных проблем, и вторая – это поиск нестандартных, новых, наиболее оптимальных, в связи с постоянно меняющейся ситуацией, способов реализации деятельности в целом. Но, так или иначе, уровень поисковой активности приобретает решающее значение в «тупиковых» ситуациях, когда действие по заранее заданному алгоритму становится невозможным или неэффективным.

Понятие поисковой активности близко к введенному А. В. Запорожцем понятию ориентировочно-исследовательской деятельности [3], но, в отличие от последнего, соотносится, прежде всего, с установками личности, а не с когнитивными процессами. Иными вариантами поведения в проблематичной ситуации, помимо поисковой активности, будучи по отношению к ней менее эффективными, являются хаотическая активность (активность без определенной цели), стереотипная активность (действия по отработанной схеме) и паническое поведение или пассивно-оборонительная реакция.

По отношению к креативности поисковая активность выступает, с одной стороны, как психологическая готовность, установка к реализации творческого потенциала, с другой, как активатор сдвига в креативное бытие, как внутренний ресурс для жизнетворчества.

В связи с недостаточной изученностью условий эффективной реализации креативности нами было выдвинуто предположение, что ориентация личности на поисковую активность будет являться предпосылкой для успешной реализации личностной креативности, и проведено соответствующее исследование.

Для получения эмпирических данных были использованы следующие психодиагностические методики.

Изучения креативности проводилось посредством «Опросника диагностики личностной креативности Вильямса Ф.», адаптированного Е. Е. Туник, который включает шкалы: склонность к риску, любознательность, воображение, сложность, общий показатель креативности [6, с. 21–25].

Для выявления уровня ориентации личности на поисковую активность была использована методика «Ситуации» [1]. Данная методика включает вербальное описание открытых ситуаций, для каждой из которых предлагается по 4 варианта поведения. На основе его предпочтений выводится количественная оценка предрасположенности к каждому из основных вышеописанных типов реакции: к поисковой активности, стереотипной активности, пассивному отказу от поиска и хаотическому (паническому) поведению.

Исследование было проведено среди студентов ОмГА второго и третьего курсов в возрасте 19–22 лет.

В результате проделанной работы были получены корреляционные взаимосвязи между шкалами креативности (риск, любознательность, сложность, общий показатель креативности) и выраженностью поисковой активности. Дополнительное наблюдение показало, что студенты, имею-

щие высокие диагностические показатели ориентации на поисковую активность, быстро ориентируются в ситуациях неопределенности и активно включаются в процесс решения поставленных перед ними задач, проявляя при этом высокий уровень креативности при их решении, что подтвердило выдвинутое нами ранее предположение.

Полученные эмпирические данные указывают на то, что люди, открытые новизне, готовые действовать в неопределенной ситуации и способные решать задачи нестандартным, неопробованным способом, в наибольшей степени готовы к реализации своего творческого потенциала.

Следует сказать, что, по нашему мнению, современное высшее образование для культивирования у студентов поисковой активности и, соответственно, развития креативности должно ориентироваться не столько на людей, потребляющих знания, сколько добывающих их.

Этому будет способствовать использование на практических занятиях активных методов обучения, таких как игровые методы, формирующие умение решать учебные задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов, метод мозгового штурма, поисковые методы обучения, которые также способствуют формированию умений и навыков продуктивной деятельности в нетиповых или даже непредвиденных ситуациях и др. Включение студентов в процесс проигрывания профессионально-производственных ситуаций, с исполнением определенной профессиональной роли, будет способствовать осознанию ими противоречий между их реальными возможностями и теми требованиями, которые им могут быть предъявлены при осуществлении профессиональной деятельности [5]. Таким образом, необходимым является формирование у студентов в процессе обучения поисковой активности и, соответственно, развитие творческого потенциала, то есть таких свойств личности, которые гарантировали бы им психологическую готовность к активному эффективному поведению в проблемных нестандартных ситуациях и творческий подход к их решению.

Библиографический список

1. Десятникова Ю. М. Психологическое состояние старшеклассников при изменении социального окружения // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 5. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2006. – с. 63-68.
2. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности : монография. – СПб. : Питер, 2013. – 446 с.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды В 2 т. : монография. – М. : Педагогика, 2001. – 354 с.
4. Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация : монография. – М. : Просвещение, 1994. – 325 с.
5. Савченко Т. В., Пушкарева Л. Г. Творческое саморазвитие студентов в условиях лично-ориентированного образования // Международный научно-исследовательский журнал – 2012. – № 6. Часть 2. – С. 58–60.
6. Туник, Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб. : Речь, 2012. – 46 с.

ВЛИЯНИЕ МАЛОЙ ГРУППЫ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ТРЕНИНГА

**Л. В. Поселягина,
Омская гуманитарная академия**

Были выявлены условия развития творческой индивидуальности обучающихся: в малой группе ставится цель развития творческой индивидуальности; учитываются особенности развития творческой индивидуальности в юношеском возрасте; содержание, формы и методы коррекции обучающихся отбираются с учетом цели развития творческой индивидуальности; проводится диагностика и коррекция уровней развития творческой индивидуальности обучающихся с учетом заранее принятых в данной группе норм, традиций, ценностей, обычаев, форм контроля.

Ключевые слова: творчество, творческая индивидуальность, интеллектуальные способности, эмоциональный интеллект, развитие перцепции.

EFFECT OF SMALL GROUPS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE TRAINING

**L. V. Poselyagina,
Omsk humanitarian Academy**

They were identified conditions of development of creative individuality of students: in a small group the objective is the development of creative individuality; tailored to the particular artistic personality development in adolescence; content, forms and methods of correction of students are selected according to the purpose of the creative personality development; diagnose and korretsiya levels of development of creative individuality of students, taking into account previously adopted in the group norms, traditions, values, customs, forms of control.

Keywords: creative, creative personality, intellectual ability, emotional intelligence, perceptual development.

Современное общество предъявляет высокие требования к качеству подготовки будущих психологов. Особую значимость приобретает цель развития личности студента, развитие творческой индивидуальности. Возрастает интерес к проблеме творчества, творческой индивидуальности в отечественной и зарубежной педагогике. Возникает противоречие между необходимостью подбора максимально эффективных методов и средств развития творческой индивидуальности обучающихся и недостаточной исследованностью условий развития средствами малой группы.

Цель исследования: выявить и проверить экспериментальным путем психологические условия развития творческой индивидуальности обучающихся средствами малой группы.

Нами была выдвинута гипотеза: развитие творческой индивидуальности обучающихся будет осуществляться, если в условиях работы в малой группе ставится цель развития творческой индивидуальности; учитываются особенности развития творческой индивидуальности в юношеском возрасте; содержание, формы и методы коррекции обучающихся отбираются с учетом цели развития творческой индивидуальности; проводится диагностика и коррекция уровней развития творческой индивидуальности обучающихся с учетом заранее принятых в данной группе норм, традиций, ценностей, обычаев, форм контроля.

В качестве исследуемых была выбрана группа студентов в условиях обучения дисциплине «Социально-психологический тренинг». Тренинг состоял из 10 встреч по программе развития творческой индивидуальности в малой группе. Эксперимент были проведен на базе Частного учреждения образовательной организации высшего образования «Омская гуманитарная академия». В эксперименте был задействованы студенты-бакалавры, обучающиеся по направлению «Психология», 10 человек. Цель: создать благоприятные условия для работы группы, ознакомить участников с основными принципами социально-психологического тренинга, вместе продумать и принять правила работы, начать совершенствование приемов самодиагностики и способов самораскрытия, приступить к освоению активного стиля общения и способов передачи и приема обратной связи [1, 2].

В процессе проведения тренинга постоянно осуществлялась обратная связь. В начале тренинга студенты испытывали некоторое смущение, когда приходилось обсуждать свои черты характера друг с другом, называть свои хорошие качества, ласковые имена, подчеркивать положительное друг в друге. Постепенно молодые люди стали высказываться более уверенно. При этом постоянно прослеживалось растущее уважение к другим участникам тренинга и к самому себе, ощущалась внутренняя работа каждого по оценке всего положительного в своей личности, также развивалось внимание к качествам и высказываниям других. Правильным оказалось то, что участники сразу договорились не критиковать друг друга, принимать других и себя самих такими, какие есть. Вначале ведущий акцентировал на этом внимание и пресекал все попытки критики. В последующем участники уже сами контролировали положительное восприятие всех мнений и высказывались по отношению к другим и к себе лояльно. Самой трудной оказалась работа по положительному восприятию самих себя. В первые моменты участникам хотелось как-то «принизить» себя, высказаться о себе негативно. В последующем проводилась постоянная работа по умению выявить и опираться на свои положительные качества, развивать желательные стороны. Например, среди тех качеств, которые участники уже имеют, назывались такие: целеустремлен-

ность, решительность, прямолинейность, эмоциональность, внимательность, сосредоточенность, общительность, рассудительность, мечтательность, уверенность в себе, любовь к людям, жалость, доброта, отзывчивость, чувство юмора, спокойствие, ровность, ответственность, дружелюбие и т.д. Те, которые бы хотели развивать: вежливость, отзывчивость, чувствительность, талантливость, упорство, целеустремленность, любовь к животным, духовность, своеобразность, легкость, уверенность в себе, стабильность настроения, позитивное отношение к жизни, оптимизм, мягкость, теплота к людям, терпение, спокойствие, доверие, веселость нрава.

Некоторые трудности на начальном этапе вызвало упражнение «Кто я?» Оказалось, очень трудно дать определение своей индивидуальности, творческой неповторимости. Поэтому вначале шли шаблонные ответы: человек, житель земли. Только после вдумчивой работы участники стали выделять свои черты. Помогла этому предварительная работа, когда студенты записывали свои характеристики, анализировали высказывания других, сравнивали свою точку зрения с чужим мнением.

Упражнение «Ласковые имена» позволило студентам поделиться своей теплотой, нежностью. В этом проявилось доверие к участникам тренинга, умение выслушать смешные прозвища и признаться, как обращаются к вам родные, близкие, друзья. Студенты как бы делились своей симпатией. При этом признались, что сначала испытывали некоторое смущение, которое затем смогли преодолеть, благодаря поддержке группы.

Также очень важным было дать студентам возможность комментировать действия ведущего, давать советы по ведению тренинга, ведь участники уже сами психологи: например, совет по музыкальному сопровождению; символу, передаваемому друг другу в виде забавной мягкой игрушки, и многое другое. Среди вопросов, которые студенты задавали в интервью, следующие: что для вас в жизни на первом месте? Каким вы видите себя в будущем? Кого вы можете назвать своим другом? Заботитесь ли вы о самом себе и каким образом? Почему вы выбрали профессию психолога? Эмоционально воодушевило обучающихся упражнение, где можно было «вынуть камень из-за пазухи» и рассказать, что кого обидело и почему. В основном прозвучали сожаления студентов о том, что они могли бы еще о себе рассказать, но в силу каких-либо причин не рассказали.

В целом по результатам проведенной работы следует отметить качественные положительные изменения в манере общения студентов друг с другом, умении корректно выражать свое мнение, развитии уверенности в себе, веры в свои собственные силы, развитие перцепции.

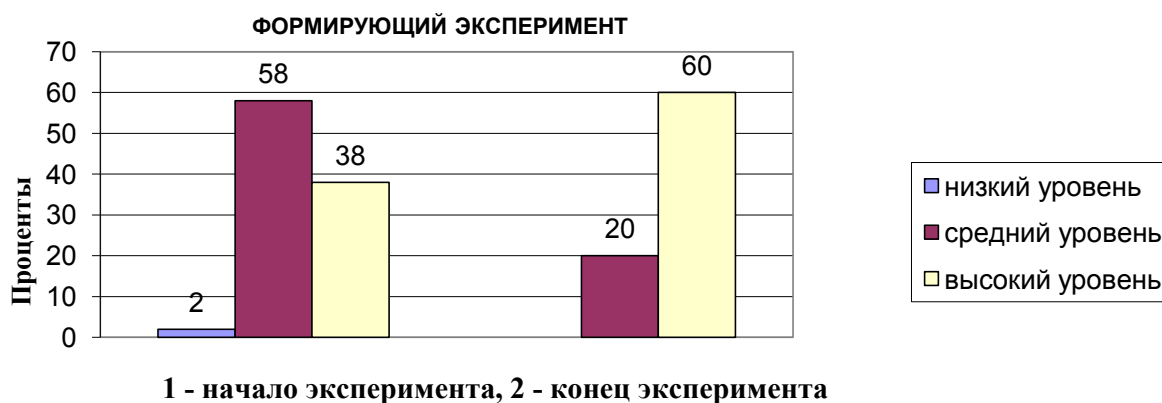


Рис. 1. Динамика развития интеллектуальных способностей студентов экспериментальной группы

На начало эксперимента с низким уровнем развития интеллектуальных способностей было 2 % студентов из числа опрошенных, средним – 58 %, высоким – 38 %. На конец эксперимента: со средним уровнем развития интеллектуальных способностей студентов из числа опрошенных – 20 %, высоким – 60 %.

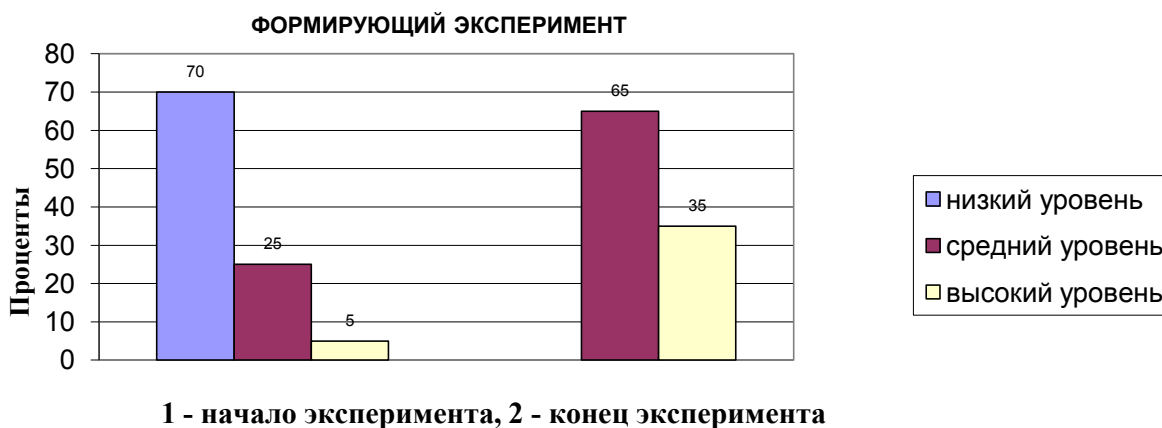


Рис. 2. Динамика развития эмоционального интеллекта студентов экспериментальной группы

На начало эксперимента с низким уровнем развития эмоционального интеллекта было 70 % студентов из числа опрошенных, средним – 25 %, высоким – 5 %. На конец эксперимента: со средним уровнем развития интеллектуальных способностей студентов из числа опрошенных – 65 %, высоким – 35 %. Сравнение полученных данных позволило определить коэффициент корреляции, который составил 0,93. Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0,776. Связь между исследуемыми признаками – прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока – высокая. Число степеней свободы (f) составляет 8. Критическое значение критерия Спирмена при

данном числе степеней свободы составляет 0,648, зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$).

Таким образом, было установлено, что существует прямая связь между параметрами развития интеллектуальных способностей и эмоционального интеллекта студентов. Эксперимент подтвердил наше предположение о том, что развитие эмоциональной сферы студентов способствует развитию познавательной сферы, в том числе развитию творческих способностей студентов, а следовательно, и творческой индивидуальности обучающихся.

Библиографический список

1. Авадэни Ю. И., Радионова В. А. Построение решающих правил для определения уровня самооценки студентов вуза с применением дерева решений // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2014. – № 2 (16). – С. 135–139.
2. Поселягина Л. В. Творческая деятельность будущих педагогов-психологов как фактор развития эстетической культуры студентов // Ориентация воспитания на саморазвитие интеллигентности и конкурентоспособности личности: материалы XIX Всерос. науч. конф. / науч. ред. В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – С. 291-293.

УДК159.9.072.422

ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ РАБОТЫ И КОМПЛЕКСА ИГР, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Е. А. Соболева,
КГУ НИСЦ РО «Восток» д/у № 99 «Жемчужинка»,
г. Усть-Каменогорск, Казахстан**

Статья посвящена проблеме формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Так как самооценка влияет на становление личности, а у детей это хорошо формируется в игре, автор уделяет особое внимание созданию благоприятной обстановки в игровой деятельности для повышения уровня уверенности в себе и позитивной оценки своих действий. Также в статье описываются фрагменты игровых упражнений, направленных на повышение уровня самооценки дошкольников.

Ключевые слова: самооценка, игровая деятельность, общение, личность.

DESCRIPTION OF THE SYSTEM AND A SET OF GAMES AIMED AT THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM IN HIGH PRESCHOOL CHILDREN

E. A. Soboleva,

**State-owned public institution research specialized center of developmental education «East» preschool institution № 99 «Zhemchuzhinka»,
Republic of Kazakhstan**

The article is devoted to the formation of self-esteem in children of preschool age. Since self-esteem affects the formation of personality and children is well-formed in the play, the author pays special attention to the creation of an enabling environment in gaming activities to raise the level of self-confidence and a positive assessment of their actions. The article also describes the fragments of a game of exercise aimed at improving levels of self-esteem of preschoolers.

Keywords: self-assessment, gaming activities, communication, personality.

Анализ психологической литературы позволяет утверждать, что успех формирования позитивной самооценки во многом зависит от правильной организации содержательного общения воспитателя с детьми и детей друг с другом. Правильно выстроенные игровые действия помогут детям быть более уверенными в себе, приобрести уважение и высокую оценку своей еще маленькой, но уже личности. Самооценка воздействует на эмоциональную сторону личности ребенка. Чувственно-наглядное преподнесение материала мобилизует психическую активность ребенка, переводит произвольное внимание в послепроизвольное, развивает память, мыслительные операции, вызывает интерес к речевой деятельности детей, снижает утомляемость, тренирует воображение.

Основываясь на теоретических данных и полученных результатах развития самооценки мы разработали картотеку игр, направленную на формирование у ребенка-дошкольника положительной самооценки.

В основе нашего комплекса игр лежат принципы развития, детерминированности, единства сознания и деятельности (Д. Б. Эльконин, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов, А. А. Смирнов, К. К. Платонов, Б. М. Теплов и др.). Методический инструментарий, используемый в исследовании, подчинен логике системного подхода и направлен на выявление психологических особенностей личности, структурных компонентов самооценки, изучение особенностей проявления самооценки у детей старшего дошкольного возраста.

Разработанная картотека игр по формированию позитивной самооценки у старших дошкольников состоит из 10 разделов:

- «Давай знакомиться!»;
- «Кто Я такой?»;
- «Мой характер»;

«Не будем ссориться»;
«Я и мои друзья»;
«Семь-Я»;
«Я умею владеть собой»;
«Мое настроение»;
«Я больше не боюсь»;
«Культура общения».

Темы подобраны таким образом, чтобы каждая игра отражала не только развитие у детей позитивной самооценки, но и активно влияла на взаимоотношения между детьми в обществе и детьми с их родителями.

Направленность игр заключается в приобретении навыков общения со сверстниками и взрослыми, умение видеть и понимать себя, на снятие тревожности повышение самооценки.

Каждая игра может иметь много функций. Это дает возможность данным играм осуществлять самые разные задачи, причем одна и та же игра для одного ребенка может иметь растормаживающий, тонизирующий эффект, для другого быть средством повышения самооценки, а для третьего – школой коллективного общения.

В каждой игре приветствуется использование билингвального компонента (казахский, английский языки), так как государственный общеобразовательный стандарт образования всегда делает акцент на развитии полиязычия, начиная с дошкольного возраста.

Теперь рассмотрим несколько игр из предложенных разделов более подробно.

1. Раздел «Давай знакомиться!»

Цель раздела: познакомить детей друг с другом.

– Игра с мячом «Запомни моё имя».

Цель игры: развитие памяти, внимания, быстрого запоминания имен своих товарищей.

Описание игры: дети стоят в кругу и перекидывают мячик от одного к другому.

а) Тот ребенок, у кого оказался мяч, называет свое имя.

б) Последующие дети, у кого оказывается мяч, должны назвать свое имя и имя того, кому мячик передают.

– Игра «Телефончик».

Цель игры: развитие слухового внимания, ловкости; настроить детей на дружеский лад; повышение самооценки.

Описание игры: игроки становятся в круг. Ведущий говорит шепотом игроку, стоящему слева, любое имя. Это имя по цепочке узнают все. После этого ведущий говорит: «1, 2, 3, в круг беги!» Игроки, чье имя было названо должны выбежать в круг, соседи пытаются их удержать. Те, кто смог выбежать в центр круга, рассказывают немного о себе, а кто не смог,

выполняют задания, которые дают им другие игроки. Игра повторяется, но уже с новыми именами.

2. Раздел «Кто Я такой?»

Цель раздела: учить детей ценить себя, уверенно говорить о себе; снятие эмоционального напряжения, создание эмоционально-положительного фона; развитие самоконтроля и произвольности движений.

– Игра «Кто такой я?»

Цель игры: познание самого себя, признание себя как личности, формирование чувства самоуважения.

Описание игры: дети стоят в кругу, держатся за руки. Ведущий идет за кругом, проговаривая считалочку:

«Кто такой я? Интересно?

Я скажу всем, не тая.

Умный, добрый и чудесный.

Одним словом – это я!».

Останавливается около того ребенка, возле которого считалочка закончилась. Этот ребенок должен назвать, как можно больше положительных своих качеств (добрый, внимательный, умный и т. д.). Следующий ребенок, которого выберет считалка, должен постараться назвать свои те свои положительные качества, которые не были еще использованы в речи других детей.

Использование считалок в игре делает процесс более интересным, тем самым плодотворно развивая память детей и активизируя процесс мышления. А также такая игра способствует развитию словарного запаса детей, у них проявляется большая чуткость к смысловым оттенкам слова, они начинают понимать смысл образных выражений и новых слов (прилагательных).

- Игра (дидактическое упражнение) «Мое имя».

Цель игры: выявление отношения детей к своему имени; учить детей ценить и уважать себя.

Описание игры: предложить ребенку придумать себе новое имя. А может, он хочет оставить свое. Побеседуйте с ним, узнайте, нравится или не нравится ему его имя, почему он хочет, чтобы его звали по-другому. Отказ ребенка от своего имени означает, что он недоволен собою или хочет быть лучше, чем есть сейчас. При затруднении в ответах ведущий называет ласкательные производные от имени ребенка, а тот выбирает наиболее ему понравившееся. Ведущий говорит: «Известно ли вам, что имена растут вместе с людьми? Сегодня вы маленькие, и имя у вас маленькое. Когда вы подрастаете и пойдете в школу, имя подрастет вместе с вами и станет полным, например: ...

3. Раздел «Мой характер».

Цель раздела: учить детей сравнивать и определять основные черты характера у людей, осознавать себя как развивающуюся личность со всеми присущими ей чертами, совершенствовать навыки самоконтроля.

- Игра «Представь себя...капитаном».

Цель игры: развитие воображения, уверенности в себе.

Описание игры: ребенок представляет себя в роли капитана. Воспитатель (ведущий) предлагает ребенку подумать, как более точно изобразить капитана и какие атрибуты необходимы в ходе игры. Например, капитан стоит на мостике корабля и смотрит вперед. Вокруг темное небо, высокие круглые волны, шумит сильный ветер. Но капитан смелый и отважный, он не боится ненастной погоды. Он чувствует себя сильным и уверенным в себе. Он доведет свой корабль до порта назначения.

При выполнении такого этюда ребенок должен соблюдать выразительность движений, подчеркивающих уверенность в себе: прямая спина, ноги немного расставлены, взгляд уверенный и устремленный вперед, иногда подносить к глазам воображаемый бинокль.

Кроме роли капитана, детям можно дать возможность представить себя спортсменом на соревнованиях, при этом другие дети должны подбадривать, «болеть» за своего товарища, тем самым вдохновляя ребенка на уверенность в своих силах и вызывая положительный настрой на победу над своими страхами. Для девочек будут более интересными этюды с представлением себя в роли балерины или актрисы, где они должны почувствовать, что на них сконцентрировано все внимание и от них ждут великолепного выступления. В это же время другие ребята, наблюдая за процессом игры, должны аплодировать юному артисту, вселяя уверенность и решительность действиям выступающего ребенка.

4. Раздел «Не будем ссориться».

Цель раздела: дать детям представление о значении понятия «ссора» и причинах ее появления, а также способах устранения. Учить детей правильному поведению в типичных конфликтных ситуациях.

- Дидактическая игра «Как поделить игрушку?»

Цель игры: развитие логического мышления, дружелюбия.

Описание игры: ведущий (воспитатель) рассказывает детям об интересной посылке от почтальона Печкина, пришедшей рано утром в детский сад, в которой было много игрушек. Далее начинает доставать новые игрушки, акцентируя внимание на различии игрушек и заметно отличающихся их внешних свойствах. Воспитатель предлагает разобрать их, а сам наблюдает за детьми со стороны. Дети, естественно, стараются взять наиболее интересные и яркие игрушки. Желающих на «самые хорошие» игрушки оказывается много. В группе между детьми складывается конфликтная ситуация: ребята спорят, кому будет принадлежать та или иная игрушка. Ведущий успокаивает их и предлагает разобраться в сложившейся ситуации всем вместе. Тем самым воспитатель ставит перед детьми речевую логическую задачу.

Речевая логическая задача – это небольшой рассказ в виде загадки, ответ на которую может быть получен, если дети уяснили для себя

определенные связи и закономерности. Давая детям такую речевую логическую задачу, воспитатель ставит их в ситуацию, в которой они должны использовать разные приемы умственной деятельности (поиск путей решения, сравнение, рассмотрение явлений с разных сторон), это стимулирует развитие гибкости ума и самостоятельности мышления. Решение речевых логических задач развивает важнейший «признак мышления» – способность выделять существенное, самостоятельно подходить к обобщениям. Дети определяют и формулируют связи, закономерности, условия.

В сложившихся затрудненных ситуациях ведущий предлагает ряд вопросов, которые послужат выходом из конфликтной ситуации и правильной оценке детей своих действий.

Ребята, как же нам быть? Игрушка ведь одна, а желающих поиграть с ней много. Что же нам делать?

- отдать игрушку ребенку, который взял первым;
- никому не давать игрушку, чтобы не было обидно;
- распределяя роли, играть всем вместе;
- использовать считалочку;
- играть в игрушку по очереди;
- отдать игрушку Арине, потому что она чаще других детей бывает грустной.

Дети совместно с воспитателем обсуждают вариант возможного решения сложившейся конфликтной ситуации. Ведущий выслушивает все предложения.

В процессе обсуждения дети начинают прислушиваться друг к другу. У них появляется возможность выбора и необходимость сравнить свое решение с решением других, а подчас усомниться в правильности своего предложения. Дети могут сами выбрать нужное решение, а если они затрудняются в этом, ведущий ненавязчиво подскажет им правильный выбор.

5. Раздел «Я и мои друзья».

Цель раздела: формировать у детей понятия «дружба» и «друг». Учить детей видеть, понимать, оценивать чувства и поступки других. Сплочение детского коллектива, повышение самооценки.

- Игра «Мы плывём на льдине».

Цель игры: дать детям возможность проявить взаимовыручку и взаимопомощь.

Описание игры: дети делятся на 2–3 группы, в каждой группе по три ребенка. Ведущий расстилает на полу газеты в количестве групп и говорит: «Ребята, представьте себе, что мы оказались посреди океана и наши газеты превратились в льдины, которые все время становятся меньше. Все дети стараются поместиться на этой «льдине», при этом повторяя волшебные слова, делая детей более сплоченными:

Мы с тобой плывем на льдине,
Но не страшно нам ничуть,
Мы с тобой друзья отныне,
Дружно скажем: «В добрый путь!».

Затем газета сгибается пополам – дети опять пытаются поместиться на этой льдине. Выигрывает та группа, чья «льдина меньше, а количество «спасенных» больше.

Игра позволяет прочувствовать и испытать взаимопомощь и взаимовыручку, раскрепощает, формируется командное чувство и ответственность каждого за конечный результат. Повышает самооценку.

Игр, подобных игре «Мы на льдине», можно придумать много, меняя лишь тематику и добавляя какие-либо атрибуты. Так, например, игра «Потанцуем ча-ча-ча» проводится также с 2-3 группами, где детям необходимо на газетах не просто устоять, но и выполнять ритмические движения, изображая танец. К этой игре добавляется музыкальное сопровождение. Несмотря на выполнения танцевальных движений, дети, в первую очередь, должны помнить о том, что на газете должна сохраниться вся команда, тем самым каждый ребенок испытывает чувство ответственности и готовности помочь товарищу.

- Игра «Пастушок».

Цель игры: повышение самооценки ребенка

Описание игры: игра проводится на улице или в большом помещении. Ведущий выбирает наиболее неуверенного в себе ребенка и присваивает ему роль «пастушка». Остальные дети играют роль «овечек». «Пастуху» дают в руки дудочку, а всем остальным участникам завязывают глаза. «Овечки» ходят по помещению, а «пастушок» с помощью своей дудочки созывает их к себе, если кто-нибудь из детей заблудится, то пастушок начинает играть громче. Когда все «овечки» будут в сборе, можно выбирать нового «пастуха» и продолжать игру.

6. Раздел «Семь-Я».

Цель раздела: сплочение коллектива детей и их родителей.

- Игра «За что меня любит мама?»

Цель игры: повысить значимость ребенка в глазах окружающих детей, придать уверенность при ответе.

Описание игры: дети сидят в кругу, ведущий кидает по очереди мяч и спрашивает детей, за что их любит мама. Важно отвечать честно, чтобы вызвать у детей чувство справедливости и уважения по отношению друг к другу. После ответа каждого можно вызвать желающего ребенка, который смог бы повторить все качества, за которые любит его мама. При затруднении привлекать детей к взаимопомощи. Желательно такую игру проводить в присутствии родителей (на собраниях, на консультациях, в процессе интеллектуально-творческих игр). Это придает игрокам уверенности, а детям с заниженной самооценкой помогает чувство поддержки со стороны их родителей.

После этого можно обсудить с детьми, приятно ли им было узнать, что все, что они сказали, другие дети запомнили. Дети обычно сами делают вывод о том, что надо внимательно относиться к окружающим и слушать их.

В этот же раздел могут входить игры, охватывающие не только взаимоотношения ребенка с его родителями, но и отношения с окружающими людьми. Например, игра «Доверься мне» помогает воспитывать у детей умение общаться друг с другом, вселяет доверительные отношения со своими товарищами.

7. Раздел «Я умею владеть собой».

Цель раздела: учить детей контролировать свое поведение, управлять самим собой, своими поступками и речью в процессе общения. Формировать эмоционально-волевую сферу.

- Игра: «Дракон кусает свой хвост».

Цель игры: создание положительного эмоционального фона.

Описание игры: дети встают друг за другом и крепко держатся за плечи впереди идущего. Первый ребенок выполняет роль «головы дракона», последний берет роль «хвоста дракона». «Голова» пытается поймать «хвост», а тот, изворачиваясь, убегает от нее. Дети не должны отпускать друг друга. В роли «головы» и «хвоста» поочередно могут быть все желающие.

Такая игровая ситуация способствует снятию страхов, позволяет снять напряженность и сплочивает группу.

По окончании таких игр целесообразно проводить релаксационные упражнения, например, «Подари мне свою улыбку», «Тише, тише, тишина», «Полетели в небо», которые могут сопровождаться спокойной расслабляющей музыкой.

В этот же раздел могут входить игры, связанные с темами «Я больше бояться не буду!», «Я владею своим телом», цель которых направлена на преодоление негативных переживаний и воспитание уверенности в себе.

8. Раздел «Мое настроение».

Цель раздела: формирование оптимального эмоционального тонуса, открытости к внешним впечатлениям, развитие любознательности, снижение уровня тревожности.

- Игра «Настроение».

Цель игры: помочь детям преодолеть негативные переживания, учить самостоятельно принимать решения.

Описание игры: ведущий (воспитатель) ставит перед детьми задачу «Как можно улучшить настроение?», кидая поочередно мяч. Дети начинают предлагать способы, кидая мяч обратно ведущему. Например, поиграть с домашними животными, сделать доброе дело, улыбнуться себе в зеркале, поговорить с другом, подарить улыбку другу, посмотреть любимый мультфильм, нарисовать картину.

В качестве закрепления можно использовать игру-релаксацию «На что похоже настроение?». Цель такой игры заключается в эмоциональном

осознании своего самочувствия и развитие симпатии. Участники игры ложатся на ковер, закрывают глаза, а ведущий при помощи сравнения предлагает детям подумать, на какое природное явление, время года или погоду похоже их настроение. Игру начинает он сам: «Мое настроение похоже на белое, легкое и пушистое облачко в спокойном голубом небе. А твое, Саша?». Далее дети сами представляют свое настроение и говорят свои сравнения. В конце ведущий делает вывод, какое же настроение сегодня у всей группы: грустное, смешное, веселое или злое.

Такие игры способствуют также и развитию логического мышления, умению аргументировать свои мысли, тем самым развивая еще и речь-рассуждение.

- Игра «Настроение и походка».

Цель игры: снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, снятие мышечных зажимов.

Описание игры: ведущий предлагает детям показать, какое бывает настроение, сначала мимикой, а потом к мимике добавляется еще и походка. Ребенка, показывающего настроение, выбирают любой считалкой, а остальные участники должны угадать, какое же настроение показывает он. После показа игроки могут предложить свои способы показа такого же настроения.

9. Раздел «Я больше не боюсь».

Цель раздела: воспитание уверенности в себе, преодоление негативных переживаний.

- Игра: «Танец вслепую».

Цель игры: снятие излишнего мышечного напряжения, развитие доверия друг к другу, преодоление страха в ходьбе с закрытыми глазами.

Описание игры: ведущий делит детей на пары. Один ребенок из пары получает повязку на глаза, он будет слепым. Другой ребенок останется зрячим. Далее ведущий включает музыку и каждая пара должна начать танцевать, при этом зрячий ребенок своего товарища по танцу может вести по всему помещению. Танец длится 1–2 минуты, после чего игроки меняются ролями.

Если ребенок испытывает тревогу и отказывается закрывать глаза, необходимо успокоить его и не настаивать на условии игры. Пусть танцует с открытыми глазами. По мере избавления его от тревожного состояния можно начинать проводить игру сначала сидя на стуле, что придаст ему чувство уверенности положиться на своего товарища по танцу, и далее постепенно переходить в танец, двигаясь по помещению.

Схожа с этой игрой игра «Слепой и поводырь», где целью является развитие внимания друг к другу и социального доверия.

10. «Культура общения».

Цель раздела: привитие детям норм и правил общения с взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения, а также вежливое поведение в быту, в общественных местах.

- Игра «Говорящие очки».

Цель игры: предоставить детям возможность услышать в свой адрес много приятных комментариев и комплиментов.

Описание игры: для игры понадобятся солнцезащитные очки. Дети садятся в один общий круг. Ведущий предлагает поиграть в игру, в ходе которой дети смогут сказать друг другу много приятных и добрых слов. Затем ведущий обращается к одному из детей: «Артем, будь так добр, надень, пожалуйста, вот эти очки, они волшебные. А теперь повернись направо и посмотри на своего соседа. Он должен посмотреть в твои очки и произнести следующие слова: «Наяву, а не во сне, что прекрасного во мне?». Как только Артем услышит это заклинание, он тут же должен от имени волшебных очков сказать что-нибудь доброе и приятное в адрес своего соседа справа. После этого Артем снимает «волшебные» очки и передает их своему соседу слева. Когда его сосед наденет очки, уже Артем обращается к нему с заклинанием. Обращаясь к соседу Артема, спросите: «Ты запомнил слова, которые должен произнести Артему?»

Таким образом, предлагаемая система работы по формированию самооценки у старших дошкольников, выстроенная как картотека игр и игровых упражнений, способствует росту и развитию позитивной самооценки и самоуважения дошкольника.

УДК 159.9

МОДИФИЦИРОВАННАЯ ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

**В. В. Ставровская,
«Центр творчества "Созвездие"», г. Омск**

В статье рассмотрены возможности применения модифицированной песочной терапии в условиях профессионального самоопределения вне зависимости от возраста клиента.

Ключевые слова: модифицированная песочная терапия, профессиональное самоопределение, самореализация.

MODIFIED SANDPLAY THERAPY AS A METHOD OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

**V. V. Stavrovskaya,
«Center of creativity "Constellation"», Omsk**

The article considers possibilities of application of modified sandplay therapy in terms of professional identity regardless of the client's age.

Keywords: modified sandplay therapy, professional identity, self-actualization.

Каждый год сотни тысяч юношей и девушек, завершивших школьное обучение, начинают искать применение своим силам и способностям «во взрослой жизни». При этом, как свидетельствует статистика, большая часть молодых людей сталкивается с серьезными проблемами, связанными с выбором профессии, профиля дальнейшего образования, последующим трудоустройством и т. д. Причины сложностей не только в «закрытости» рынка труда для молодых и неопытных специалистов, но и в том, что подавляющая часть старшеклассников имеет весьма приблизительные представления о современном рынке труда, существующих профессиях, оказывается не в состоянии соотнести предъявляемые той или иной сферой профессиональной деятельности требования со своей индивидуальностью.

Переход к рынку труда не только внес коррективы, но и существенно изменил подходы к разработке теории и практики профессионального самоопределения молодежи. Дело в том, что в условиях жесткого рынка не все работники будут иметь постоянно оплачиваемую работу на протяжении всей трудовой жизни, тем более связанную с одной и той же профессией, специальностью. В связи с этим, каждому специалисту необходимо не только постоянно совершенствоваться в профессии, но и быть готовым к изменению вида профессиональной деятельности, проявлять экономическую активность, уметь самореализоваться в иной плоскости общественных работ, выполняя функции «свободного посетителя» социальных услуг.

Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Он пронизывает весь жизненный путь человека. Пиком этого процесса, переломным моментом в жизни является акт выбора профессии. По времени он обычно совпадает с окончанием школы и тесно связан с предшествующими этапами профессионального самоопределения [2]. Для поддержания психологического здоровья старшеклассников (экзамены, выбор профессии, поступление в вузы – стресс, негативно влияющий на систему организма в целом) необходима помощь психолога на этапе профилактики и профориентации [1]. Однако в течение трудового периода человек может несколько раз поменять профессию, и каждый раз он будет сталкиваться с ситуацией выбора.

Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности, профессионального выбора является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и месте работы. Эти проблемы встают перед личностью в течение всей ее жизни. Постоянное уточнение места в мире профессий, осмысление своей социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами жизни

человека. Перед человеком постоянно возникают проблемы, требующие от него определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене. Весь этот комплекс проблем объясняют понятием «профессиональное самоопределение».

Существует ряд исследователей, которые в той или иной мере изучают проблему профессионального самоопределения. Рассмотрим далее концепции и теории самоопределения.

А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития и выделил в качестве центрального понятия самоактуализацию как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле. В его концепции близкими к понятию «самоопределение» являются такие понятия, как «самоактуализация», «самореализация» и «самоосуществление» [5].

П. Г. Щедровицкий рассматривает самоопределение как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность [2].

Подробно анализируя точку зрения Е. А. Климова, мы видим, что он понимает самоопределение как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов [3].

Ценной является мысль Климова, о том, что наблюдаемый и осознаваемый процесс принятия окончательного решения о выборе профессионального учебного заведения, рода работы может представляться однократным или даже мимолётным. Это лишь кажущаяся «мгновенность» событий. У личности в предшествующие годы развития сложились определённое отношение к различным областям труда, представление о многих профессиях и самооценка своих возможностей, ориентировка в социально-экономической ситуации, представление о «запасных вариантах» выбора профессии и многое другое, что характеризует состояние готовности к очередному профессиональному самоопределению [3].

Обобщая рассуждения Климова, можно констатировать, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни.

Существуют различные методы и методики в психологическом консультировании для помощи клиенту в процессе самоопределения, одной из них является модифицированный метод песочной терапии. Современные направления песочной терапии позволяют качественно помочь клиенту в разнообразных жизненных ситуациях [6].

Образы песочной композиции позволяют снизить влияние защитных механизмов психики, социальной желательности при выборе профессии за счет переноса клиентом оценки своего поведения с себя на образ персонажа в песочном поле; пережить позитивный опыт самореализации в построении песочной картины как метафорической реальности [7].

Современные модифицированные направления песочной терапии допускают использование песочниц, окрашенных в цвета, отличные от классического голубого, использование ограниченного количества игрушек или песочниц более, чем одна.

В рамках заявленного метода клиенту предлагается использовать несколько песочниц, в зависимости от количества направлений выбора, профессий, жизненных ситуаций. Клиент в каждой песочнице при помощи миниатюрных фигурок выстраивает «песочный мир» (композицию), которая соответствует вариантам выбора. В результате человек наглядно видит особенности того или иного варианта, испытывает определенные эмоциональные состояния при работе с данными песочницами, что помогает понять, каким образом стоит улучшить, скорректировать или отказаться от определенного направления.

В работе представлено краткое описание того, каким образом песочный терапевт использует данное направление терапии для реализации поставленной цели по самоопределению. В ходе работы могут проявляться личностные особенности клиента, а также индивидуальные случаи процесса выбора, в связи с этим целесообразно представить только общую модель проведения сессии по самоопределению.

В начале работы клиенту предлагается определить наиболее важные, основные направления в его профессиональной ориентации, между которыми в дальнейшем будет происходить выбор. Если клиент затрудняется четко обозначить направление, то психолог обращается к желаниям и чувствам клиента: что бы хотел испытывать, чувствовать, совершать и т. д. После определения направлений психолог решает целесообразным использовать 2–4 песочниц.

Следующий этап работы – знакомство клиента с предложенным инструментарием. Клиенту рассказывают об особенностях песочниц в классическом понимании, возможности манипуляций с песком, видах миниатюрных фигурок. Предлагается инструкция для создания «песочных миров».

Первым строится «песочный мир», который отражает ситуацию в данный момент, для клиентов, имеющих работу, профильное образование, но желающих изменить сложившуюся ситуацию, для старшеклассников – предпочтительный вариант – возможно, необходимо провести ранжирование имеющихся направлений. «Песочный мир» создается до тех пор, пока клиент не будет полностью удовлетворен своей композицией. После завершения первой композиции клиенту задаются уточняющие вопросы,

проговариваются эмоции и чувства, возникающие при рассмотрении «песочного мира».

Вторым этапом строится альтернатива имеющейся профессии, ситуации. Принцип работы остается прежним.

Для проверки выбора профессии клиентам предлагается построить композицию, где отражается их идеальное-Я, дается инструкция, чтобы представить, каким будет клиент после исполнения желаний, реализации целей, чем будет заниматься, как жить и т. д. И далее происходит сопоставление «песочных композиций», характеризующих стороны выбора и «песочного мира» идеального-Я.

Применение метода песочной терапии положительно отличает его от других тем, что создание песочной композиции позволяет нам также решить такие вопросы, как снижение уровня внутренней тревожности, возможность адекватно выразить свои состояния, чувства, эмоции (в безопасном пространстве), активизация ресурсов личности, формирование эмоциональной устойчивости [4]. Стоит обратить внимание, что построение «песочного мира» позволяет нам дополнительно задействовать органы чувств. В песочной терапии миниатюрные игрушки и песок мы осязаем, созданные композиции можно увидеть, они вызывают в нас определенные эмоциональные состояния, переживания и реакции. Именно то, что оставляет в нас эмоциональный отклик, запоминается нам лучше остального. Вместе с тем, песочная терапия выступает как средство построения и усиление личностной идентичности.

В заключении стоит отметить, что модифицированная песочная терапия как метод профессионального самоопределения, а именно – построенные «песочные миры», выступает в качестве модели истинных желаний и поведения, что дает возможность клиенту увидеть и ощутить весь спектр эмоций от созданной им реальности, что, в свою очередь, как личностный ресурс обеспечит достижение намеченных целей.

Библиографический список

1. Александрова Н. В. Кадневский В. М., Дьяченко Е. Ю. Психологическое здоровье школьников: нужны системные решения // Социальная педагогика. – 2013. – № 3. – С. 111-116.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. для вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. для вузов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
4. Лебедева Е. С., Лопес Е. Г. Применение песочной терапии в психологическом консультировании // Материалы международной научно-практической конференции. Психологическое консультирование и психотерапия: на стыке наук, времен, культур. – Астрахань : Астраханский университет, – 2007. – 363с.
5. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики : монография / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой ; науч. ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. – СПб.: Евразия, 1999. – 432с.

6. Ставровская В. В. История и современные направления песочной терапии // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы IX Международной научно-практической конференции. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 3 (9). – С. 72–76.

7. Ставровская В. В. Песочная терапия в работе с младшими школьниками с признаками одаренности // Образование: традиции и инновации: Материалы IX международной научно-практической конференции – Прага, Чешская Республика : Изд-во WORLD PRESS s r o., 2015. – С. 480–483

УДК 159.9:316.35

СВОЙСТВА ГРУППЫ КАК СУБЪЕКТА ПРИНЯТИЯ СОВМЕСТНЫХ РЕШЕНИЙ

**В. Э. Третьякова,
Воронежский государственный университет**

В статье анализируется проблема малой группы как субъекта принятия совместных решений, раскрывается ее перспективность с теоретической и практической точки зрения. Показано, что изучение проблемы принятия решений группой с позиций субъектного подхода к ней позволит расширить имеющиеся на сегодняшний день представления об особенностях этой деятельности, реализуемой не индивидуальным, а групповым субъектом. Проанализированы и раскрыты следующие свойства, характеризующие группу как субъект принятия совместных решений: решительность в выборе, целеустремленность в поиске, интеллектуальное единство, рефлексивность и кооперативность.

Ключевые слова: малая группа, групповой субъект, принятие совместного решения, групповой субъект принятия решения, свойства группового субъекта принятия решения.

CHARACTERISTICS OF A GROUP AS THE SUBJECT OF CO-DECISION MAKING

**V. E. Tretiakova,
Voronezh State University**

The article is concerned with the problem of a small group as the subject of co-decision making and discovered its perspective from theoretical and practical point of view. It is shown that studying the problem of a group's decision making from the point of subjective approach will allow to widen today's understanding about characteristics of this activity performed not by individual but by the group subject We have analyzed and discovered the following characteristics of a group as the subject of co-decision making: decisiveness in making a choice, sense of purpose while searching, intellectual unity, reflexivity and cooperation.

Keywords: small group, group subject, co-decision making, group subject of decision making, characteristics of a group subject of decision making.

В настоящее время во многих областях общественной жизни активизируется деятельность различных групп. С усложнением общественного

устройства, усиливающимся технологическим прогрессом, возрастанием темпа жизни «цена» возможных ошибок при выработке и принятии решений неуклонно растет. Это ведет к тому, что все чаще принятие решений становится прерогативой группового творчества. В этих условиях оказываются востребованными именно групповые решения, субъектом которых выступает, в первую очередь, малая группа. Таким образом, исследование проблемы принятия решений группой характеризуется сегодня особой актуальностью, поскольку практические запросы общества обуславливают ценность решений, принятых людьми совместно в процессе общения и группового взаимодействия. Разработка проблемы принятия совместного решения малой группой с позиции перспективного для социальной психологии субъектного подхода представляется весьма значимой, так как он позволяет раскрывать общие, базовые феномены и характеристики групповой субъектности, а на их основе – частные, конкретные процессы и свойства группы как единого субъекта.

Групповое принятие решений можно определить как социально-психологический процесс, который выступает неотъемлемым атрибутом группы как целостной системы или единого субъекта и представляет собой выбор группой из ряда альтернативных вариантов (заданных заранее либо выработанных ею самой в процессе работы над проблемой) наиболее приемлемого для нее с помощью взаимного обмена, анализа и обсуждения информации при решении общей для всех участников группы проблемы. Под групповым субъектом, вслед за К. М. Гайдар, мы понимаем «системное и динамическое качество малой группы, проявляющееся, когда она осуществляет свою жизнедеятельность в социальной системе, взаимодействуя как единое целое с социальным окружением, в том числе преобразовывает ситуации жизнедеятельности и саму себя, осознавая при этом, что именно она является источником этих действий и преобразований» [4, с. 34].

Проанализировав и обобщив данные, имеющиеся в социально-психологической литературе, о психологии группового субъекта и о процессе принятия совместных решений группой, мы выделили следующие свойства, характеризующие группу как субъект принятия совместных решений: решительность в выборе, целеустремленность в поиске, интеллектуальное единство, рефлексивность и кооперативность. Раскроем подробнее каждое из них.

Решительность исследовалась преимущественно в рамках психологии личности как одна из ее волевых характеристик, определяемая по времени принятия решения и характеризующаяся продвижением к личной цели, без внимания к преградам и трудностям. Феномен решительности изучался С. А. Богомаз (2008), В. А. Иванниковым, Е. В. Эйдманом (1986), Е. П. Ильиным (2000), И. П. Петяйкиным (1975), В. И. Ржевским (1976) и др. [3, 7, 8, 10 и др.].

В проанализированной нами литературе не удалось найти однозначного определения понятия «решительность». Но если отталкиваться от

наиболее распространенного понимания решительности индивидуального субъекта, решительность в выборе группового субъекта мы предлагаем определять как его способность принимать окончательный вариант решения из нескольких возможных в ситуациях трудностей и помех. При этом подчеркнем, что решительность означает не просто быструю и активную реакцию группового субъекта, но – и это самое главное – способность на основе проведенного анализа ситуации определенно и уверенно выбрать наиболее целесообразное, обоснованное и аргументированное решение.

Решительность в выборе – это такое свойство группового субъекта, которое наиболее ярко проявляется в сложных ситуациях, когда группе необходимо выбрать одно из нескольких предложенных вариантов решения, а также когда выбранная альтернатива связана с риском [2]. Кроме того, решительность подразумевает способность группового субъекта взять на себя ответственность за принятое решение, его реализацию на практике.

Противоположным качеством является нерешительность, которая подразумевает под собой либо продолжительные сомнения, предшествующие принятию совместного решения, либо неуверенность в принятом решении. Проявляя нерешительность, группа, даже договорившись о том, какой именно вариант она принимает, зачастую не имеет возможности привести его в исполнение, так как либо находит различные причины для того, чтобы отложить необходимые действия по его воплощению в жизнь, либо обладает ложной уверенностью, что его осуществление можно отсрочить.

Перейдем к рассмотрению следующего свойства группового субъекта принятия решения – целеустремленности. Данную характеристику относят к важнейшим мотивационно-волевым качествам личности [13]. Еще С.Л. Рубинштейн обращался к проблеме выбора как главной составляющей волевого акта принятия решений, определяя целеустремленность как его основу, сознательную действенность, где превалирующее значение играет именно осознанность целей [12]. Данное качество исследователи оценивают как положительное, потому что оно помогает справиться с препятствиями, возникающими на пути к цели, помогает сконцентрироваться на решении задач как в ближайшей, так и в долгосрочной перспективе, мобилизует волевые усилия для преодоления всего, что мешает продвижению к намеченной цели, способствует достижению успеха [8].

Аналогично отдельному индивиду, целеустремленность в поиске группового субъекта можно определить как проявление его волевого единства, состоящее в стремлении непременно выработать взаимоприемлемый вариант совместного решения, несмотря на возникающие затруднения и препятствия. То есть целеустремленность предполагает обязательное приложение волевых усилий в процессе выработки, обсуждения и принятия групповым субъектом решения. И этим она отличается, по нашему мнению, от целенаправленности, под которой в психологии принято понимать сознательную и активную на-

правленность субъекта на определенный результат деятельности, не предполагающую обязательной мобилизации усилий.

Рассмотрим интеллектуальное единство как свойство группового субъекта принятия решений. Согласно К.М. Гайдар, интеллектуальное единство группового субъекта представляет собой систему когнитивных процессов, протекающих на групповом уровне, иначе говоря, в виде совместной интеллектуальной деятельности, а также их результатов, к которым можно отнести общегрупповые представления и мнения. Направленность интеллектуального единства группового субъекта, в свою очередь, может быть ориентирована как на внутреннюю, так и на внешнюю среду. В первом случае это отражение объективно происходящих внутри самой группы процессов, ситуаций, а также их непосредственных участников, а во втором – отражение тех процессов, которые происходят в окружающей среде [4]. К показателям интеллектуального единства группы К. М. Гайдар относит, во-первых, совместный характер обсуждения проблем и принятия общих решений (стремление и способность к осуществлению); во-вторых, информированность либо всей группы, либо преобладающей ее части касательно важных для ее жизнедеятельности аспектов; в-третьих, общность мнений. Как свойство группового субъекта принятия решений интеллектуальное единство проявляется в процессе совместного обсуждения проблемы, сборе и обсуждении необходимой для этого информации и согласованной выработке общего, устраивающего всех или большинство участников группы наиболее приемлемого варианта решения из существующих альтернатив.

Следующее свойство группового субъекта принятия решения – рефлексивность.

Групповая рефлексивность подразумевает под собой реализуемую направленность, ориентацию группы на анализ своей деятельности, в том числе на ее изменение в результате данного анализа. Это способность группы производить анализ эффективности собственной деятельности, извлекая уроки как из своего, так и из чужого опыта – коллективного и индивидуального [5]. В качестве групповой характеристики рефлексивность была выделена отечественными социальными психологами как важнейший признак группового субъекта, помимо взаимосвязанности и взаимозависимости членов группы и способности осуществления совместной активности [6].

Групповая рефлексивность состоит в критическом осмыслении результатов деятельности, поиске новых способов решения задачи, планировании и анализировании совместных действий, которые, в свою очередь, приводят к новому, более глубокому пониманию участниками группы сложившейся ситуации [14]. Среди составляющих групповой рефлексивности исследователи выделяют: регулярность совместной оценки результатов деятельности с последующим извлечением уроков; обсуждение целей деятельности, а также общих проблем; реализацию договоренностей, которые были достигнуты в процессе анализа совместного опыта; запрос

обратной связи по результатам совместной деятельности. Групповую рефлексивность, по аналогии с индивидуальной [9], можно рассматривать как: 1) совокупность групповых процессов, которые обеспечивают осмысление целей, способов, а также результатов совместной деятельности (групповая рефлексия); 2) стадию групповой динамики, или определенное групповое состояние, которое характеризуется эмоциональной и когнитивной направленностью группы на процесс осмысления самой себя, а также своей деятельности в сложившейся ситуации (этап коллективного осмысления); 3) групповую компетенцию (иначе говоря, групповую рефлексивность), которая включает в себя умение группы анализировать свою деятельность и отношение к самой рефлексии, в том числе готовность использовать ее результаты в дальнейшей совместной деятельности [5]. Характеризуя высокорефлексивные и низкорефлексивные группы, А. Л. Журавлев и Т. А. Нестик отмечают, что первые характеризуются четким пониманием последствий своих действий, высокой проактивностью, а вторые, напротив, представляют собой группы, «плывущие по течению», то есть стихийно реагирующие на происходящие изменения, зачастую с опозданием.

Мы полагаем, что групповой субъект в ходе принятия совместного решения может проявлять как собственно рефлексивность (оценочно-аналитическую интеллектуальную деятельность, предметом которой служат внешние по отношению к группе процессы, события, объекты, субъекта), так и саморефлексивность (оценочно-аналитическую интеллектуальную деятельность, предметом которой выступает он сам и его характеристики, в том числе групповое мышление). Итак, рефлексивность группового субъекта принятия совместного решения можно определить как его способность осуществлять оценочно-аналитическую интеллектуальную деятельность, направленную как на окружающую среду, так и самого себя и имеющую ценностно-смысловой вектор, результатом которой являются осмысление и уточнение стоящих перед группой целей и задач, анализ необходимой для принятия решения информации, нахождение взаимоприемлемого варианта решения, осознание собственных сильных и слабых сторон, способствовавших или препятствовавших принятию решения, и определение на этой основе дальнейших путей совершенствования процесса принятия группового решения, а также поиск новых способов организации этого процесса.

Наконец, кооперативность как свойство группового субъекта принятия решения есть основополагающий момент его совместной деятельности. Кооперативное взаимодействие подразумевает координацию единичных сил всех участников группы, то есть их комбинирование, суммирование и упорядочивание [1]. В самом общем значении, под кооперативностью понимают способность общественных систем к самоорганизации на основе единых ценностей равенства, взаимной помощи, солидарности и др., являющуюся неременной предпосылкой реализации

совместной деятельности [11]. Именно кооперация как развившиеся в ходе совместной деятельности отношения дает возможность объединить непосредственный результат деятельности каждого члена группы с итогом совместной деятельности.

Таким образом, кооперативность группового субъекта принятия решений – это вовлеченность в этот процесс всех участников, объединение их усилий, совместность в обсуждении, анализе и сравнении нескольких альтернатив ради выработки совместного решения.

Резюмируя, отметим, что процессы принятия совместных решений группой как субъектом отличаются своеобразием, которое обусловлено межличностным взаимодействием всех участников данного процесса. Групповой субъект принятия решений характеризуется рядом социально-психологических свойств: решительностью в выборе, целеустремленностью в поиске, интеллектуальным единством, рефлексивностью и кооперативностью. От уровня их развития зависят как эффективность самого процесса выработки решений, так и их качество. С учетом сказанного дальнейшие перспективы нашего исследования видятся в разработке диагностического инструментария, предназначенного для определения наличия и степени выраженности субъектных свойств группы, принимающих совместные решения.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М. : Аспект-Пресс, 2003. – 363 с.
2. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 207–213.
3. Богомаз С. А. Целеустремленность и связанность целей в структуре индивидуальности // Сибирский психол. журн. – 2008. – № 3. – С. 56–67.
4. Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 396 с.
5. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Групповая рефлексивность : основные подходы и перспективы исследования // Психол. журн. – 2012. – Т. 33. – № 4. – С. 27–37.
6. Журавлев А.Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. – М. : Акад. проект, 2000. – С. 133–151.
7. Иванников В. А., Эйдман Е. В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психол. журн. – 1990. – Т. 11, № 3. – С. 39–49.
8. Ильин Е. П. Психология воли. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.
9. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М. : Когито-Центр, Ин-т психологии РАН, 2004. – 424 с.
10. Лучинская А. Я. Взаимосвязь решительности, как характеристики волевой сферы, с регулятивно-поведенческими характеристиками личности : дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2016. – 177 с.
11. Прищеп Е.Н. Кооперативность как принцип самоорганизации социальных систем : ноосферные аспекты : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Иваново, 2006. – 22 с.
12. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1958. – 145 с.

13. Эммонс Р. Психология высших устремлений : мотивация и духовность личности ; под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 416 с.

14. West M.A. Reflexivity and work group effectiveness : A conceptual integration // Handbook of work group psychology / ed. by M.A. West. – Chichester, UK : Wiley, 1996. – P. 555–579.

УДК 159.99

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИОНИКИ В ТЕОРИИ ТИПОВ ЛИЧНОСТИ К. Г. ЮНГА

**А. Ю. Чукалина,
Школа-лицей № 1, г. Астана, Республика Казахстан**

Статья посвящена выявлению К. Г. Юнгом ключевых функций личности человека посредством изучения воззрений философов и построения ими своих теорий. Выявленные функции легли в основу теории типов личности К. Г. Юнга, затем были использованы в качестве дихотомий, применяемых в соционике.

Ключевые слова: соционика, типы личности, экстраверсия, интроверсия, рациональный, иррациональный, мыслительный, чувствующий, ощущающий, интуитивный типы.

PRECONDITIONS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SOCIONICS IN THE PERSONALITY TYPE THEORY OF C. G. JUNG

**A. Y. Chukalina,
School-Lyceum № 1, Astana, Republic of Kazakhstan**

The article is devoted to the identification of K.G. Jung the key features of human personality through the study of the views of philosophers and construct their theories. Identified functions form the basis of the K.G. Jung's theory of personality types, it was then used as dichotomies used in socionics.

Keywords: socionics, personality types, extraversion, introversion, judging-perceiving, thinking, feeling, sensation, intuition types.

Основанием для становления соционической теории традиционно считается процесс дифференциации Карлом Густавом Юнгом наблюдаемых пациентов на типы личностей.

В первую очередь Юнг обратил внимание на то, что каждому человеку присуще характерное отношение к предметам окружающей среды. Один из наблюдаемых типов людей направлен на непосредственную заинтересованность в объектах окружающей среды. Второй тип заинтересован в рефлексии собственных переживаний относительно этого объекта.

Термины и понятия, под которыми понимался механизм интроверсии и экстраверсии, очень различны и всегда приспособлены к точке зрения ин-

дивидуального наблюдателя. Несмотря на различие формулировок, прослеживается общий принцип: в одном случае движение интереса направлено на объект, а в другом случае оно отвращается от объекта и направляется к субъекту, на его собственные психические процессы. Анализируя биографии и труды философов, начиная с античных времен, Юнг заметил следующую закономерность: одной части философов свойственны изыскания относительно объектов окружающего мира и проблематика их взаимодействий, другие же осмысливали свои чувства, мысли, ощущения, которые были вызваны этими самыми объектами. Соответственно, эти особенности ни что иное, как проявление преобладающей экстраверсии или интроверсии.

Закономерности следующей дихотомии Юнг выявил в процессе рассмотрения средневековых околохристианских догматов. Противоборство двух направлений религиозных взглядов на предмет «телесности» Иисуса положило основу определению ощущения и интуиции. Противоположность между верованием эбионитов в Христа как чистого человека с относительной божественностью и верованием докетов в чистого Бога-Христа, обладающего лишь видимостью плоти. А под этим слоем мы находим еще более глубокий и великий психологический раскол, а именно: одна сторона утверждает, что главная ценность и главное значение заключаются в чувственно воспринимаемом, субъектом чего, хотя и не всегда, является человеческое и личностное, или, по крайней мере, всегда спроецированное человеческое ощущение; другая сторона стоит за то, что главная ценность заключается в абстрактном и внечеловеческом, коего субъект есть функция, то есть объективный естественный процесс, протекающий в безличной закономерности, по ту сторону человеческих ощущений и даже как их основа. Первая точка зрения жертвует единичной функцией в пользу функционального комплекса, который представлен человеком как таковым; вторая жертвует человеком, то есть неизбежным носителем комплекса, в пользу единичной функции [6].

Дихотомия мышления и чувства, по мнению Юнга, могла проглядываться в противопоставлении религиозных философов средневековья – Эригены и Радберта. Скот Эригена, для которого истинная философия сливалась с истинной религией, не был слепым приверженцем авторитета и положений, раз и навсегда данных, потому что, в отличие от большинства своих современников, он умел самостоятельно мыслить. Разум он ставил над авторитетом, что было, может быть, весьма несвоевременно, но обеспечивало ему признание будущими веками. Даже авторитет Отцов Церкви, стоявших вне всякой критики, он признавал лишь постольку, поскольку в их научных трудах таились сокровища человеческого разума. Эригена утверждал и то, что причастие – не что иное, как воспоминание о последней вечере, проведенной Иисусом со своими учениками, – толкование, которого всегда будет придерживаться всякий разумный человек. Но как бы ясны и по-человечески просты ни были воззрения и мысли Эриге-

ны, отнюдь не умалявшего смысла и ценности священного обряда, этот мыслитель не мог, однако, вчувствоваться в дух своего времени, не мог проникнуться желаниями своей среды. Эригена не имел успеха у современников как раз потому, что мыслил последовательно и разумно, – успех выпал на долю Радберта, который, хотя мыслить и не умел, но зато «пресуществил» символическое и значимое и довел его до грубой чувственной осязаемости, очевидно, потому, что чувствовал дух своего времени, требовавший конкретизации религиозных переживаний [6].

Рассматривая идею противопоставления рациональности и иррациональности, Юнг снова обратился к античной философии. В основании этой дихотомии лежат рассуждения о феномене энергии – материальность данного понятия у Гомперца и Антисфена; неосвязаемость энергии в понимании Платона. Гомперц почерпнул суждения о рациональном начале у Антисфена: «Трезвый рассудок, отвращение от всякой мечтательности, может быть также сила индивидуального чувства, для которого отдельная личность и отдельное существо являются выражением полной действительности». Рациональность составляет основу философии киников. Этому, по существу, критическому направлению духа противостоит мир платоновских идей с их вечной сущностью. Мышление Платона абстрагирует от множественности вещей и создает синтетически конструктивные понятия, определяющие и выражающие, в качестве истинно сущего, общие согласованности вещей. Их невидимость и сверхчеловечность являются диаметральной противоположностью конкретизму, которым отличается принцип присущности, стремящийся свести материал мышления к неповторяемому, индивидуальному, вещественному [6].

Было бы справедливым отметить, что подобное деление на типы до Юнга проводил философ-прагматик Уильям Джеймс. В типологию вошли следующие пары понятий: «рационализм – эмпиризм», «интеллектуализм – сенсуализм», «идеализм – материализм», «оптимизм – пессимизм», «религиозность – иррелигиозность», «индетерминизм – детерминизм», «монизм – плюрализм», «догматизм – скептицизм». При подробном рассмотрении данной типологии К. Г. Юнг пришел к выводу, что данные пары не являются взаимоисключающими понятиями, что недопустимо при формировании дихотомий, при этом соответствие понятия и его содержания в данной типологии довольно спорно.

Первыми типами, упомянутыми Юнгом, являлись – экстраверт и интроверт. Данные типы были названы автором общими типами установки, которые отличаются направлением своего интереса, и позже названы типами функций.

Общие типы установки отличаются друг от друга своеобразной характеристикой отношения к объекту. У интровертного типа отношение абстрагирующее; в сущности, он постоянно заботится о том, как бы отвлечь либидо от объекта, как если бы ему надо было оградить себя от чрезмерной власти объекта. Экстравертный, напротив, относится к объекту положительно.

У интроверта и экстраверта психические ценности имеют диаметрально противоположную локализацию. Интроверт видит особую ценность в субъекте – то же самое экстраверт видит в объекте. Эта зависимость от объекта кажется интроверту знаком величайшей неполноценности, в то время как для экстраверта озабоченность субъектом выглядит не чем иным, как инфантильностью.

Имея опыт исследования особенностей обработки и передачи информации в философских трактатах, а также из опыта работы со своими пациентами, К. Г. Юнг заинтересовался аспектами преобладания одних функций над другими. Приводя пример явного отличия функций экстраверсии и интроверсии в процессе взросления и адаптации к окружающему миру у маленьких детей, Юнг пришел к выводу, что сознательное психическое есть средство для адаптации и ориентации и состоит из ряда различных психических функций. Среди них можно выделить четыре основных: ощущение, мышление, чувство, интуиция. Ощущение: все восприятие с помощью чувственных органов; мышление: функция интеллектуального познания и формирования логических заключений; чувство: функция субъективной оценки; интуиция: восприятие с помощью бессознательного или восприятие бессознательных содержаний.

Юнг обратил внимание, что эти базовые функции весьма редко или никогда не дифференцируются единообразно и равно согласно нашему мнению или желанию. Как правило, одна или другая функция занимает главное место – становится ведущей, в то время как остальные остаются недифференцированными на заднем плане. Таким образом, существует много людей, ограничивающих себя восприятием простой конкретной реальности, без какого-то размышления о ней или принятия в расчет определенных чувственных оценок. Их также весьма мало волнуют возможности, скрытые в ситуации, ощущающие типы. Другие ориентированы исключительно тем, что думают, и попросту не способны приспособиться к ситуации, которую они не могут понять интеллектуально, – мыслительные типы. Третьи, в свою очередь, во всем руководствуются исключительно чувством. Они просто спрашивают себя, приятна ли им та или иная вещь или неприятна, и ориентируются по своим чувственным впечатлениям. Это чувствующие типы. Наконец, интуитивы не обеспокоены ни идеями, ни чувственными реакциями, ни реальностью предметов, а целиком отдают себя во власть идей и возможностей и без сожаления оставляют те ситуации, в которых не чувствуют новизны.

Каждый из этих типов представляет свой вид односторонности, тот вид, который усложнен спецификой интровертной или экстравертной установки, с ним связанной. Эта односторонность могла бы приводить к полной утрате психического равновесия, если бы не была скомпенсирована бессознательной контрпозицией. Исследование бессознательного показывает, что наряду с сознательной установкой интроверта существует бессознательная

экстравертная установка, которая автоматически компенсирует его сознательную односторонность. В связи с этим, если ведущая функция определенного типа является экстравертной, то остальные функции интровертны и наоборот. Ведущая функция является сознательной, остальные – в разной мере подчиняются бессознательному [6].

На основании выделенных функций и теории информационного метаболизма, основанной польским психиатром Антон Кемпинским, показавшим, что информационный метаболизм – это процесс усвоения, обработки и передачи информации психикой человека [3], литовский финансист, декан факультета Семейных исследований Вильнюсского университета Аушура Аугустинавичюте сформулировала ключевые аспекты соционики. В соответствии с постулатами теории типов информационного метаболизма за прием и обработку каждой из информационных составляющих отвечает не любой, а определенный, только ей соответствующий канал. По теории Аугустинавичюте, этот механизм называется кодом информационного метаболизма или правилами языка, с помощью которого передается информация [1]. Тип интеллекта определяет способ, каким индивид воспринимает информацию из внешнего мира и какой селекции эту информацию подвергает. Структура психики конкретного человека задает своеобразный вид «системы фильтров» для обработки информации. Это юнговские функции: логика, этика, интуиция, сенсорика. В странах Европы и США теория типов Юнга тоже не осталась незамеченной. Особый вклад в ее изучение и доработку внесли Кэтрин Бриггс и Изабель Майерс-Бриггс. Изабель Майерс-Бриггс разработала систему тестов для определения типа личности, которую она назвала – «Индикатор типов личности Майерс – Бриггс» – MBTI [4]. MBTI включает в себя восемь попарно объединенных шкал. Тип человека определяется, исходя из того, какие полюса шкал более соответствуют особенностям его личности.

Первая шкала – ориентация сознания: «E» – экстраверсия, ориентация на объекты; «I» – интроверсия, ориентация на субъекта. Вторая шкала – способ ориентирования в ситуации: «S» – сенсорика, конкретизация; «N» – интуиция, обобщение. Третья шкала показывает, на чем основывается принятие решений: «T» – мышление, рационализация; «F» – чувство, эмоциональная основа принятия решений. Четвертая заключительная шкала – способ подготовки к деятельности и процессу принятия решений: «J» – суждение, планирование; «P» – восприятие, ситуативность. Сочетание показателей каждой из шкал дает нам шестнадцать типов. Развил идеи Майерс-Бриггс американский психолог Дэвид Кейрси [2], выделив четыре группы подтипов по ключевым жизненным ориентациям, назвав их темпераментами: SP, SJ, NF, NT. Карьерная ориентация: ST, NT, SF, NF; Использование информации: ES, EN, IS, IN; Реакция на изменения: EJ, IJ, EP, IP; Лидерство и подчинение: TJ, FJ, TP, FP [5].

Исходя из вышесказанного, становится очевидно, что используемые в соционике функции имели предпосылки еще в трудах античных и средневековых философов. И благодаря тщательному исследованию и обработке К. Г. Юнгом и А. Аугустиновичу, выстроились в гармоничную систему соционики, которая помогает выстроить социальную деятельность человека максимально эффективно.

Библиографический список

1. Аугустинавичюте А. Соционика: Введение / сост. Л.Филиппов – М. : АСТ, СПб. : Terra Фантастика, 1998. – 448 с.
2. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб. : Питер. – 2004. – 701 с.
3. Кемпинский А. Экзистенциальная психиатрия. – М.–СПб. : Университетская книга, Совершенство, 1998. – 320 с.
4. Майерс И., Майерс П. MBTI. Определение типов. У каждого свой дар – М. : Издательство : Бизнес Психологи, 2010. – 320 с.
5. Хеджес П. Анализ характера, или типология по Майерс-Бриггс. – М. : Эксмо, 2003. – 320 с.
6. Юнг К. Г. Психологические типы / под ред. В. Зеленского; пер. С. Лорие. – СПб. : Азбука, 2001. – 736с.

УДК 821

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ В XXI ВЕКЕ В ВОЕННЫХ УСЛОВИЯХ

**Н. Ю. Шалыгина,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена повышению эффективности человеческих ресурсов в военных условиях, что в настоящее время является главным приоритетом, а использование основных инструментов, которые предоставляет организационное поведение, позволяет понимать, как формируются типы поведения людей как различные варианты поведения персонала на показатели функционирования организации как одно целое в стрессовых условиях и как оценивать организационное поведение и формировать его оптимальные модели. Использование знаний организационного поведения позволит заменить набором научных теорий и знаний, основанных на доказательствах. Практическое применение инструментов организационного поведения в процессе управления деятельностью военной организацией позволит повысить ее эффективность за счет объективной оценки причинно-следственной связи между показателями функционирования организации (группы) и поведенческого аудита и адекватной коррекции моделей поведения личного состава, обеспечивающего оптимальные параметры его деятельности.

Ключевые слова: организационное поведение, военные условия, эффективность, эффективность управленческой деятельности, военная организация.

PROBLEMS OF ORGANIZATIONAL BEHAVIOR IN THE XXI-ST CENTURY IN MILITARY TERMS

**N. Yu. Shalygina,
Omsk humanitarian Academy**

The article is devoted to improving the efficiency of human resources in military terms, what is currently the main priority, and using the basic tools offered organizational behavior, allows us to understand how are types of human behavior, how the different behaviors of staff in the performance of the organization as a whole in a stressful environment and how to assess organizational behavior and to select the optimal model. Use knowledge of organizational behavior will allow us to replace a set of scientific theories and knowledge based on evidence. The practical application of the tools of organizational behavior in the management of the activities of the military organization will improve its effectiveness through objective assessment of causal relationships between the indicators of the functioning of the organization (group) and behavioral audit and adequate correction of the behavior patterns of personnel, ensuring the optimum parameters of its activity.

Keywords: organizational behavior, military conditions, efficiency, effectiveness of management, military organization.

Многогранность определения «организационное поведение» в современной науке позволяет выделить следующие определения, которые отражают сущность данного понятия в нужном нам контексте.

«Организационное поведение – систематический научный анализ индивидов, групп и организаций с целью понять, предсказать и усовершенствовать индивидуальное исполнение и функционирование организации» [2].

«Организационное поведение – это наука, изучающая поведение людей (индивидов и групп) в организациях с целью практического использования полученных знаний для повышения эффективности трудовой деятельности человека» [3].

В современном мире все больше внимания уделяется человеку в раскрытии вопросов влияния личности на повышение эффективности деятельности в военных действиях. И это не случайно, так как именно в человеческом факторе скрыты резервы, которые позволяют оптимизировать показатели деятельности военных организаций.

Одно из центральных мест в организационном поведении занимает индивид, обладающий определенными способностями и представляющий собой основу организации.

С одной стороны, личность – это условие организационной деятельности, но с другой – и ее продукт. Общество в целом, включая и военные отношения, гораздо богаче по опыту, культуре и объему знаний, чем отдельная, даже гениальная, личность.

Разработка современной концепции мотивации началась с открытий школы человеческих отношений, хотя модели мотивации они не создали, но их вывод о важности социального взаимодействия и группового пове-

дения позволил пересмотреть важность экономических стимулов к труду. Это ознаменовало рождение концепции социального человека. Школа поведенческих наук и подход к военнослужащим с позиции человеческих ресурсов явились дальнейшим развитием концепций «экономического человека» и «человека социального». Концепция человеческих ресурсов – фундамент современных подходов к мотивации.

Современная концепция мотивации включает в себя содержательные и процессуальные теории мотивации, а также концепцию партисипативного управления и теории подкрепления.

Содержательные теории акцентируют внимание на потребностях, которые побуждают людей к определенному действию. Процессуальные теории, наоборот, объясняют, как люди ведут себя, чтобы удовлетворить свои потребности, стремясь удовлетворить потребность. Теории подкрепления концентрируют внимание на вознаграждении, чтобы обучить потенциальных работников приемлемым в процессе труда образцам поведения.

Теория потребностей была разработана американским ученым Абрахамом Маслоу. А. Маслоу показал, что «для большинства людей работа связана не только с материальным вознаграждением – она должна также удовлетворять и другие потребности, не связанные с деньгами» [2].

В основном руководители в военных действиях акцентируют внимание на потребности. Работники, которые участвуют в таких действиях, преследуют свои цели, воплощение потребности. Определив потребность индивида, можно направить его действия в нужное руководству русло. Практика показывает, что успешность применения знаний и инструментов организационного поведения достигается, если в основе его понимания и использования лежат базисные концепции о природе человека и природе организации, а также о частном подходе персоналу.

Организации в целом состоит из совокупности поведения отдельных ее членов и существенным образом зависит от взаимодействия неформальных и формальных систем в структуре данного учреждения, наличия и уровня проявления общности интересов административного и личного состава, этичности их взаимодействия в процессе работы. Для повышения эффективности организационного поведения в условиях военных действий необходимо прогнозировать разнообразие проявлений персонала в организации с точки зрения результата.

Практика доказывает, что часто в такой области наши интуиция и здравый смысл бывают ошибочными, и мы далеко не в полной мере понимаем, почему люди действуют именно таким образом, а не другим. Ярким примером может стать политический кризис на Украине в 2013 году, где неорганизационное действие митингующих людей и военных привело к непредсказуемым последствиям.

Таким образом, успешность управления в XXI веке, а тем более в военных условиях, обусловлена качествами руководителей всех уровней,

позволяющих оказывать влияние на деятельность и поведение подчиненных на групповом и индивидуальном уровне.

Повышение эффективности человеческих ресурсов в военных организациях в настоящее время является главным приоритетом. «В современное время отмечается высокий уровень готовности Вооруженных сил Российской Федерации к действиям в условиях военных конфликтах и других чрезвычайных ситуациях» [1].

Практическое применения основных инструментов организационного поведения в военных условиях позволит повысить ее эффективность за счет объективной оценки причинно-следственной связи поведенческого аудита и показателей функционирования организации, и при необходимости адекватной коррекции модели поведения личного состава, обеспечивающей оптимальные параметры его функционирования. Достижения высокой цели возможно только при объективной оценке всех уровней факторов.

Внедрению в практику управления работниками в военных действиях элементов организационного поведения должны предшествовать специальные исследования и соответствующее обучение руководителей.

Библиографический список

1. Денисенко, П. А., Мелехин И. В. Сущность и правовые аспекты военно-политического управления в Российской Федерации: военный журнал // Право и политика. – 2011. – № 12. – С. 8.
2. Джордж Дж. М. Организационное поведение. Основы поведения ; пер. с англ. М. : Юнити, 2014. – 137 с.
3. Зельбович Б. З. Организационное поведение. – М. : Аспект Пресс, 2013. – 17 с.
4. Соловьев И. В., Геков В. В., Доценко С. М. Современные проблемы управления силами ВМФ: Теория и практика. Состояние и перспективы ; под ред. В. И. Куроедова. – СПб. : Политехника, 2006. – 432с

УДК 12.8.45

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Г. Б. Шегирова,
Омская гуманитарная академия**

В статье рассматриваются методические подходы межличностного общения детей дошкольного возраста. Именно в младшем школьном возрасте закладываются базовые психологические основы для межличностного воздействия, коллективистских отношений, но вместе с тем имеются определенные возрастные психологические ограничения, которые педагог-психолог должен знать и учитывать.

Ключевые слова: методический подход, межличностное общение, педагог-психолог, дошкольники, группа, коллектив.

APPROACHES TO THE PROBLEM OF INTERPERSONAL WITH PRESCHOOL CHILDREN

G. B. Shegirova,
Omsk humanitarian Academy

The article considers methodological approaches interpersonal skills of preschool children. Because in the early school years lays the basic foundations for interpersonal psychological impact of collectivist relations, but at the same time there are certain age-related psychological limitations that the teacher-psychologist should know and consider.

Keywords: methodical approach, interpersonal communication, educational psychologist, preschool children, group, team.

Проблема межличностных отношений у детей дошкольного возраста привлекает все большее внимание исследователей у нас в стране и за рубежом, так как основы отношений человека к окружающей действительности людям закладываются именно в этот период, в период дошкольного детства, который отечественные психологи Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин и другие ученые считают периодом первоначального становления личности.

Формирование личности детей дошкольного возраста происходит в условиях взаимодействия их с окружающей средой, которая оказывает на них воспитывающее воздействие. Данные положения позволяют подчеркнуть, что на развитие личности ребенка влияет группа сверстников. Ведь взаимодействие ребенка со сверстниками – это прекрасная возможность не только совместно познать окружающий мир, но и общения с детьми своего возраста.

Кроме того, в отношениях со сверстниками обогащаются образы себя и другого человека, развивается самосознание ребенка, формируется его самооценка.

Методический подход – это единство руководящих идей, объединенных единой концепцией обучения, методическая основа построения и реализации системы обучения. Под методом понимают теоретически обоснованную систему приемов обучения, направленную на реализацию целей обучения [1].

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Межличностные отношения – это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга [1].

Межличностные отношения охватывают значительный круг явлений, которые можно квалифицировать с учетом трех компонентов взаимодействия:

- 1) восприятие и понимание людьми друг друга;
- 2) межличностная привлекательность (притяжение и симпатия);
- 3) взаимовлияние и поведение.

К. А. Абульханова-Славская отмечает, что межличностные отношения могут различаться по своему ценностному социальному содержанию, и тем самым иметь различные последствия для участвующих в них личностей. Одни отношения обезличивают людей, «учитывают» их лишь как исполнителей, другие открывают возможность для развития каждого [2].

Известно, что в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется, прежде всего, в действиях, направленных на него, то есть в общении. А основой общения является речь. Поэтому наличие общего недоразвития речи у детей приводит к нарушениям межличностных отношений, а это в свою очередь создает серьезные проблемы на пути их развития. В концепции М.И. Лисиной общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений [3].

Аналогичным образом понимают соотношение этих понятий и другие авторы. В то же время отношения являются не только результатом общения, но и его исходной предпосылкой, побудителем, вызывающим тот или иной вид взаимодействия. Отношения не только формируются, но и реализуются, проявляются во взаимодействии людей. Вместе с тем отношение к другому, в отличие от общения, далеко не всегда имеет внешние проявления.

Отношение может проявляться и в отсутствии коммуникативных актов, его можно испытывать и к отсутствующему или даже вымышленному, идеальному персонажу, оно может существовать и на уровне сознания или внутренней душевной жизни. Если общение осуществляется в тех или иных формах взаимодействия с помощью некоторых внешних средств, то отношение – это аспект внутренней, душевной жизни, это характеристика сознания, которая не предполагает фиксированных средств выражения. Но в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется прежде всего в действиях, направленных на него, в том числе и в общении.

Таким образом, отношения можно рассматривать как внутреннюю психологическую основу общения и взаимодействия людей.

Исследования, выполненные под руководством М.И. Лисиной, показали, что примерно к 4 годам сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый [4].

Общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов. В то же время отмечается нечувствительность к воздействиям сверстника, преобладание инициативных действий над ответными.

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте проходит через ряд этапов.

На первом из них сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, которое выражается в параллельных действиях детей.

На втором этапе возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и воздействий партнера. Содержанием общения становится совместная деятельность. На этом же этапе возникает другая и во многом противоположная потребность в уважении и признании сверстника.

На третьем этапе общение со сверстником приобретает черты внеситуативности: содержание общения отвлекается от наглядной ситуации, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

Как показали работы Р. А. Смирновой и Р. И. Терешук, выполненные в русле данного направления, избирательные привязанности и предпочтения детей возникают на основе общения [5]. Дети предпочитают тех сверстников, которые адекватно удовлетворяют их потребности в общении. Причем главной из них остается потребность в доброжелательном внимании и уважении сверстника.

Таким образом, в современной психологии существуют различные подходы к пониманию межличностных отношений, каждый из которых имеет свой предмет изучения:

- социометрический;
- социокогнитивный
- деятельностный.

Разнообразие трактовок не позволяет более или менее четко определить предмет воспитания межличностных отношений. Такое определение важно не только для четкости научного анализа, но и для практики воспитания детей. Для того, чтобы выявлять особенности развития детских отношений и пытаться строить стратегию их воспитания, необходимо понимать, в чем они выражаются и какая психологическая реальность за ними стоит. Без этого остается непонятным, что именно нужно выявлять и воспитывать: социальный статус ребенка в группе; способность к анализу социальных признаков; желание и умение сотрудничать; потребность в общении со сверстником.

Несомненно, все эти моменты важны и требуют специального внимания как исследователей, так и воспитателей. В то же время практика воспитания требует выделения некоторого центрального образования, которое представляет безусловную ценность и определяет специфику именно межличностных отношений в отличие от других форм психической жизни.

С нашей точки зрения, качественное своеобразие этой реальности заключается в неразрывной связи отношения человека к другому и к самому себе.

В отношении человека к другим людям всегда проявляется и заявляет о себе его «Я». Оно не может быть только познавательным; оно всегда отражает особенности личности самого человека. В отношении к другому всегда выражаются главные мотивы и жизненные смыслы человека, его ожидания и представления, его восприятие себя и отношение к себе. Именно поэтому межличностные отношения практически всегда являются эмоционально напряженными и приносят самые яркие переживания.

М. И. Лисиной и ее учениками был намечен новый подход к анализу образа себя. Согласно этому подходу, самосознание человека включает два уровня – ядро и периферию, или субъектную и объектную составляющие [3, 4].

В центральном ядерном образовании содержится непосредственное переживание себя как субъекта, как личности, в нем берет начало личностная составляющая самосознания, которая обеспечивает человеку переживание постоянства, тождества самого себя, целостное ощущение себя как источника своей воли, своей активности.

В отличие от этого периферия включает частные, конкретные представления субъекта о себе, своих способностях, возможностях и особенностях. Периферия образа себя состоит из набора конкретных и конечных качеств, которые принадлежат человеку и образуют объектную составляющую самосознания.

То же субъектно-объектное содержание имеет и отношение к другому человеку. С одной стороны, можно относиться к другому как к уникальному субъекту, обладающему абсолютной ценностью и не сводимому к своим конкретным действиям и качествам, а с другой – воспринимать и оценивать его внешние поведенческие характеристики.

Таким образом, отношения людей основаны на двух противоречивых началах: объектном и субъектном. В первом типе отношений другой человек воспринимается как обстоятельство жизни человека; он является предметом сравнения с собой или использования в своих интересах. В личностном типе отношений другой принципиально несводим к каким-либо конечным, определенным характеристикам; его Я уникально, бесподобно и бесценно; он может быть только субъектом общения и обращения.

Личностное отношение порождает внутреннюю связь с другим и разные формы сопричастности. Предметное начало задает границы собственного Я и подчеркивает его отличие от других и обособленность, что порождает конкуренцию, соревновательность, отстаивание своих преимуществ.

В реальных человеческих отношениях эти два начала не могут существовать в чистом виде и постоянно «перетекают» одно в другое. Очевидно, что человек не может жить без сравнения себя с другим и использования других, но в то же время человеческие отношения не могут быть сведены только к соревнованию и взаимному использованию.

Главную проблему человеческих отношений составляет эта двойственность положения человека среди других людей, в которой человек слит с другими и изнутри приобщен к ним и в то же время постоянно оценивает их, сравнивает с собой и использует в собственных интересах.

Развитие межличностных отношений в дошкольном возрасте представляет собой сложное переплетение этих двух начал в отношении ребенка к себе и к другому. Помимо возрастных особенностей, уже в дошкольном возрасте имеются весьма существенные индивидуальные варианты отношения к сверстникам. Это как раз та область, где личность ребенка проявляется наиболее ярко.

Далеко не всегда отношения с другими складываются легко и гармонично. Уже в группе детского сада существует множество конфликтов между детьми, которые являются результатом искаженного пути развития межличностных отношений.

Психологической основой индивидуальных вариантов отношения к сверстнику являются различная выраженность и разное содержание предметного и личностного начала. Как правило, проблемы и конфликты между детьми, которые порождают тяжелые и острые переживания, возникают в тех случаях, когда доминирует предметное, объектное начало, т.е. когда другой ребенок воспринимается исключительно как конкурент, которого нужно превзойти, как условие личного благополучия или как источник должного отношения [6].

Эти ожидания никогда не оправдываются, что порождает тяжелые, разрушительные для личности чувства. Такие детские переживания могут стать источником серьезных межличностных и внутриличностных проблем уже взрослого человека. Вовремя распознать эти опасные тенденции и помочь ребенку преодолеть их – важнейшая задача воспитателя, педагога и психолога.

На сегодняшний день возникает необходимость воспитания культуры толерантности с детского сада и на протяжении всего обучения. А строить педагогический процесс необходимо так, чтобы при реализации самостоятельной или групповой деятельности дети увидели все разнообразие существующего мира, стали принимать его многогранность и не боялись быть отличными от других. Очень удобно, эффективно показывать это с помощью этнопедагогических средств: через природу, игру, традиции, быт, искусство, фольклор.

Важную роль в воспитательном процессе играет сам педагог-психолог, умеющий принимать ребенка таким, какой он есть. Начиная работу, нужно помнить о формировании адекватной самооценки и положительной мотивации общения. Занимаясь воспитанием, педагогу-психологу необходимо сохранить в душах воспитанников любовь к своим корням, также опираться на связь поколений: на легенды, несущие в себе вековую мудрость, на народные традиции, музыку, песни, рукоделие. Именно педа-

гогам отведена роль и доверена ответственность научить детей с раннего возраста чувствовать, принимать и ценить красоту окружающего мира.

Задача педагога-психолога не только в создании условий овладения родным языком и приобщения детей к культуре своего народа, но и в формировании таких нравственных ценностей, как уважение к иной культуре и ее носителям, взаимопонимание, терпимость, открытость и дружелюбие. Поэтому, процесс модернизации необходимо начинать с дошкольного возраста, так как в этот период развития закладывается основа становления личности.

Таким образом, в младшем школьном возрасте закладываются базовые психологические основы для межличностного воздействия, коллективистских отношений, но вместе с тем имеются определенные возрастные психологические ограничения, которые педагог-психолог должен знать и учитывать.

Библиографический список

1. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990.
2. Абульханова-Славская, К. А. Жизненные перспективы личности. – М. : Наука, 1987.
3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. -М.: Педагогика, 1986.
4. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Воронеж, 1997.
5. Смирнова Е. О. Развитие отношений к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. – 1996. – № 3.
6. Стреблева Е. А. Межличностный мир ребенка. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 180 с.

УДК 159.9.01

ИСКЛЮЧЕНИЕ ИЗ МЕТОДОЛОГИИ «ПРИНЦИПА ОТРАЖЕНИЯ» – ПРИЗНАК КРИЗИСА В НАУКЕ ПСИХОЛОГИЯ

**Е. П. Щербаков,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена методологии психологии. Методология – это учение о философии, методах, приёмах, принципах исследования психических явлений у человека. С зарождением психологии, как науки, сразу же возникла методология, предписывающая правила исследований и понимание полученных результатов. Принцип отражения предписывал исследователю необходимость знания нервной системы, что обуславливало правильную организацию эксперимента и понимание полученных результатов.

Ключевые слова: центральная нервная система, периферическая и вегетативная методология науки, психофизическая проблема, соотношение психики и материального субстрата – мозга.

THE EXCEPTION TO THE METHODOLOGY OF «REFLECTION PRINCIPLE» – A SIGN OF CRISIS IN THE SCIENCE OF PSYCHOLOGY

**E. P. Shcherbakov,
Omsk humanitarian Academy**

The article is devoted to the methodology of psychology. Methodology – a doctrine about the philosophy, methods, techniques, principles of study of mental phenomena in humans. With the birth of psychology as a science, immediately had a methodology that prescribes the rules of research and understanding of the results. The principle of reflection prescribed by the researcher the necessity of knowledge of the nervous system that is caused by the proper organization of the experiment and the understanding of the results.

Keywords: Central nervous system, peripheral and autonomic methodology of science, the psychophysical problem, the ratio of the psyche and the material substrate of the brain.

После экспериментов В. Вундта по наблюдению за самим собой с целью изучения сознания психология стала называться субъективистской. Каждый экспериментатор понимал сознание по-своему. Появилась критика самонаблюдения и даже философское направление «эмпириокритицизма». Австрийцы Рихард Авенариус и Эрнест Мах высказались о том, что в своей жизнедеятельности человечество руководствуется ощущениями и восприятиями и этого по жизни будет достаточно. Представители диалектического материализма не согласились с этим, считая, что человек в своей жизнедеятельности использует интеллект. Интуиции и чувства будет недостаточным. В то время предметом психологии считалось то, что проявляется в нашем сознании в виде образов. Русский ученый И. М. Сеченов считал заблуждением, что психические процессы начинаются и кончаются в сознании. Он исследовал рефлекс головного мозга и пришел к заключению, что «все акты сознательной и бессознательной жизни по способу происхождения суть рефлекс» [1]. С тех пор исследователи в области психологии придерживались «принципа отражения». Особенно необходим принцип отражения в понимании поведения и действий как объяснительный принцип.

Достаточно информативными учебными пособиями являются «Методологические основы психологии» В. В. Никандрова [2], Т. В. Корниловой и С. Д. Смирнова [3]. По поводу принципа отражения у В. В. Никандрова имеется короткая фраза: переход физиологического состояния в психологический образ не раскрыт.

В. С. Тюхтин [4] пишет, что в настоящее время изучаются мотивы, потребности, субстратные свойства мозга, эмоции и чувства, социальные свойства. Н. П. Бехтерева с сотрудниками пыталась расшифровать смысловое содержание нейрофизиологического кода произносимых слов. Без эмпирического установления связей кодовых мозговых структур, соответствующих каждому шагу взаимодействия человека с объектами, с содер-

жанием объектов, закодированных в этих структурах, поставленная задача не решается.

В. С. Тюхтин попытался наметить схему функционирования «принципа отражения», выделив части «отражаемая» и «отражающая». Эти два обозначения сами по себе являются не совсем понятными. Далее объясняется, что «отражающая» имеет две разновидности: а) генетически исходная (основная); б) выполняющая функции носителя следов [4, с. 164]. Далее еще называется функция активного выделения содержания, совмещенная с объектированием. Недостатки: чрезмерное материализирование, чрезмерное наделение функциями «отражающей» части.

Английский философ и психолог Спенсер Герберт (1820–1903) выдвинул эволюционную теорию развития сознания, трактуя ее как функцию приспособления организма к среде; впервые постулировал зависимость сознания не только от нейрофизиологических процессов, но и от внешних взаимосвязей действительности. Основным элементом сознания Спенсер считал чувствования – ощущения и эмоции. Чисто рефлекторные и чисто произвольные действия имеют много общего во внешнедвигательной и внутримыслительной деятельности. По его мнению, ассоциации не исчезают, но закрепляются в мозге и могут передаваться по наследству. Он утверждал, что психика является механизмом адаптации к среде, особенно в трудных условиях.

Отечественный психолог С.В. Кравков [5] показал, что при слабых звуковых раздражениях чувствительность зрительного анализатора повышается. При слабых световых раздражителях усиливаются слуховые ощущения, при действии интенсивных световых раздражителей слуховая чувствительность ухудшается.

В психологии известно явление синестезии – «возникновение под влиянием раздражения одного анализатора ощущения, характерного для другого анализатора» [6]. Есть мнение, что все люди рождаются синестезами. В мозгу младенцев импульсы от различных органов чувств не дифференцированы, в возрасте примерно полугодика происходит их разделение, но не у всех. Обладающие «цветным слухом» не только слышат звуки, но и видят их форму, объем, цвет. Из многих форм проявления синестезии у людей часто встречается соединение звук – цвет. Оно не у всех ясно выражено, считается, что синестезия находится за пределами волевого усилия. Синестезию (sin – объединение, слияние, stenos – узкий, тесный) можно понимать как совместное проявление звука и света, а не слияние. В термине как бы объединяются два смысла: 1) первоначальное как производство и 2) что происходит при восприятии.

50 лет назад в пятых – шестых классах на уроке физики проводился опыт, в котором демонстрировался механизм появления электрического тока, если внутри скрученных проводов провести магнит. Это явление называлось индукцией. В современном словаре иностранных слов [7] дается

несколько разъяснений этого иностранного слова (лат. *inductio* – выведение):

1) логическое умозаключение от частных единичных случаев к общему выводу, от отдельных фактов к обобщениям (ср. дедукция);

2) способ математических доказательств и определений, основанный на переходе от заключения, верного для некоторого целого числа n , к заключению, верному для числа $n+1$;

3) [лат. *inductio* – возбуждение, неведение – физич.] – наведение электрических зарядов на проводниках и диэлектриках статическим электрическим полем;

4) [*inductio* – электромагнитная] – возбуждение переменным полем электродвижущей силы в проводниках;

5) [*inductio* – магнитная векторная величина, характеризующая силовое действие магнитного поля на проводник с током] – возбуждение переменным полем электродвижущей силы в проводниках;

6) индукция электрическая (электрическое смещение) – векторная величина, характеризующая электрическое поле в веществе (учитывает электрическую поляризацию диэлектриков);

7) [лат. *inductio* – возбуждение] – физиологические закономерные взаимоотношения между двумя основными нервными процессами – возбуждением и торможением, выражающиеся в том, что возникновение одного из них вызывает развитие противоположного.

С целью возможности формирования синестезии и проявления эмоционального состояния [8] нами проведен эксперимент в процессе музыкальных занятий с детьми 7–9 лет. Были сформированы две группы учащихся: экспериментальная ($n=20$) и контрольная ($n=20$). Экспериментальная занималась по специальной программе, контрольная – по традиционной. В качестве методов исследования использованы наблюдение, регистрация частоты сердечных сокращений (осуществлялась пальпаторно), регистрация уровня электрокожного сопротивления на внутренней поверхности ладоней и кончиков пальцев обеих рук (биомер), «беспредметное рисование», в процессе которого дети, используя мягкие цветные карандаши, изображали звучание музыкального произведения в цвете на уроке слушания музыки – перевод бессознательных впечатлений музыки в сознательные, с помощью абстрактной живописи: линий, цвета, форм – визуальных элементов. Анализ использования цветного изображения музыкального произведения осуществлялся с помощью компьютерной технологии, метод экспертных оценок (проявление активности детей оценивалось тремя педагогами, работающими с детьми в музыкальной школе).

Музыкальными произведениями были «Сирены» К. Дебюсси и «Поэма экстаза» А. Скрябина. К. Дебюсси раскрашивали свою партитуру «Сирены» в сине-зеленые тона, выражая символы морского. А. Скрябин обла-

дал способностью цветового слуха: он «видел» звуки скрипки и трубы в желтом и красном цветах. Материалом для формирования синестезий использовалась последовательность цветового ряда: красный, оранжевый, желтый, зеленый, сине-зеленый (цвет морской волны), синий, голубой, фиолетовый, что соответствует переходу от цветов с короткими волнами излучения к цветам с длинными.

Результаты эксперимента. На исходном этапе экспериментальная и контрольная группы были одинаковы (психофизиологическая реакция на музыку не имела различий). В конце эксперимента у участников экспериментальной группы во время слушания музыки Скрябина фиксировался более частый пульс, чем во время слушания Дебюсси ($t=4,427$, $p<0,01$). Учащиеся экспериментальной группы погружались в особое эмоциональное состояние, соответствующее «вибрации» звуковой природе музыкальных произведений.

Соотношение цветов на музыку К. Дебюсси и А. Скрябина до эксперимента у детей не имело различий, после эксперимента в экспериментальной группе по Дебюсси на рисунках в среднем было 44 % цветов сине-зеленого спектра, детей контрольной – 23% ($t=2,08$, $p<0,05$) по Скрябину, соответственно, в экспериментальной группе 43% цветов желто-красного спектра, в контрольной – 19% ($t=2,6$, $p<0,05$). Следовательно, дети экспериментальной группы в цвете более точно выразили образность «морского» и «огня», тем самым показали различия между произведениями, чего не было в контрольной группе.

Эксперимент показал, что переход от материального к психическому происходит не обязательно через чрезмерно материализованного (зрительно-слухо-двигательного) к психическому. Эмоциональное состояние уравновешивает «отражаемое» и «отражающее».

Библиографический список

1. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. Избранные философские и психологические произведения. – М., Госполитиздат, 1947. – 176 с..
2. Никандров В. В. Методологические основы психологии. Учебное пособие. Современный учебник, СПб. : Речь, 2008. – 235 с.
3. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии : учебное пособие. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с..
4. Тюхтин В. С. Понятие отражения и его значение для психологии // Категории материалистической диалектики в психологии ; отв. ред. Л. И. Анциферова. – М. : Наука, 1988. – С. 154–186.
5. Кравков С. В. Взаимодействие органов чувств. АН СССР. – М.–Л., 1948. –128 с.
6. Общая психология : учебник для студентов пед. ин-тов ; под ред. проф. А. В. Петровского. – изд. 2-е, доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1977. – 479 с.
7. Современный словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1993.
8. Щербаков Е. П., Томашева А. А. Синестезия как вибрация организма // Естественные и гуманитарные проблемы в регионе и государстве: сборник научных статей, посвященных 15-летию ПАНИ. – Омск : ПАНИ, ОГУПС, 2007. – С. 111–121.

СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНФЛИКТА

**Т. С. Ямалова,
Омская гуманитарная академия**

Статья посвящена структурной характеристике конфликта, понимаемого как наиболее острого способа разрешения значимых противоречий, а значит необходимо знать объект, предмет, участников конфликта, которых характеризуют ранги и статусы.

Ключевые слова: конфликт, структура конфликта.

THE STRUCTURAL CHARACTERISTIC OF THE CONFLICT

**T. S. Yamalova,
Omsk humanitarian Academy**

Article is devoted to the structural characteristic of the conflict, understood as to the sharpest way of permission of significant contradictions, so it is necessary to know object, a subject, participants of the conflict who are characterized by ranks and the statuses.

Keywords: conflict, structure of the conflict.

Реальность действительности – это значительное количество проблем, с которыми приходится сталкиваться ежедневно, вступая во взаимодействие с людьми по различным вопросам. Противоречия сопровождают всю нашу жизнь, но только часть из них перерастает в конфликт. Поэтому конфликт можно определить как форму противоречия или «наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, заключающийся в противодействии субъектов и обычно сопровождающийся негативными эмоциями», – считают А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов [1, с. 81].

Н. В. Гришина предлагает трактовать конфликт как «отношение двух или более социальных субъектов, но всегда восстанавливающих биполярность» [2, с. 19].

А. Г. Здравомыслов считает, что конфликт – это «форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями» [3, с. 32]. Определяя конфликт как реальный или возможный, тем самым мы допускаем универсальность данной формы взаимодействия, что позволяет рассмотреть классификацию конфликтов с позиции субъект-объектного взаимодействия. Для этого необходимо, во-первых, воспроизвести основные структурные компоненты конфликта, во-вторых, рассмотреть конфликт как потенциальную форму взаимодействия.

В структуре конфликта необходимо различать объект и предмет конфликта. При этом представляется верной аналогия с объектом и предметом познания. Под объектом конфликта следует понимать природные, социальные или интеллектуальные сущности. Под предметом конфликта подразумевается

сторона, аспект объекта, непосредственно интересующие конфликтующие стороны. Это могут быть функции, ответственность, обязанности или средства – права, власть, вызывающие конфликтную ситуацию. Необходимым условием является неделимость предмета, например, должность, которую стремятся занять субъекты конфликта. Определить предмет в конкретном конфликте очень не просто, но его выявление – непереносимое условие успешного решения конфликта, утверждает И. А. Костюк [4, с. 74].

В разных источниках нет однозначной трактовки сторон или субъектов конфликта. Анализируя конфликты, можно встретить разные понятия: субъект конфликта, оппонент, участник конфликта, хотя это есть обозначение «сторон конфликта». Данная ситуация сложилась ввиду того, что авторы, рассматривающие конфликт, осуществляют это с разных позиций. С одной стороны к изучению данного феномена подходят с учетом специфики конкретного предмета, например психологи. Так, А. В. Морозов с целью разработки практических навыков работы с конфликтными ситуациями стремится осветить все известные специфические особенности данного феномена, ведь конфликт изучает одиннадцать областей знания. С другой, теоретики, как Р. Дарендорф или А. Г. Здравомыслов, стремятся создать единую теоретическую модель структуры конфликта.

В теории конфликта присутствует понятие «субъект», в то время как в литературе по урегулированию конфликтов можно встретить и «участника» конфликта, и «оппонента». Каждое из этих понятий имеет свою особенность. Участник – это лицо, которое может сознательно принимать участие в конфликте, а может быть случайно или помимо своей воли быть вовлеченным в него. Оппонент – это участник дискуссии, спора, имеющий точку зрения, взгляды, убеждения, аргументы, которые противоположны, отличны от основных, исходных в сравнении с вашими. Участники конфликта могут иметь различные ранги, статусы, а значит, и обладать определенной силой.

В понимании условной силы важно иметь представление о ранге оппонента. Так, оппонент нулевого ранга – это человек, вырабатывающий свое решение в споре с самим собой. Человека, выступающего от своего имени и преследующего свои интересы, принято относить к оппонентам первого ранга. Человек, преследующий некоторую групповую цель, является оппонентом второго ранга. Общечеловеческие ценности, закон, законодатель – это оппонент наивысшего ранга. Чем выше ранг оппонента, тем больше условная сила у него в конфликте. С изменением ранга изменяются и функции, и средства их выполнения. Функции отражаются в обязанностях и ответственности, средства – в правах и власти. Функции и средства должны быть сбалансированы, а любое перераспределение функций и средств происходит по типу конфликта. Не все исследователи (А. В. Дмитриев, В. П. Кудрявцев) согласны с понятием «ранг оппонента», хотя такая конкретизация для определенной аудитории актуальна. Так, на уровне подсознания и в своих субъективных оценках, на уровне общественного мнения участники конфликта «наделяют-

ся» определенными рангами, хотя с юридической стороны для этого и нет оснований.

Социальный статус – это общее положение личности или социальной группы в обществе, связанное с определенной совокупностью прав и обязанностей. Статус определяет содержание и характер отношений. В свою очередь, социальная роль – это индивидуальное поведение в соответствии со статусом. Социальные нормы и предписанные правила поведения характеризуют социальную роль. Одним из способов описания человека как субъекта деятельности является использование представлений совокупности его ролей. Возникновение противоречий между различными ролевыми позициями личности, его возможностями и соответствующим ролевым поведением приводит к возникновению ролевых конфликтов.

Принято различать два основных вида ролевых конфликтов, возникающих на внутриличностном уровне. Это, во-первых, конфликт «Я – роль» – противоречие, возникающее между требованиями роли и возможностями личности. Вторым вариантом ролевых конфликтов – это межролевые конфликты, когда разные ролевые позиции личности оказываются несовместимыми, что способно значительно осложнить жизнь и общение самому индивиду.

Статус, безусловно, оказывает значительное влияние на положение того или иного субъекта или участника конфликта, но важно помнить, что в процессе коммуникации, в отличие от общения, процесс взаимодействия в целом менее подвержен данному влиянию. Вообще, что касается «статуса» в конфликте, хотелось бы конкретизировать. В современной психологии в плане исследования внутриличностных конфликтов имеет место такая тенденция: конфликт на уровне отдельно взятого индивида необходимо рассматривать как явление целостного самосознания личности.

Сила в социальном конфликте – это возможность и способность сторон конфликта реализовать свои цели вопреки противодействию противника. Она включает всю совокупность средств и ресурсов, как непосредственно задействованных в противоборстве, так и потенциальных. Только в ходе самого конфликта информация о силе сторон становится реальной. Ведь наличие одухотворенности или приверженности высшим ценностям позволяет оппонентам сделать верный выбор [5, с. 345].

Конфликтная ситуация – это ситуация скрытого или открытого противоборства двух или нескольких сторон-участников, каждая из которых имеет свои цели, мотивы, средства или способы решения проблемы, имеющей личную значимость для каждого из участников. Конфликтные ситуации могут возникать как для достижения определенных целей, так и без цели (хоть и намеренно); как объективно (в зависимости от обстоятельств, а не от воли оппонентов), так и субъективно (порожденные субъектом конфликта, оппонентом). Любое социальное напряжение может превратиться в социальный конфликт при соответствующих условиях. Однако его ход, способ осмысления, характер представления в сознании действующего субъекта будет

вместе с тем развиваться по определенным правилам. При этом сохраняется определенная последовательность в аргументации, в выдвижении притязаний и в обосновании своих требований. Так, противоречие, переходящее в противоборство, всегда содержит рассогласование. В действиях противостоящих сторон или субъектов всегда будет иметь место обращение к тому, что жизненно необходимо для соответствующего субъекта (потребности); что представляют собой вариации средств удовлетворения соответствующих жизненных потребностей (интерес); что существенно и важно с точки зрения сохранения собственной идентичности (ценности).

Библиографический список

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. – СПб. : Питер, 2006.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб. : Питер, 2002.
3. Здравомыслов, А. Г. Социология конфликта. – М. : 1995.
4. Костюк И. А., Кузьмин А. А. Конфликтология: учебно-методические материалы. – Омск : НОУ ВПО "Сибирский ин-т бизнеса и информ. технологий", ФГОУ ВПО "Омский гос. аграрный ун-т". – 2008.
5. Костюк И. А. Рационализм как ценность в условиях конфликта // Социальные конфликты в истории России : материалы Всероссийской научной конференции. Омск, 22 октября 2004 г. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2004. – С. 344–347.

УДК 316.622

ИЗУЧЕНИЕ КОНФЛИКТА В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Е. Г. Яровая,
Омская гуманитарная академия**

В статье рассматривается традиция изучения конфликта в зарубежной и отечественной психологии.

Ключевые слова: конфликт, конфликт как феномен взаимодействия, внутриличностный конфликт, социальный конфликт, конфликт как диагностическая ситуация, конфликт как диагностический и формирующий прием, конфликт как механизм развития.

THE STUDY OF CONFLICT IN FOREIGN AND NATIONAL PSYCHOLOGY

**E. G. Yarovaya,
Omsk humanitarian Academy**

The article discusses the tradition of conflict studies in foreign and domestic psychology.

Keywords: conflict, conflict as a phenomenon of interaction, intrapersonal conflict, social conflict, conflict as a diagnostic situation, the conflict is both diagnostic and formative accepting conflict as a mechanism of development.

Конфликт как феномен взаимодействия известен с ранних периодов жизни общества, хотя к его научному изучению приступили с середины XIX века, но и ранее представители различных направлений науки предлагали свое видение природы этого феномена, путей предотвращения и разрешения конфликтов. Благодаря работам Л. Гумпловича, Г. Ратценхофера, У. Самнера, А. Смолла и др. к XIX – н. XX в. иногда считается начальным периодом в изучении конфликтов. В соответствии с представлениями этой школы конфликт отождествляется с борьбой, которая, в свою очередь, рассматривается как основная форма социального взаимодействия. Понимание конфликта как источника общественного развития было предложено К. Марксом [1]. По количеству публикаций психология занимает лидирующее место среди одиннадцати отраслей конфликтологии. Среди психологов нет единства в отношении определения конфликта. А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов предлагают трактовать его как «как наиболее деструктивный способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, а также борьбу подструктур личности» [2, с. 133]. Н. В. Гришина предлагает трактовать конфликт как «отношение двух или более социальных субъектов, но всегда восстанавливающих биполярность» [3, с. 19].

Из рассмотренных определений следует, что конфликт – это открытая борьба-противостояние, дестабилизирующая отношения между его участниками и сопровождающаяся внутренним дискомфортом его участников.

В период с 30-х до 70-х годов психологические исследования конфликта носили фрагментарный характер. Отсутствовали обобщающие работы и теоретическая база. В 70-е годы появляются работы, представляющие собой теоретическое осмысление накопившегося эмпирического материала. Выделилось несколько подходов к изучению конфликта.

Зарубежная психология имеет большой опыт в изучении внутриличностных и социальных конфликтов.

В первой половине XX в. конфликт не изучался как отдельный объект. Психологов интересовали последствия или причины конфликта, но не сам конфликт. На рубеже 50-60-х гг. XX века появляются работы, где исследовательский интерес психологов направлен непосредственно на феномен конфликта.

Представители глубинной психологии (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм) считают, что конфликты представляют собой важную часть жизни и деятельности индивида. Они зарождаются в глубине бессознательного и стремятся к разрешению. Появление и разрешение внутриличностных конфликтов, считают представители психоанализа, – обычный путь развития индивида. Иногда в бессознательном возникают такие сложные виды конфликтов, что их разрешение может привести к проблемам с психикой, таким как неврозы и даже психозы. З. Фрейд назвал эти

виды конфликтов «патогенными, то есть приводящими к болезням и психическим расстройствам» [4, с. 151].

По мнению З. Фрейда, конфликт появляется тогда, когда из-за внешних препятствий человек вынужден отказаться от удовлетворения своих потребностей. Такие ограничения обусловлены моральными и нравственными нормами и правилами и законами существования в обществе. З. Фрейд интересовался в большей степени внутриличностными конфликтами, но он назвал и причину межличностных конфликтов, которая сосредоточена в бессознательном [5].

Другой представитель глубинной психологии А. Адлер отмечал, что причиной конфликтности человека является стремление устранить чувство собственной неполноценности за счет желания доминировать над другими. А. Адлер считал, что единственным способом разрешения внутриличностного конфликта является развитое чувство социального интереса.

К. Хорни, Э. Фромм полагали, что для определения сущности конфликта важно понятие социального контекста. К. Хорни считала главной причиной конфликтов между человеком и окружающими недостаточно доброжелательное отношение к индивиду со стороны его родных. К. Хорни указывала, как важна борьба бессознательных влечений и внутренних моральных запретов личности в контексте исследования невроза, но, на ее взгляд, психический конфликт, который основан на борьбе этих влечений и морали, является вторичным. Такой конфликт появляется как следствие развития невроза. Основным его источником находится в утрате невротической личностью способности правильно воспринимать причины своих потребностей.

По мнению Э. Фромма, конфликты появляются из-за отсутствия возможности получить удовлетворение стремлений и потребностей личности. В основе конфликта лежит потребность индивида в самоидентификации, ощущении собственной неповторимости и стремлении быть принятым социумом. Невозможность разрешения конфликта ведет к неврозу, потере смысла жизни и одиночеству.

Представитель бихевиористского направления А. Бандура в теории социального научения высказал предположение, что основой конфликта является агрессия, которую дети перенимают у взрослых, имитируя их поведение.

По мнению Бандуры, исследование агрессивного поведения должно основываться на трех критериях:

1. На способе усвоения агрессивного поведения.
2. На факторах, лежащих в основе появления агрессивного поведения.
3. На условиях закрепления агрессивного поведения.

Таким образом, глубинное понимание агрессии требует знания таких же факторов, как и те, что могут быть необходимы для исследования других моделей поведения.

Представитель когнитивной психологии К. Левин в своей теории групповой динамики описывает «конфликт как ситуацию, в которой на индивида действуют противоположно направленные, одновременно воздействующие силы примерно равной величины» [6, с. 23]. Если на человека одновременно воздействуют положительные и отрицательные силы, возникает внутриличностный конфликт. Межличностные конфликты понимаются как «конфликты между собственными и вынуждающими силами» [7], т. е. имеют в основе борьбу потребностей человека и внешних условий. В то время как психоанализ считает главными факторами регуляции поведения внутриличностные факторы, бихевиоризм – ситуативные факторы, Левин объединяет это расхождение. Он считает, что внешне факторы имеют внутренний, субъективный характер. Силы, которые воздействуют на индивида, являются не объективными факторами внешней ситуации, а результатом субъективного восприятия человеком внешним факторов.

А. Маслоу как представитель гуманистического направления в психологии рассматривал проблему внутриличностного конфликта, предложив мотивационную структуру личности, в которой выделял дефицитарные и ростовые потребности.

Вершиной пирамиды потребностей рассматривал самоактуализацию как проявление собственных талантов и способностей личности. Самоактуализация как способность присутствует у многих людей, но только у небольшого числа людей она реализуется.

Таким образом, в зарубежной психологии конфликт рассматривается как необходимая структурная составляющая личности, а преодоление конфликта ведет к личностному росту и развитию. Зарубежные исследователи рассматривают конфликт как универсальное явление, результат активного стремления двух группировок одной против другой, а также как социальную борьбу в столкновении интересов людей.

Изучение конфликта в отечественной психологии осуществлялось через призму рассмотрения успешности преодоления личностью жизненных кризисов.

Автор культурно-исторической концепции Л. С. Выготский изучал конфликт с трех точек зрения: как диагностическую ситуацию, диагностический и формирующий прием, механизм развития. Осмысливая развитие ребенка, Л. С. Выготский писал: «На каждом шагу ребенок приходит к конфликту между правилом игры и тем, что бы он сделал, если бы сейчас мог действовать непосредственно: в игре он действует наперекор тому, что ему сейчас хочется» [8, с. 617]. Для того, чтобы ребенок усвоил культурные нормы и ценности, это усвоение должно происходить внутри конфликта.

Конфликт в качестве диагностической ситуации описывается как фиксация достижений. Он представляет собой противоречие возраста и обучения. Это и является основой борьбы естественных и культурных форм по-

ведения ребенка. Конфликт необходимо инициировать, проектировать, искусственно создавать и разрешать для того, чтобы происходил процесс обучения и развития личности.

Предмет конфликта в культурно-исторической концепции – это разрыв естественных и культурных форм поведения.

Согласно другому отечественному исследователю А. Н. Леонтьеву, «конфликт постоянно воспроизводится внутри личности вследствие того, что не может исчезнуть постоянно воспроизводящее себя несоответствие личностных смыслов. Конфликт как противоречие может возникать между различными мотивами поведения в процессе развития личности» [9, с. 63].

Одной из важнейших работ в области психологии конфликта является книга А. Р. Лурии «Природа человеческих конфликтов. Объективное изучение дезорганизации поведения человека». А. Р. Лурия специально отмечает в названии понятие «конфликт» и связывает его с дезорганизацией поведения человека, которая, на его взгляд, является следствием аффекта, появляющегося в конфликтной ситуации. А. Р. Лурия пишет: «Одним из существенных механизмов дезорганизации человеческого поведения является механизм конфликта» [10, с. 315.].

Таким образом, в зарубежной психологии имеется большой опыт в изучении внутриличностных и социальных конфликтов, в то время как в отечественной психологии в личностно-деятельностном подходе личность рассматривается как центральное звено конфликтного взаимодействия, в рамках же организационного подхода конфликт выступает процессом или следствием определенных рассогласований в функционировании организации, нарушении связей, обеспечивающих стабильность данной системы.

Библиографический список

1. Костюк, И. А., Кузьмин А. А. Конфликтология: учебно-методические материалы. – Омск : СИБИТ, 2008. – 183 с.
2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. – СПб. : Питер, 2014. – 512 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб. : Питер, 2015. – 464 с.
4. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни. – М.: Азбука, 2015. – 192 с.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М. : Азбука, 2015. – 288 с.
6. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб. : Питер, 2000. – 364 с.
7. Костюк И. А. Философско-антропологическая сущность конфликта и формы его преодоления : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13. Омск, 2004. 137 с. РГБ ОД, 61: 05-9/115.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : АСТ, 2013. – 678 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, 1990. – 345 с.
10. Лурия А. Р. Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека. – М. : Академический проспект, 2002. – 525 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ У ПОДРОСТКОВ

**Е. Г. Яровая,
Омская гуманитарная академия**

В статье описаны особенности социально-психологического тренинга как средства профилактики конфликтов у подростков.

Ключевые слова: конфликт, подростковый период, социально-психологический тренинг, коммуникативные навыки.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A MEANS OF CONFLICT PREVENTION IN ADOLESCENTS

**E. G. Yarovaya,
Omsk humanitarian Academy**

The article describes the features of socio-psychological training as a means of conflict prevention in adolescents.

Keywords: conflict, adolescence, social-psychological training, communication skills.

Подростковый возраст – это период, когда появляются психологические новообразования, к которым можно отнести чувство взрослости, стремление к самоутверждению и рефлексии или возможность оценить себя, взглянув со стороны. Их успешному обретению способствует общение со сверстниками, значимыми взрослыми – родителями, учителями, наставниками и тренерами. В этом перечне на первое место стоит поставить сверстников, т.к. именно подростковая группа может быть рассмотрена как психологическое пространство основных новообразований подростков. Рассматривая тренинг как средство профилактики конфликтов, исходим из понимания развития у подростков чувства взрослости, при котором подросток – это уже не ребенок, но и не взрослый, готовый нести ответственность за свои поступки. Более того и взрослые не всегда готовы увидеть в подростке личность, с мнением которой необходимо считаться. В данной ситуации именно тренинг как активная форма обмена мнениями обоюдно приемлема в формировании конфликтной компетентности.

Одно из самых удачных определений понятия «социально-психологический тренинг», на наш взгляд, дано Н. Ю. Хрящевой и С. И. Макшановым [1]. Авторы считают, что тренинг является многофункциональным методом преднамеренных изменений не только отдельного человека, но и группы, и даже целой организации и направлен на улучшение самых разных сфер деятельности человека.

Общая цель социально-психологического тренинга – улучшить навыки участников тренинга в коммуникативной сфере. Тренинг анализирует предыдущий опыт участников в сфере общения, корректирует, формирует и развивает установки, которые необходимы для успешной коммуникации, развивает способность адекватно воспринимать себя и окружающих.

В социально-психологическом тренинге реализуются принципы [2, с. 128]:

1. Мотивированность или заинтересованность участников в материале.
2. Активность – вовлеченность участников в процесс обучения.
3. Диалогизация взаимодействия или партнерское общение.
4. Обсуждение проблем происходит здесь и теперь, т. е. информация не выносится за круг тренинга.
5. Гибкость и реалистичность, т. е. рассматривается материал, близкий к запросам участников.

Приобретение нового перцептивного, эмоционального и когнитивного опыта базируется на получении обратной связи. В процессе социально-психологического тренинга применяются различные методики: групповая дискуссия, ролевые игры, невербальные методы.

И. В. Вачков указывает, что чертами тренингов, на основе которых можно выделить социально-психологический тренинг среди других методов психологии, являются:

1. Соблюдение принципов групповой работы.
2. Нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии.
3. Наличие постоянной группы (от 7 до 15 человек), периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение двух-пяти дней (группы-марафоны).
4. Определенная пространственная организация (работа в удобном изолированном помещении, участники большую часть времени сидят в кругу).
5. Акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь».
6. Применение активных методов групповой работы.
7. Объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия.
8. Атмосфера свободного общения между участниками, климат психологической безопасности [3, с. 36].

Социально-психологический тренинг может использоваться как средство профилактики конфликтов у подростков. Этому способствует ряд его особенностей.

Во-первых, групповая сплоченность. «Групповая сплоченность – это привлекательность группы для ее членов, потребность участия и сотрудничества при решении общих задач, взаимное тяготение индивидов друг к

другу» [4, с. 25]. Групповая сплоченность может выступать и как цель психологического тренинга, и как необходимое условие успешной работы. Очевидно, что чем выше уровень групповой сплоченности в классе, тем эффективнее коммуникация между учениками.

Во-вторых, снижению конфликтности в классе может способствовать такой метод социально-психологического тренинга, как групповая дискуссия или совместное обсуждение какого-либо спорного вопроса, помогающего выяснить мнения, позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения. Кроме этих целей, имеется целый ряд других, промежуточных, целей, например, актуализация и разрешение скрытых конфликтов и устранение эмоциональной предвзятости в оценке позиции партнера путем открытых высказываний или предоставление возможности участникам проявить свою компетентность и тем самым удовлетворить потребность в признании и уважении.

В-третьих, для снижения конфликтности могут использоваться игровые методы, которые чрезвычайно эффективны как на этапе диагностики, так и в самодиагностике. Благодаря игре становится более интенсивным процесс обучения, закрепляются новые поведенческие навыки, усваиваются новые способы оптимального взаимодействия с другими людьми, тренируются и закрепляются вербальные и невербальные коммуникативные умения. Диагностическая функция игры определяется тем, что она обладает большей предсказательностью, прогностичностью, чем любая другая человеческая деятельность, ведь, во-первых, человек ведет себя в игре, естественно проявляя физические силы, интеллект, творчество, во-вторых, игра является особым полем самовыражения, в котором человек наиболее естественен, искренен, открыт. Психокоррекционная функция игры имеет пять основных направлений, в основном ориентированных на работу с детьми – это психоанализ и игровая терапия, игровая терапия отреагирования, игровая терапия построения отношений, недирективная игровая терапия, игровая терапия в условиях школы.

В-четвертых, для снижения конфликтности могут использоваться методы, направленные на развитие социальной перцепции.

Участники группы развивают умения воспринимать, понимать и оценивать других людей, самих себя, свою группу. В ходе тренинговых занятий с помощью специально разработанных упражнений участники получают вербальную и невербальную информацию о том, как их воспринимают другие люди, насколько точно их собственное самовосприятие. Они приобретают умения глубокой рефлексии, смысловой и оценочной интерпретации объекта восприятия.

То, каким способом достигается цель тренинга, зависит от направления, в котором работает тренер. «Социально-психологический тренинг ориентирован на выработку социально-психологической компетентности, умения ориентироваться в социальных ситуациях, понимать других людей,

выбирать и реализовывать адекватные формы общения» [3, с. 55]. Проведение занятий в активной форме можно правомерно рассматривать как профилактику конфликтов в среде подростков.

Библиографический список

1. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, Институт тренинга, 2014. – 267 с.
2. Костюк И. А. К вопросу управления конфликтами в организациях малого бизнеса посредством акмеологического тренинга // Прикладное и фундаментальное в конфликтологии: сборник научных статей ; отв. ред. С.Ф. Денисов. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2012. – С. 115–131.
3. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. – М. : Изд-во «Ось-89», 2007. – 256 с.
4. Григорьев Н. Б. Психотехнологии группового тренинга. – СПб. : Питер, 2008. – 213 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ЖАНРОВАЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОСТЬ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ЖУРНАЛИСТИКИ XVIII–XXI ВЕКОВ: ЭСТЕТИЧЕСКОЕ И ПРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ. ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Е. А. Абросимова, Ю. Д. Кравченко. ФОТОСЕРИЯ В ЗЕРКАЛЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ.....	3
С. В. Ефимова. ИЗУЧЕНИЕ ФИЛОСОФСКИХ ЖАНРОВ КАК ПУТЬ К ПРИНЯТИЮ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ.....	10
А. А. Калюга. ПРЕССА КАК ОРУДИЕ И СПОСОБ МАНИПУЛИРОВАНИЯ.....	16
С. Б. Куликов. ФИЛОСОФСКАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЙ МИФОЛОГИИ В ЕЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ И КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИХ РЕЦЕПЦИЯХ.....	23
Д. Ю. Лактюшина. ПРОБЛЕМА УНИВЕРСАЛИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕЛЕЖУРНАЛИСТИКЕ.....	28
М. А. Мутовина. СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	30
Н. Ж. Накешев. СОЗНАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ФИЛОСОФИИ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА.....	32
Н. В. Николина. ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ АВТОРА В РЕЧИ М. ФУКО.....	37
Н. И. Сисенгалиева, Г. К. Якупова. ФИЛОСОФИЯ ПРОСТРАНСТВА В ПЬЕСЕ А. Н. ОСТРОВСКОГО «ГРОЗА».....	41

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ

В. В. Альтенгоф. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	45
В. В. Альтенгоф, Г. А. Гайнуллина. УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ШЕРБАКУЛЬСКОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ	49
С. В. Бродинская. ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	54
Л. Н. Васильева, С. С. Байсарина. ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТ КОМПЛЕКСНОГО МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	60
Г. А. Волгач. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИИ КОЛЛЕКТИВА КАК ЦЕЛОСТНОГО СУБЪЕКТА В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ГРУППОВОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ	68
К. М. Гайдар. СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА С ТИПАМИ СУБЪЕКТНОСТИ УЧЕБНЫХ И ТРУДОВЫХ КОЛЛЕКТИВОВ	74
Н. С. Гилева. ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ	80
Т. В. Горлякова. САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКОМ СВОЕГО ПОТЕНЦИАЛА	85
А. В. Гуренко. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ	88
О. В. Данильченкова. НЕОБХОДИМОСТЬ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	92
Е. С. Денисова. ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ	96
Ж. А. Джумадилова. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПОСТРОЕНИЮ КАРЬЕРЫ КАК ЛИЧНОСТНОЕ НОВООБРАЗОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ИСКУССТВ	101

А. А. Ельцова. ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	104
А. О. Жангуразова. К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЦА И ЕЕ ВЛИЯНИИ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА	107
Н. К. Жарсбаева. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	111
А. Ю. Замятин. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА РУКОВОДСТВА В НАУЧНЫХ ПОДХОДАХ	117
А. Ю. Замятин. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЛИДЕРСТВА И РУКОВОДСТВА КАК СУБЪЕКТИВНОГО И ОБЪЕКТИВНОГО ФЕНОМЕНОВ	121
А. В. Иванова. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ КОНФЛИКТОВ У ПОДРОСТКОВ	124
С. А. Ключев. СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ В ПОДБОРЕ, ОТБОРЕ И ОЦЕНКЕ ПЕРСОНАЛА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ	130
Г. М. Конакбаева. РОЛЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ	134
Е. А. Константинова. ОБУЧЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫМ ДЕЙСТВИЯМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УЧЕТОМ СОДЕРЖАНИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ	140
В. Н. Конькова. ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ	145
И. А. Костюк, Ю. С. Парфенова. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПО ГУМАНИТАРНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ	147
А. С. Кухарева. ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	151
Н. П. Лесных. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	155
А. А. Макенов. ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА АГРЕССИИ В ТЕОРИЯХ БИХЕВИОРИЗМА	162

О. В. Матвеев. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	165
С. Е. Мясникова. СМЕРТЕЛЬНЫЕ ИГРЫ.....	169
Д. А. Никель. ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ.....	171
Ж. Б. Оспанова. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	175
В. Г. Пинигин. ПОИСКОВАЯ АКТИВНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ КРЕАТИВНОСТИ	180
Л. В. Поселягина. ВЛИЯНИЕ МАЛОЙ ГРУППЫ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	185
Е. А. Соболева. ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ РАБОТЫ И КОМПЛЕКСА ИГР, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	189
В. В. Ставровская. МОДИФИЦИРОВАННАЯ ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	198
В. Э. Третьякова. СВОЙСТВА ГРУППЫ КАК СУБЪЕКТА ПРИНЯТИЯ СОВМЕСТНЫХ РЕШЕНИЙ	203
А. Ю. Чукалина. ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИОНИКИ В ТЕОРИИ ТИПОВ ЛИЧНОСТИ К. Г. ЮНГА	209
Н. Ю. Шалыгина. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ В XXI ВЕКЕ В ВОЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	214
Г. Б. Шегирова. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	217
Е. П. Щербаков. ИСКЛЮЧЕНИЕ ИЗ МЕТОДОЛОГИИ «ПРИНЦИПА ОТРАЖЕНИЯ» – ПРИЗНАК КРИЗИСА В НАУКЕ ПСИХОЛОГИЯ.....	223
Т. С. Ямалова. СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНФЛИКТА	228
Е. Г. Яровая. ИЗУЧЕНИЕ КОНФЛИКТА В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	231
Е. Г. Яровая. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ У ПОДРОСТКОВ.....	236

Научное издание

Современная наука: проблемы и перспективы развития

Международная научно-практическая конференция

Сборник статей

Редактор Л. И. Козякова

Компьютерная верстка Н. В. Сафроновой

Подписано в печать 24.07.2017.

Печать на ризографе. Бумага офсетная. Формат 60×84/16.

Печ. л. 15,25. Уч.-изд. л. 12,8. Тираж 100 экз. Заказ 32.

Омская гуманитарная академия
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а.

Отпечатано в полиграфическом отделе издательства
Омской гуманитарной академии.
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а, тел. 28-47-43.