

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет»

Мотивация и рефлексия личности: теория и практика

Сборник научных трудов

Хабаровск
Издательство ТОГУ
2018

УДК 159.923(082)
ББК Ю93я43
М851

М851 Мотивация и рефлексия личности: теория и практика: сборник научных трудов / под ред. Е. Н. Ткач. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018. – 224 с.
ISBN 978-5-7389-2594-8

Сборник научных трудов подготовлен по материалам Всероссийских психологических чтений «Мотивация и рефлексия личности», состоявшихся на базе кафедры психологии факультета психологии и социально-гуманитарных технологий педагогического института Тихоокеанского государственного университета 31 октября 2017 года и посвященных памяти профессором кафедры психологии Риммы Ивановны Цветковой и Татьяны Тимофеевны Рыбаковой.

На Всероссийских психологических чтениях «Мотивация и рефлексия личности» обсуждались следующие вопросы: психология мотивации: вопросы теории и практики, мотивационные и рефлексивные процессы, мотивация профессионального выбора и профессиональной деятельности, мотивационная зрелость личности, природа и феноменология рефлексии, рефлексивно-ценностная детерминация самоосуществления личности, рефлексия как механизм развития компетентного специалиста, проблема развития рефлексивных способностей и умений, особенности рефлексивно-развивающего образовательного пространства, рефлексивно-деятельностный подход в становлении этнокультурной компетентности субъектов образовательного процесса в полиэтническом пространстве региона и др.

В сборник включены научные статьи, в которых представлены авторские идеи об актуальных проблемах психологии мотивации и рефлексии личности.

Сборник рекомендуется ученым, студентам, практическим психологам, педагогам и другим заинтересованным лицам.

УДК 159.923(082)
ББК Ю93я43

ISBN 978-5-7389-2594-8

© Тихоокеанский государственный университет, 2018
© Коллектив авторов, 2018

Т. Х. Невструева

РЕФЛЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА КАК ТИП ПСИХОТЕХНИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассмотрены особенности психотехнического исследования, включенного в психологическую практику, сделан акцент на модели рефлексивной практики, как «науки в действии», реализуемой в процессе психологической практики.

***Ключевые слова:** психотехническое исследование, психотехнический метод, рефлексия, рефлексивная практика, психология рефлексии.*

T. H. Nevstrueva

REFLECTIVE PRACTICE AS A TYPE OF PSYCHOTECHNICAL RESEARCH

The article touches upon peculiarities of psychotechnical research included in psychological practice, emphasis on reflective one model practices as "Science in action", implemented in the process of psychological practice.

***Key words:** psiho-tehnique study, vocational psychological method, reflection, reflective practice, psychology of reflection.*

В современной психологии обсуждение моделей исследования включает, в качестве важного аспекта методологической рефлексии, проблему теоретических оснований психологической практики [1; 2; 5; 6]. В теориях, которые мы условно выделяем как действующие психотехнические теории реализуется тип психотехнического исследования (Василюк Ф.Е., Пузырей А.А.), когда метод воздействия составляет единство с методом исследования. В работах Ф.Е. Василюка, развивающих психотехническую идею отечественной психологии, тезис единства лечения и изучения является концептуальной основой теории нового психотехнического типа. По мнению Василюка «центральный предмет и метод психотехнической теории находятся в таком соотношении, что конструируемый, исходя из идеи центрального предмета, практический метод воздействия является в то же время оптимальным эмпирическим методом исследования этого предмета» [2, с. 15]. В статье «Психотехнический метод исследования творческого мышления» авторы отмечают, что «...предпринимается попытка сделать еще один методологический шаг в направлении интеграции двух намеченных линий и реализовать психотехническое исследование творческого мышления. Психотехническое исследование синтезирует практическую и исследовательскую установки, цель его вполне академическая, научная, а метод – практический, действенный. Главное отличие как от классического исследовательского метода, так и от метода подсказок – в позиции экспериментатора. Позиция эта участная, экспериментатор не избегает какой бы то ни было включенно-

сти в деятельность испытуемого, как в классических опытах, например, К. Дункера, и не просто извне стимулирует мышление, предлагая разные варианты подсказок, а как бы встраивается в саму «кухню» мыслительного процесса, сопровождая и фасилитируя его [3, с. 34–35].

Это определяет позицию активного вмешательства исследователя в изучаемое явление, включения непосредственно в психопрактический процесс, так как в исследовании «участвует» реальная, жизненная проблема.

Именно этот тип исследования рассматривается в отечественных работах как психотехническое исследование. Однако и здесь следует различать два варианта исследований:

- исследования, включенные непосредственно в психопрактический процесс (психоаналитический вариант), практик одновременно является исследователем и в исследовании «участвует» реальная, жизненная проблема;

- исследования, осуществляемые ученым по типу лабораторных, экспериментальных научных программ (варианты Выготского Л.В., Левина К., Гальперина П.Я. и др.).

Отметим, что со времен З. Фрейда решается дилемма, как добиться исследовательских и лечебных результатов сохранив обе задачи (соотнести теории душевной жизни и теории техники лечения). Причем З. Фрейд обсуждал разные варианты получения исследовательских результатов в зависимости от того, какое место занимает метод свободных ассоциаций как исследовательский в собственно терапевтическом процессе.

В современных концепциях исследований в психопрактике, и в других практиках, таких как социальная работа, педагогика, менеджмент, все большую привлекательность приобретает модель супервизии, анализ супервизии как системы рефлексии, в единстве с другой системой рефлексии – исследованием. Супервизию рассматривают как генерализованный метод рефлексии [7, с. 219]. Материалом обсуждения в супервизии являются кроме других аспектов, такие как теоретические знания и профессиональный процесс самостоятельного развития теоретических знаний и практических приемов (Карвасарский Б.Д.).

Следует подчеркнуть, что исследовательская деятельность непосредственно в процессе психологической практики имеет свой круг ограничений, показывающих ее специфическое место в системе создания научного знания (место, научная легитимация которого не является общепризнанным фактом). Ею занимаются практики-исследователи, поэтому она скорее относится к типу малой науки, особенно в психотерапии, консультировании (следует при этом отметить расширяющиеся тенденции включения исследовательской практики в психотренинги, игровые методы, коррекционную работу, процесс обучения). Эти исследования характеризует значительная концентрация на изучение моделей

психики, отражающих субъективный жизненный мир и опыт, которые не поддаются эмпирически-экспериментальным количественным методам и измерениям.

Эти модели требуют не дистанцированного, а альтернативного видения, сфокусированного на все более тесном контакте с психической реальностью, ориентации на методы, позволяющие этот контакт осуществить в естественном процессе взаимодействия. Изучение целей, процессов, методов, условий, интеракций релевантных этим моделям (соотношения теории субъективного мира и теории воздействия на этот мир, моделей поведения и моделей управления) формирует необходимое для научного становления профессиональной психологии теоретическое, рациональное обоснование действия психопрактика.

В обсуждение исследовательской модели, включенной в практику, эвристический потенциал содержат концепции рефлексивной практики. Эти концепции позволяют сделать более открытыми особенности тех профессиональных отраслей (к ним относятся и различные психопрактики), в которых инструментальная практика вынуждена (в силу значительного объема неструктурированных ситуаций, уникальных случаев, отсутствия теоретической или технологической конструкции для данной проблемы и т.д.) прибегать к рефлексивному поиску. Рефлексивную практику можно рассматривать как особый тип исследовательской деятельности в психологии. Ее методологические основания создавались, начиная с Московского методологического семинара, отечественной школой мыслительности, продолжают развиваться ее различные направления, в том числе исследования рефлексивной практики в психологии (Лефевр В., Щедровицкий Г.П., Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов С.Ю., Маслов С.Н.). В зарубежных работах при анализе психопрактики часто используют для соответствующих аргументаций концепцию рефлексивной практики Дональда А. Шона, интегрирующей результаты различных исследований в теорию ориентированной на практику рефлексии. Одной из классических стала работа Д. Шона «The Reflective Practitioner» («Рефлектирующий практик» 1983). Рефлексию в практике, в отличие от теоретической, Шон называет «рефлексией, прикладной к деятельности» [8].

Психотехническая парадигма достаточно органично «вписывает» в себя этот тип исследовательского отношения к профессиональным действиям и психической реальности, более того позволяет рассмотреть рефлексивное отношение как способ, путь, средство объединения воздействия и исследования, поиска не различий между практикой и исследованием, а звеньев их объединения. Выход психопрактика в особое отношение – рефлексивное ставит его в позицию исследователя по отношению к своим действиям, применяемым методам и поведению другого участника взаимодействия, он вступает в рефлексивные игры (Лефевр

В.А.) со своим и чужим сознанием и строит систему интеракций с учетом ответных действий Другого. В такой позиции, в системе таких игр рефлексивизируется опыт и проявляются новые знания об этом опыте, создается исследовательское пространство для анализа адекватности метода психотехнической ситуации и оформления новых теоретических знаний. Как и в создании определенного пласта технических теорий, инженерная деятельность заменяет эксперимент, так же психотехническая практика как система направленных изменений должна содержать свою собственную систему продуцирования знаний, их возможного теоретического оформления.

Рефлексивное отношение, как базовый компонент психотехнического мышления (рефлексии в действии), является системообразующим звеном различных психопрактик. В контексте формирования психотехнических теорий, обсуждения становления интегративной психотехнической парадигмы должны находиться и исследования в русле рефлексивной психологии, и ее основного категориального ряда (рефлексия, рефлексивное мышление, рефлексивная способность, рефлексивная компетентность, рефлексивное бытие, рефлексивная личность, рефлексивная психопластика, рефлексивные игры, рефлексивный синтез рефлексивных действия, рефлексивный запрос, рефлексивное управление, рефлексивный выход, рефлексивный ответ, рефлексивная деятельность, рефлексивная деятельность и т.д.) [см. например, 4].

В создании интегративных исследовательских проектов важно определение общих рефлексивных факторов различных психопрактик, (например, таких как механизмы интеракций в диалоговом режиме, диалог как сотворчество), а также инструментария рефлексивной практики (позициональная дискуссия, рефлексивная инверсия, рефлексивное интервью, рефлексивная социопсихография, рефлексивно-позиционная дискуссия, рефлексивные техники творчества и сотворчества и т.д.).

Проблема специфики психотехнического исследования для психологической практики актуализируется в контексте расширения психотехнических и психотехнологических методов воздействия на психику, что определяет важность научного обоснования эффективности применения этих методов в рамках гуманистической парадигмы в психологии.

Библиографические ссылки

1. Аникина В.Г. Психотехническая модель рефлексии: теоретические основания и описание // Психологический журнал, 2010. Т. 31. № 6. С. 50–56.
2. Василюк Ф.Е. К психотехнической теории // Моск. психотерап. журнал. 1992. № 1. С. 15–32.
3. Василюк Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н. Психотехнический метод исследования творческого мышления // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 43–47.

4. Лефевр В.А. США. Yordanka Dimova. Reflective Approach to Education / LAP Lambert Academic Publishing 2011. 120 p. // Рефлексивные процессы и управление. 2011. С. 102–105.
5. Невструева Т.Х. Психотехническое исследование: проблема взаимодействия теории и практики в психологии // Материалы съезда Российского психологического общества. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. Т. 1. С. 97–98.
6. Невструева Т.Х. Методологические аспекты теоретических оснований психологической практики // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2014. № 1. С. 121–123.
7. Рейтер Л. Штейнер Э. Психотерапия и наука. Наблюдения за одной профессией // Психотерапия – новая наука о человеке. Екатеринбург; М., 1999. С. 182–233.
8. Schoen D.A. The Reflecting Practitioner. How Professionals Think in Action. Basic Books, Neq York. 1983.

Л. Ф. Вязникова

РЕФЛЕКСИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье рассмотрены теоретические подходы к исследованию феномена рефлексии в отечественной психологии, влияние рефлексии на профессиональные установки педагога. Рефлексия понимается автором не только как познание человеком явлений своего сознания, но и как способность обращения к другому сознанию. Рассмотрено многозначие рефлексии, обусловленное многообразием содержания, особый акцент сделан на социальной рефлексии педагога.

Ключевые слова: Рефлексия, субъектность, авторитарные установки, профессиональное развитие, социальная рефлексия, целостный человек.

L. F. Viaznikova

REFLECTION IN PROFESSIONAL ACTIVITY TEACHER

The article considers theoretical approaches to the study of the phenomenon of reflection in Russian psychology, the influence of reflection on the professional attitudes of the teacher. Reflection is understood by the author not only as a person's cognition of the phenomena of his consciousness, but also as the ability to address another consciousness. Considered the polysemy of reflection, due to the diversity of content, special emphasis is placed on the social reflection of the teacher.

Keywords: Reflection, subjectivity, authoritarian attitudes, professional development, social reflection, a holistic person.

Рефлексия является в значительной мере онтологическим определением субъекта, одной из существеннейших характеристик человеческого бытия и самого человека. Авторы «Психологии развития человека», разделяя мнение П. Тейяра де Шардена о том, что рефлексия – самый главный, центральный феномен человеческой субъектности, дают

следующее *определение рефлексии*: «... это такая специфическая человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще самого себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)» [4, с. 161].

Т. Адорно с долей оправданного «экстремизма» писал: «Я иду напролом к рефлексии, к тому процессу, который считаю подлинным движением философского духа». Некоторые исследователи особо подчеркивают актуальность проблемы готовности педагога к философствованию, его способности к философской рефлексии, которая поможет учителю идти дальше в познании, в его профессиональном росте.

Наиболее изучена рефлексия в общепсихологическом аспекте (Выготский Л.С., Зак А.З., Кулютин Ю.Н., Матюшкин А.М., Семенов И.Н., Тихомиров О.К., Фридман Л.И. и др.). Изучению особенностей педагогической рефлексии посвящены многие психолого-педагогические исследования (Гуткина Н.И., Ковалев Б.П., Кулюткин Ю.Н., Семенов И.Н., Степанов С.Ю., Сухобская Г.С. и др.).

Большую роль в построении развивающей практики обучения сыграли исследовательские коллективы под руководством В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, осуществлявшие организацию масштабных психолого-педагогических экспериментов, в которых большое внимание уделялось и развитию способности к рефлексии. К числу этих исследований можно отнести и работы В.В. Рубцова.

Опыт практической образовательной деятельности, связанный с поиском нового содержания образования, организации образовательного процесса, основанный на развитии рефлексивных способностей учащихся (Иванов Д.А., Лобок А.М., Тубельский А.Н. и др.), подтверждает необходимость обращения к целостному человеку как человеку рефлексивному. Это, однако, возможно лишь при главном условии: *сам педагог является человеком рефлексивным*, у которого отсутствуют авторитарные установки. Авторитарные установки закрепляются в процессе приобретения опыта репродуктивной деятельности и нередко приводят к личностной деформации, на что совершенно верно указывают С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина и их соавторы: «Педагог, транслируя образцы готового опыта и тем самым закрывая каналы творческо-поисковой активности ребенка, закрывает и свою собственную личность от нового опыта, от других, а значит, и от себя самого, что останавливает его саморазвитие, рост профессионального творчества и мастерства» [6, с. 9]. Это вполне объяснимо, так как предсказуемость содержания, отсутствие зон неопределенности на уроке вовсе не требует рефлексивного педагога, ведет, на наш взгляд, к разрушению психологических ресурсов специалиста. Никто, даже педагог, заранее не может знать результаты рефлексивного процесса.

Проведенный нами анализ свидетельствует о том, что, несмотря на различия в трактовке понятия «рефлексия», *сущностных* расхождений в целом не обнаружено. В качестве принципиальных характеристик рефлексии большинство авторов (Анисимов О.С., Гуткина Н.И., Исаев Е.И., Карпов А.В., Пономарева В.В., Семенов И.Н., Слободчиков В.И., Степанов С.Ю. и др.) выделяют следующие:

- ее процессуальный характер;
- осознание, критическое осмысление своих действий (как материализованных, так и нематериализованных);
- ее регулирующей и преобразовательный характер;
- направленность на себя (саморефлексия) или на явления сознания, внутренний мир других людей.

Вопрос об употреблении термина «рефлексия» в социально-психологических исследованиях длительное время дискутировался. Главным возражением против использования этого термина в контексте общения являлось то, что такое понимание рефлексии противоречит традиционно философскому, согласно которому рефлексия понимается как познание человеком явлений *своего*, а не чужого сознания. Современные исследования рефлексии позволяют критически отнестись к данной точке зрения как поверхностной, частичной. Нам близки взгляды Е.Н. Емельянова, который отмечал, что за видимым расхождением объектов рефлексии в дилемме «мое сознание – чужое сознание» скрывается глубоко скрытое единство, обусловленное социальной природой личности и ее высших психических функций. Рефлексия многими авторами рассматривается и как способность обращения к другому сознанию (Данилин К.Е., Емельянов Е.Н., Маврин С.А., Чирков В.И. и др.). Удачным определением рефлексии в данном понимании, на наш взгляд, может служить определение К.Е. Данилина: «термином *рефлексия* мы... обозначаем разнообразно проявляющееся специфическое качество познания человека человеком, когда субъект восприятия различными средствами реконструирует в собственном сознании элементы внутреннего мира других людей – объектов восприятия. В качестве этих элементов выступает прежде всего диспозиции личности-объекта (ее установки, отношения, ценностные ориентации, мотивы, цели деятельности), а также стереотипы и осознанные планы поведения, скрытые эмоциональные состояния и т.п.». «Рефлексия в широком (а не в узкогносеологическом) смысле включает в себя такие процессы, как самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого и т.д. С ее помощью достигается самосоотнесение сознания с другим сознанием, с предшествующим и будущим состоянием сознания и действия. Рефлексия существует в зазоре между «уже» и «еще не», «уже ставшим» и «еще не ставшим», обеспечивая осмысление прошлого и предвосхищение будущего» [4, с. 19].

Следует подчеркнуть необходимость разведения понятия *рефлексии* как представления об имманентном качестве человека и как о профессиональной характеристике. Если философия рассматривает рефлексию как имманентное качество человека и ее значение для саморазвития, то *психологический* контекст помогает увидеть в рефлексии *механизм (и метод) профессионального роста* и обретения рефлексивности как профессионального качества учителя. Именно рефлексия «рождает» у него личностные и профессиональные смыслы образовательного процесса. Обладая рефлексивностью, человек способен сделать самого себя, свой внутренний мир предметом осознания. Рефлексия представляет собой генеральную способность человека, специфический и фундаментальный механизм истинно человеческого способа жизни, деятельность по самоисследованию, самопроектированию, конструированию себя, пониманию других и своей представленности в них.

Весьма точным представляется следующее определение рефлексии: «Рефлексия – это такая специфически человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)» [5, с. 161]. Рефлексия – это также и обращение к другому сознанию, способность понимать отношения людей друг к другу, предвидеть поведенческие реакции других людей. То есть «предметом специального рассмотрения (анализа и оценки)» могут быть не только свои психологические характеристики, но и других людей.

Разнообразие подходов, взглядов исследователей при изучении рефлексии объясняется, на наш взгляд, *полифоничностью* самого понятия «*рефлексия*». Чтобы это заявление не показалось банальностью, конкретизируем его, обратив внимание на переплетение множества смыслов, аспектов, взаимопереходов: рефлексия как механизм, способность, цель, способ, результат, критерий и т.д. Каждый из этих аспектов характеризуется разной мерой эксплицированности самого понятия «рефлексия» на фоне ее онтологической достоверности (или кажущейся самоочевидности). Это ставит ряд новых задач, открывает новые направления исследования рефлексии. Полифоничность ее проявляется и в том, что это – и самостоятельный предмет изучения, и объяснительный механизм (сопутствующий).

Естественно, что содержательные характеристики рефлексии, заданные спецификой методологических подходов к проблеме исследователей, допускают разные трактовки, разную иерархическую представленность (или ее отсутствие) видов рефлексии, ее роли в развитии различных сторон личности.

Как показывает анализ литературы, *многозначие рефлексии* обусловлено и многообразием содержаний, являющихся предметом рефлекс-

сии, специфичностью целей и задач, решаемых в каждом конкретном случае. В зависимости от этого разные авторы дают свой вариант классификации типов (видов, уровней, форм) рефлексии. Не делая предметом нашего рассмотрения в рамках данной статьи разные виды рефлексии (интеллектуальная, кооперативная, межличностная, коммуникативная, личностная, социальная, профессиональная, педагогическая, духовная, экзистенциальная и др.), акцентируем внимание на тех, которые, на наш взгляд, имеют особую значимость в педагогической деятельности. Нам представляется важной классификация видов рефлексии по *функциям* в деятельности субъекта, которые выполняют рефлексивные процессы: ситуативная, ретроспективная и перспективная рефлексия. Обратимся к их интерпретации, предложенной А.В. Карповым и В.В. Пономаревой:

1. *Ситуативная* рефлексия. Эта форма выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего. Рассматривается способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать, контролировать элементы деятельности с меняющимися условиями.

2. *Ретроспективная* рефлексия. Служит для анализа уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Рефлексия в данном случае затрагивает предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности или ее отдельных этапов уже находящихся в прошлом. Эта форма может служить для выявления возможных ошибок.

3. *Перспективная* рефлексия. Данный вид рефлексии включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения, прогнозирование возможных результатов [2, с. 36].

Стоит также обратить внимание и на использование Ю. Федоровым понятий «*ценностная рефлексия*» [9, с. 568] и «*гуманитарная рефлексия*» [9, с. 569], которые также несут важную для нас смысловую нагрузку, приобретая особую значимость для профессиональной Я-концепции учителя, особенно во время образовательных реформ.

Внимание в связи с развитием профессиональной Я-концепции, на наш взгляд, требует рассмотрение вопроса о *социальной рефлексии* педагога. Впервые эту идею высказал А. Маслоу в своей работе «Новые рубежи человеческой природы»: «... Сформировать собственную идентичность или истинный образ самого себя невозможно, если вам неизвестно, как вас воспринимает остальной мир» [3, с. 228]. То, как нас воспринимают другие, часто не только не учитывается в профессиональной деятельности, но и неадекватно воспринимается или даже просто игнорируется в процессе реального взаимодействия с разными субъектами образовательного процесса. В связи с этим особое внимание следует обратить на *социальную рефлексия* педагога. Содержательная ха-

рактеристика рядом авторов (Семенов И.Н., Степанов С.Ю., Кривошеев В.А. и др.) коммуникативной рефлексии близка к используемому нами понятию «социальная рефлексия», но не сводима к ней. Роль социальной рефлексии в профессиональном развитии учителей обоснована в кандидатской диссертации Е.Н. Ткач [7]. *Социальную рефлексия* учителя мы рассматриваем как его обращенность к отражению, осознанию и пониманию представлений учащихся, коллег о нем и его деятельности, способствующую развитию высокого уровня его социальной (коммуникативной) компетентности. Актуальность социальной рефлексии возрастает еще и потому, что в исследовании Е.Н. Ткач выявлен низкий уровень развития социальной рефлексии у значительного числа учителей (45 % – ниже среднего, 38 % – низкий). К сожалению, как показывают исследования, социальная рефлексия не является профессиональной ценностью для многих учителей и руководителей образовательных учреждений [1].

Интересные и весьма показательные в русле этой проблемы данные, полученные при проведении мониторинговых исследований в образовательных учреждениях, приводит В.М. Шепель. Выявлена устойчивость завышенных самооценок руководителями этих учреждений многих своих характеристик. Например, 30 % педагогов считает своих руководителей посредственными профессионалами. И только 2,7 % руководителей осознают собственное профессиональное несовершенство. Руководители считают, что они справедливы – 77,7 % и благородны – 52,7 %. Мнение их подчиненных отражено соответственно в таких показателях по названным качествам – 28,7 % и 22,5 %. Почти все опрошенные директора считают, что с ними часто советуются их подчиненные. Однако 47,5 % педагогов заявили, что у них никогда не возникает такого желания [11, с. 293].

Процесс профессионального развития педагогов приобретает своеобразную ригидность, если оказываются угнетенными рефлексивные механизмы в образовательном процессе в условиях жестко нормативной регуляции деятельности вуза. Рефлексия в образовательном процессе включает полифонию символов, образов, смыслов, столкновение и взаимовлияние разных планов, идей, подтекстов. Именно рефлексия способствует становлению профессиональных ценностей педагога, становлению его субъектности. Рефлексия помогает учителям даже с внешне благополучным ходом профессиональной деятельности испытать неудовлетворенность и, следовательно, сделать шаг к себе – иному. Шеллинг утверждает, что *«прекратившее свое бытие Я – я без рефлексии»* [10, с. 70].

Рефлексия дает возможность по-другому увидеть педагогическую ситуацию, обнаружить свои заблуждения, ошибки восприятия. И тогда, как образно выразился А.А. Ухтомский, «то, что мы издали принимали за плачущего ребенка, оказывается вблизи тоскующим крокодилом» [8, с. 88].

Библиографические ссылки

1. Вязникова Л.Ф. Психологические основания профессиональной переподготовки руководителей образования: время перемен. Хабаровск, 2002.
2. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления. М., 2000.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. СПб., 1999.
4. Проблемы рефлексии / под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск, 1987.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 2000.
6. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф. и др. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 5–14.
7. Ткач Е.Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального развития: дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2000.
8. Ухтомский А.А. Избранные труды. Л., 1978.
9. Федоров Ю.М. Сумма антропологии. Новосибирск, 1996.
10. Шеллинг Ф.В.И. Система трансцендентального идеализма. Л., 1936.
11. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. // Управленческая антропология. М., 1999

Т. В. Борзова

БЛОКАДЫ ПИСЬМЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: РЕФЛЕКСИВНЫЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются основополагающие направления в исследовании психологии понимания текста в учебном процессе в науке. Анализируются особенности блокад письменной деятельности, препятствующих развитию понимания в обучении студентов.

Ключевые слова: психология понимания текста, обучение, научные исследования, качество образования, блокад письменной деятельности.

T. V. Borzova

BLOCKADE OF WRITTEN ACTIVITY OF STUDENTS: THE REFLEXIVE ASPECT

The article deals with the basic directions in the study of the psychology of understanding text in the educational process in science. The peculiarities of blockades of written activity that impede the development of understanding in the teaching of students are analyzed.

Key words: psychology of text comprehension, training, scientific research, quality of education, blockade of written activity.

Разработка способов бытия человека, направленных на *изобретения смысла*, возникающих и решаемых личностью противоречий в мире в процессе обучения студентов в вузе, выполняет ряд функций:

- направляет на разработку соответствующую стратегии образования в условиях динамично развивающегося социума;
- социально конструирует реальность средствами образовательной практики;
- прогнозирует в сфере обучения процессы и явления, порождаемые глобальными процессами в социуме;
- определяет характеристику потенциала субъектов обучения и социализации в современном социуме;
- осуществляет поиск оптимальных стратегий развития общества преобразовательного характера, нового видения ситуации развития человека и общества [1, 3, 4].

Нами разработаны новые психодиагностические подходы для изучения функционирования процессов понимания в обучении, направленные на необходимость разработки стратегии преодоления блокад письменной деятельности при создании студентами научного текста.

Под редакцией Н. Франка и Дж. Стари в исследовании «Техника научных работ» Г. Кезелинг рассмотрел пять самых частых нарушений (искажений) в процессе создания текста обучающимися. Данные нарушения с учетом их сознательной и бессознательной основы не только детально описывались, но и авторами предлагались стратегии их преодоления. Так, например, Г. Кезелинг анализирует проблемы при формировании концепции текста при раннем (преждевременном) старте, описывая необходимость проработки концепции всей работы или главы, выполняемой заранее, до начала самого процесса написания текста.

Второй проблемой продуцирования текста студентами является проблема обобщения, трудности которой, как правило, связаны со слишком большим уважением к формулировкам чужого научного текста и низким доверием к собственным способностям воспринимать и понимать текст, к технике обобщения как таковой.

Третья проблема проявляется в появлении несогласованных (противоречивых) концепций научного текста. Студенты часто не осознают, что для развернутого плана им необходимо определение предмета собственного научного текста. Они читают и делают выписки по своей теме всего подряд, но не могут ни упорядочить свой материал, ни отличить важную информацию от второстепенной. При этом авторы с большим трудом расстаются с собственными идеями, считая, что должны применить в работе все, что знали по своей теме и что каким-то образом было с ней связано. Студентам, как правило, не знакомо такое требование как ограничение темы.

Следующая проблема – это проблема с внутренним адресатом, проявляющаяся в рамках несогласованности притязаний между автором и его адресатом. Автор может считать своих потенциальных читателей заинтересованными или нет, критичными или нет, доброжелательными

или злыми, интеллигентными или простоватыми и, таким образом, это влияет на отношение к письменной деятельности, которая может быть наполнена как положительными эмоциональными переживаниями, так и отрицательными, вплоть до непреодолимых блокад письменной деятельности.

Еще одна проблема состоит в отсутствии адресата, т. е. того человека, которому можно адресовать свое сообщение, свой текст. Данная проблема отличается от предыдущей проблемы тем, что в ее основе находятся бессознательные переживания, полученные человеком в детском возрасте.

На рисунке 1 отражены результаты исследования процессов написания текста по модифицированной версии методики Г. Кезелинг «Преодоление трудностей написания текста» в контрольной и экспериментальной группах [6, с. 98–113]. Данная методика помогает проанализировать проблемы, возникающие при формировании концепции текста при раннем (преждевременном) старте, когда студенты «пропускают» необходимость проработки концепции всей работы или главы, выполняемой заранее, до начала самого процесса написания текста (первая блокада).

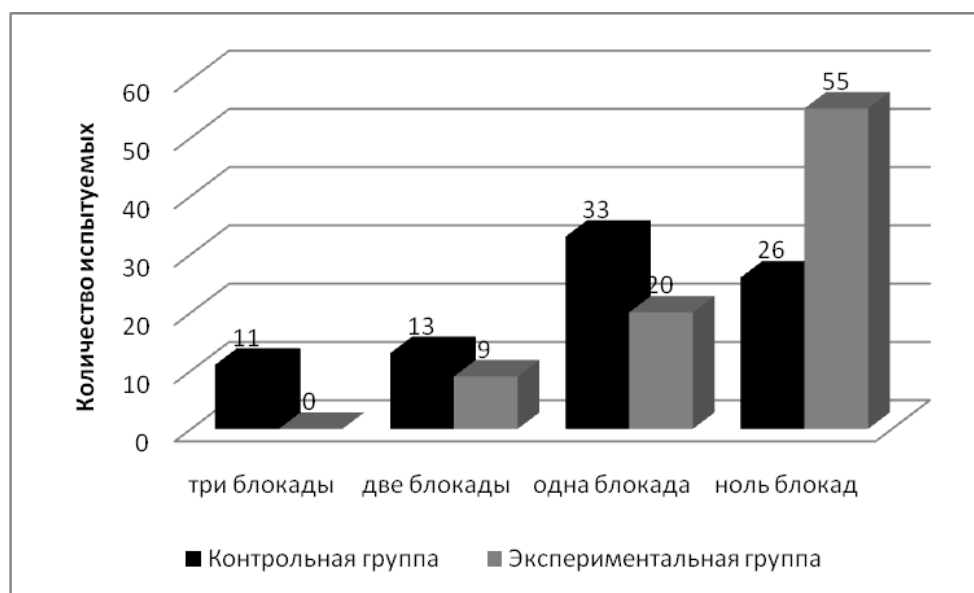


Рис. 1. Результаты исследования по методике «Преодоление трудностей написания текста»

Второй блокадой продуцирования текста студентами является проблема обобщения, трудности в этом случае, как правило, связаны со слишком большим уважением к формулировкам чужого научного текста и низким доверием к собственным способностям по его восприятию, пониманию, обобщению. Третья блокада определяется включением в собственный текст несогласованных (противоречивых) концепций. Четвертая блокада обусловлена проблемой с внутренним адресатом (несогла-

сованностью между автором и его адресатом): письменная деятельность может быть наполнена как положительными переживаниями в отношении потенциального читателя, так и отрицательными, вплоть до непреодолимых блокад письменной деятельности. Еще одна проблема (пятая блокада) состоит в отсутствии адресата, то есть того человека, которому можно адресовать свое сообщение, свой текст. Данная проблема отличается от предыдущей тем, что в ее основе находятся бессознательные переживания, связанные с успехами или неудачами учебной деятельности, полученные человеком в детском возрасте [2, 3].

Из представленных на рисунке 1 данных следует, что в экспериментальной группе (N = 84) по три блокады письменной деятельности имеет 0 студентов, по две блокады письменной деятельности имеют 9 студентов, одну блокаду – 20 чел. Отсутствие блокад письменной деятельности зафиксировано у 55 студентов. В контрольной группе (N = 83) данные показатели существенно выше: по три блокады письменной деятельности имеют 11 студентов, по две блокады письменной деятельности имеют 13 студентов, одну блокаду – 33 чел. Отсутствие блокад письменной деятельности зафиксировано у 26 студентов.

Мы предполагаем реализовать потенциал психологии понимания в обучении студентов, используя качественные методы обучения для развития понимания студентами явлений и событий окружающего мира, путем снижения блокад письменной деятельности, повышения мотивации успеха, уровня рефлексивности выполняемой деятельности, уровня понимания научного текста.

Особый акцент делается на создание субъект-субъектных отношений: не только изучается понимание студентов вуза в процессе их обучения, но и сами студенты ориентированы на применение полученных знаний в своей профессиональной деятельности. Речь идет об интеллектуальной сохранности студента вуза в ситуации неразработанности многих положений отечественной науки, в частности, педагогической психологии, касающихся обучения студентов высшей школы. Речь идет об открытости процесса обучения пониманию – открытости целей, задач, приемов, способов, форм понимания сознанию студентов, открытости самого хода проведения исследования, открытости анализа получаемых результатов. Студентам предоставляется возможность использовать освоенные приемы понимания не только в привычных проблемных ситуациях учебного процесса, но и переносить их на новые по своим характеристикам тексты других учебных дисциплин, жизненные ситуации. Актуализируемые умения выработки критического отношения к прочитанной информации, связанного с выявлением смысловых пробелов, выражения сомнения или несогласия, отстаивания собственной точки зрения, децентрации в ходе аргументированной деятельности по пониманию текста и другие умения становятся предметом рефлексии в процессе

обучения товарищей по студенческой группе, школьников в период педагогической практики.

Библиографические ссылки

1. Бездухов А.В. Концепция и модель формирования этического сознания будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук. Самара, 2014. 489 с.
2. Борзова Т.В. Психология обучения студентов пониманию: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Самара, 2016. 52 с.
3. Борзова Т.В. Психология обучения студентов пониманию: дис. ... д-ра психол. наук. Хабаровск, 2016. 518 с.
4. Борзова Т.В. Психология обучения студентов пониманию // Известия Самарского научного центра РАН. 2017. Т. 19. № 2. С. 17–28.
5. Борзова Т.В. Динамика развития понимания в обучения // Психология и психотехника. 2014. № 7. С. 716–726.
6. Борзова Т.В. Модификация методики Г. Кезелинг (G. Keseling) «Преодоление трудностей написания текста» // Психология и психотехника. 2014. № 1. С. 98–113.
7. Борзова Т.В. Способы бытия человека в контексте психологии понимания применительно к обучению студентов вуза // Высшее образование сегодня. 2011. № 5. С. 63–69.

М. В. Рагулина

ФИЛОСОФСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ СОБСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ ШКОЛЬНЫМ ПСИХОЛОГОМ

Статья посвящена осмыслению феноменов философской рефлексии, осознания школьным психологом своей мировоззренческой позиции через привнесение собственного смысла в свою профессиональную деятельность, что является обязательным условием эффективной и многолетней работы без выгорания и профессиональной неуверенности.

Ключевые слова: философская рефлексия, школьный психолог, выбор, мировоззренческая позиция, выбор.

M. V. Ragulina

PHILOSOPHICAL REFLECTION OF OWN PRACTICE SCHOOL PSYCHOLOGIST

The article is devoted to understanding the phenomena of philosophical reflection, the school psychologist's awareness of his worldview position through the introduction of his own meaning into his professional activities, which is an obligatory condition for effective and long-term work without burning out and professional insecurity.

Key words: philosophical reflexion, school psychologist, choice, worldview position, choice.

До сих пор психолог в школе чувствует себя неуверенно, одиноко и часто беспомощно, особенно вовлекаемый в бесконечные кампании по борьбе с подростковыми суицидами, детской агрессией, тревожностью перед ЕГЭ и т.д., хотя психологическая служба в школе существует с 1975 г., когда в качестве эксперимента был введен психолог в штат некоторых школ в Москве. Если психологу удастся разместиться в пространстве образовательного учреждения, то чаще всего оттого, что администрация симпатизирует психологии. Если же администрация смотрит с подозрением, не понимая ни смысла деятельности психолога, ни то, как ее оценивать, ее эффективность, тогда взаимодействие превращается в бесконечное втягивание психолога в любые события, где только есть намек на слово «психологический». Отсутствует четкая регламентация работы в любом образовательном учреждении, обозначается количество часов и к этому целый список общественной работы, нескончаемый поток всяких собраний и заседаний по разным поводам.

Типичная должностная инструкция школьного психолога состоит примерно из 25 пунктов обязанностей и 4 пунктов прав. Обязанности имеют формулировки обтекаемые и неясные, например: «Осуществляет комплексное психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса в условиях внедрения и реализации технологии деятельностного метода. Профессиональная деятельность направлена на сохранение и укрепление психического, соматического и социального благополучия детей ОУ, на создание психологически комфортных условий для развития личности ребенка в процессе воспитания, образования, социализации в условиях реализации ФГОС НОО».

Это внешний контур условий работы. Такие «плавающие», слишком обобщенные служебные инструкции иногда приводят к тому, что психолог сталкивается не с конкретными задачами, которые ставит ему администрация, а с некими ожиданиями помощи, которые он должен угадать. Всякие правила и инструкции, расписывающие обязанности – это и есть границы, и чем конкретнее они проведены, тем больше предсказуемости и безопасности в служебных отношениях. С другой стороны, в этой неопределенности инструкций есть возможности выбора и самостоятельного обозначения границ своей профессиональной деятельности.

На внутренний контур деятельности влияет включенность в эмоциональное поле сложных человеческих отношений в образовательном учреждении, и нужна устойчивость и достаточная практика, чтобы не попасть в ловушки и не «подорваться» на провокациях.

Несколько примеров...

- *Директор: Мама ученика обвиняет класс и школу в его трудностях, вы должны с ним поработать, но маму не трогайте.*

- *Пришла новая классная руководительница в класс, откуда ста-*

рая ушла со скандалом. Дисциплина в классе плохая. Директор подсылает психолога, так как сама не может нарушить адаптационный мораторий.

- Родители попросили психолога поработать с классом по поводу сплочения. Директор, она же классная руководительница, против.

- Девочка пришла с синяками на занятия, классный руководитель отправила ее к психологу с подозрением, что это мама отлупила. Девочка ушла из школы. Психолог побежала ее искать по настоянию директора.

Примеры здесь приведены не для анализа, а для демонстрации сложности и запутанности отношений в школе. Это связано не только с индивидуальными трудностями в обозначении границ у всех участников образовательного пространства, но и тем, что это пространство работы само по себе имеет характеристики настолько субъективные, что предписать все в нем просто невозможно. Это пространство взаимодействия взрослых и детей, где взрослые обучают детей не только тому, как устроен мир, но и как в этом мире можно жить. Школа – это маленькая модель общества, это его слепок со всеми нюансами, добродетелями и грехами. И если плохо осознавать, зачем ты здесь в школе «тратишь» свою жизнь, то можешь быть очень несчастлив. Здесь невозможно ограничить жизнь только какими-то утилитарными задачами, здесь жизнь во всей ее полноте и переплетениях «выпучивается» во всех процессах. И если ты как взрослый, пришедший сюда и обязующийся здесь быть, не будешь этого учитывать, если не будешь понимать мотивов, которые тебя держат в этом пространстве, не примешь свой выбор, то ты начнешь защищаться от него, обесценивать его и придумывать разные рационализации, которые вовсе не спасают.

Без осознания своих мотивов трудно сделать настоящий качественный выбор. Как писал Кьеркегор, есть выбор и псевдovýбор [2]. Как их отличить? Есть определенные условия, определяющие когда человек совершает выбор.

Первое, когда прежние, спасавшие его правила больше не работают, и он оказывается в тупике, возникает чувство «все, больше так жить не могу» – точка, из которой можно уйти в псевдovýбор, в самообман, а можно сделать выбор. Даже работая много лет и все время колеблясь, уйти или остаться, ты в этих колебаниях попадаешь в тупик, но если выходишь через самообман, ложное ощущение свободы в сознании, что всегда можно уйти. Если можно, что же не уходишь? Что же держит? Или уходишь, находишь другую работу, но, парадокс, все повторяется также как всегда в твоей жизни. Просто уход, бегство от обстоятельств не помогают. Это самообман, псевдovýбор.

С.Б. Есельсон, экзистенциальный психотерапевт, называет такую ситуацию «вращением планеты вокруг звезды», есть сила притяжения,

которая не позволяет планете уйти с орбиты. Осознать и принять свой выбор – это тоже выбор.

Другим условием, обозначающим настоящий выбор, а не самообман, является изменение жизни. Жизнь внешне может не меняться. С.Л. Рубинштейн пишет, что есть внешние события, события среды, события-поступки, а есть события-впечатления, но они автобиографичны и меняют вектор жизни, ее направленность не извне, а изнутри [5]. Таков выбор – смирение перед уже сложившимися обстоятельствами и ограничениями жизни. В таком выборе нет покорности, но есть осознание и обнаружение смысла. Смысл не находится внутри выбора, он привносится человеком из широкого разнообразия взаимодействий с миром. Кьеркегор писал: «Люди никогда не пользуются свободой, которая у них есть, но требуют ту, которой у них нет: у них есть свобода мысли, они же требуют свободы выражения» [3, с. 16].

И третьим показательным условием выбора является то, что человек очень ясно осознает, от чего он отказывается. В самообман мы уходим тогда, когда не хотим ни от чего отказаться, но все сохранить и убедить, что «я не плох, просто так получилось». Настоящий выбор и ответственность связаны с отказом от ..., в пользу ... Р. Кочунас называет ответственностью готовность встретиться с последствиями своего выбора. Принять ответственность за свою жизнь означает выбор будущего несмотря на риск, сопровождающий выбор [4]. Если ты готов выиграть, значит ты одновременно готов и проиграть.

Настоящий выбор может не сделать нас счастливее, но он точно делает нас устойчивее. Мы за него заплатили, отказавшись от наших иллюзий и бесплодных надежд, что есть место, где может быть лучше. Нет, если я сам проживаю свою жизнь.

Если размышлять о мотивациях работы в школе, то наши исследования работы психологов детских домов позволили увидеть один любопытный факт. Те психологи и педагоги, мотивом работы которых был заработок, вполне удобно себя чувствовали и не были подвержены синдрому выгорания.

Плохо было тем, которые пришли работать в детский дом, чтобы помочь обездоленным детям?! Имея некий тяжелый опыт в своей истории, и не осмыслив его, не исследовав, не преобразовав в ценности и принципы, вряд ли можно кому-то помочь. Не видя выхода из тупика, не сделав выбора сам, какой путь ты можешь указать Другому.

Эмми ван Дорцен пишет, что духовность – это то, во что человек верит. Вера определяет личные взгляды людей на жизнь. «...Способность сформулировать и описать те ценности, идеи и принципы, согласно которым человек живет, – первый шаг в направлении решения проблем социального, личного и физического мира» [1, с. 97]. Ценности – это всегда поступки, а не декларации. Ценности – это то, на

что мы тратим жизнь. Смысл придает человеку силы, новое значение его жизни, ощущается им как толчок к действию.

Философская рефлексия или осознание своей мировоззренческой позиции, привнесение собственного смысла в свою профессиональную деятельность, на наш взгляд, обязательное условие эффективной и многолетней работы психологом без выгорания и профессиональной неуверенности.

Библиографические ссылки

1. Ван Дорцен Э. Практическое экзистенциальное консультирование и психотерапия. Ростов н/Д. Ассоциация экзистенциального консультирования, 2007.
2. Кьеркегор С. Или-или. СПб., 2011
3. Кьеркегор С. Наслаждение и долг. СПб, 1894; Киев, 1994; Ростов-на-Дону, 1998.
4. Кочунас Р. Свобода и психотерапия. Интернет-ресурс: <http://www.personality-chel.ru>
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 282–427.

Е. Р. Чернобродов

РЕФЛЕКСИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена описанию роли рефлексии в формировании профессиональной компетентности в процессе обучения в системе высшего образования.

Ключевые слова: рефлексия, высшее образование, профессиональная деятельность, обучающийся, самопознание.

E. R. Chernobrodov

REFLECTION AS AN ELEMENT PROFESSIONAL EDUCATION

The article is devoted to the role of reflection in the formation of professional competence in the process of education in the system of higher education.

Key words: reflexion, higher education, professional activity, learning, self-knowledge

Проблема роли рефлексии в системе высшего образования приобретает значимость, когда речь начинает идти о формировании профессиональных компетенций. Рефлексия, как психологический фактор, способствует процессам саморегуляции внутренних состояний и осмысленности профессиональной деятельности. Прослеживается устойчивая взаимосвязь между уровнем развития рефлексии и уровнем профессио-

нализма. Несомненно, «что профессиональную компетентность рассматривают как ведущий когнитивный компонент профессиональной деятельности. Сознание и мышление определяют развитие личности и вместе с этим влияют на уровень развития профессиональных компетенций» [6, с. 56].

В.В. Краевский справедливо напоминает, что «без рефлексии нет учения. Человек, повторяющий деятельность, заданную в образце сто раз, вполне может ничему не научиться» [2, с. 2]. В контексте рассмотрения роли рефлексии в процессе профессионального образования целями рефлексии можно определить, «способность вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности: ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты и т.п.» [1, с. 9].

Освоению нового учебного материала способствует активация рефлексии. Она позволяет моделировать учебную деятельность, способствовать решению практических задач.

Для овладения профессиональными знаниями и умениями, а также осознания особенностей практической деятельности требуется процесс переосмысления, собственно, самого процесса обучения.

С психологической точки зрения рефлексия – это процесс самоанализа собственных психических состояний.

Рефлексия помогает обучающимся сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшего развития, скорректировать направления самосовершенствования. «Если физические органы чувств для человека являются источником его внешнего опыта, то рефлексия – это источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления» [3, с. 5].

Освоение учебной программы высшего образования происходит только тогда, когда уделяется внимание развитию рефлексии. За счет нее формируются модели учебной деятельности. При ориентации их на профессиональную составляющую появляется возможность достигать позитивного решения практических задач. Несомненно, что усвоение новых знаний становится неким результатом рефлексивного процесса.

Образовательная деятельность представляет собой постоянную взаимосвязанную деятельность – предметную и рефлексивную. Принимая во внимание, что все большее внимание в системе высшего образования уделяется развитию дистанционных форм обучения, роль рефлексии приобретает наиважнейшее значение для обучаемых. Преподаватели организаций высшего образования должны способствовать развитию рефлексии обучаемых, повышать потребность к дискуссиям по изучаемым темам, решению творческих задач (проектная, научная, творческая деятельность). «Эффективной оказывается рефлексия чувств, т.е. вербальное или невербальное описание чувств и ощущений, возникающих в той или иной образовательной ситуации» [3, с. 7].

Любой этап образовательной деятельности (промежуточный и итоговый контроль знаний, завершение прохождения производственных практик, проведение конференций и «круглых столов», вебинаров т.п.) могут завершаться индивидуальной или групповой рефлексией.

Работа обучающихся по целеполаганию и рефлексии органично включается в процесс получения профессионального образования и повышения квалификации, делает его осознанным и продуктивным [3].

В.А. Метаева отмечает, что «закономерности функционирования рефлексии, проявляющиеся в том, что она способствует преодолению затруднений в деятельности, детерминирует развитие профессиональных способностей, является механизмом анализа профессионального опыта, создает условия для личностно-профессионального развития, влияет на акмеологические достижения человека» [4, с. 5].

В отечественной психологии проблемами исследования рефлексии занимались многие ученые в рамках тех или иных психологических концепций. В настоящее время возникает потребность в переосмыслении и поисках новых аспектов в рефлексивных процессах, в отдельных областях психологии.

Психологическое содержание феноменов рефлексии рассматривается в рамках различных подходов к данной проблематике: осознания (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н.); мышления (Брушлинский А.В., Давыдов В.В., Зак А.З., Рубинштейн С.Л.); творчества (Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М.); общения (Андреева Г.М., Бодалев А.А.); личности (Абульханова-Славская К.А., Анцыферова Л.И., Выготский Л.С.).

Методологические аспекты рефлексии в отечественной науке разрабатывали Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, М.М. Бахтин, И.С. Ладенко, В.А. Лефевр, М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий. Благодаря их работам, было сформировано направление, именуемое в отечественной науке рефлексивным движением, и дано методологическое и инструментальное обоснование рефлексии, позволившее впоследствии рассматривать ее на уровне междисциплинарных исследований [4].

Рефлексия как психологическое понятие изучена в работах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна, сделавших вывод о ней как о сложном интегративном качестве, обусловленном социальными, индивидуальными психофизиологическими и личностными особенностями, а также интеллектуальными способностями человека. Эти исследования дали импульс развитию акмеологии, в которой рефлексия представляет одну из основных дефиниций (Бодалев А.А., Глуханюк Н.С., Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Кузьмина Н.В., Реан А.А., Степанова Е.И.) [4].

Известно, что ряд ученых (Давыдов В.В., Слостенин В.А., Щедровицкий П.Г. и др.) рассматривают рефлексивность как педагогическую дефиницию. Описывают ее как профессиональную способность, связывают с

профессиональной компетентностью, многоаспектно исследуют роль рефлексии в успешной деятельности педагогов. Рефлексия представлена в рефлексивной психологии (Пономарев А.Я., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.), в психологии профессионализма (Абульханова-Славская К.А., Зеер Э.Ф., Климов Е.А., Маркова А.К.), как сложный комплекс различных видов рефлексии, обеспечивающий развитие и саморазвитие личности и способствующий достижению максимальной эффективности в профессиональной деятельности [4].

По словам Я.А. Пономарева, «рефлексия выступает одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия, как «зеркало», отражающее все происходящее в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста» [5].

Рефлексия выполняет определенные функции. Ее наличие позволяет:

- сознательно планировать, регулировать и контролировать свое мышление (связь с саморегуляцией мышления);
- оценивать не только истинность мыслей, но и их логическую правильность;
- найти ответы задач, которые без ее применения решению не поддаются.

Так, в процессе педагогического общения можно выделить следующие виды рефлексии:

- социально-перцептивная рефлексия, предметом которой является переосмысление, перепроверка педагогом собственных представлений и мнений, которые у него сформировались об обучающихся в процессе общения с ними;

- коммуникативная рефлексия – заключается в осознании субъектом того, как его воспринимают, оценивают, относятся к нему другие («Я – глазами других»);

- личностная рефлексия – осмысление собственного сознания и своих действий, самопознание [5].

Следует отметить, что рефлексия собственной деятельности субъекта рассматривается в трех основных формах в зависимости от функций, которые она выполняет во времени: ситуативная, ретроспективная и перспективная рефлексия.

В психолого-педагогической литературе (Абульханова-Славская К.А., Климов Е.А., Маркова А.К. и др.) акцентируется особое внимание на важности рефлексии для процесса профессионального становления будущего специалиста как стержневого компонента, определяющего соотношение между смыслом жизни и профессиональной деятельностью.

Основной подход к разработке технологии формирования профессиональной рефлексии, можно рассматривать как рефлексивно-инновационный процесс, направленный на обеспечение профессиональ-

но-личностного развития и самосовершенствования личности будущего специалиста. Он основан на рефлексивной активности в процессе различных видов индивидуальной и коллективной деятельности, когда переосмысливается собственный прошлый опыт такой деятельности при рефлексивном диалоге преподавателя с обучающимся. В соответствии с этим система профессиональной подготовки может быть представлена через рефлексивную стратегию.

Поэтому значимым является то, что содержательная часть педагогических технологий связана с определением и усвоением содержания обучения. Оно имеет своей целью усвоение обучаемыми всех составляющих профессиональной рефлексии. Исходя из принципов проблемности и познавательной активности, содержание обучения можно структурировать в виде разноуровневых педагогических задач, решение которых будет способствовать развитию профессионального мышления и усвоению опыта профессиональной рефлексии.

Цели усвоения содержания учебных дисциплин определяются, с одной стороны, потребностью глубокого и прочного овладения обучаемыми системой этих знаний и отработкой рефлексивных умений и навыков, их использование в профессиональной деятельности (когнитивный и операционно-технологический компоненты профессиональной рефлексии). С другой – способностью подбирать содержание задач таким образом, чтобы обучаемые могли осмыслить субъектность и принять ценность профессиональной рефлексии как необходимого условия достижения высокого качества будущей профессиональной деятельности (аксиологическая составляющая).

В связи с этим содержимое образовательного процесса эмоционально и ценностно обогащено для того, чтобы у обучающихся активизировать соответствующие чувства и сознание, благодаря которым можно профессионально определиться, оценить свою подготовку и развить профессионально важные качества личности (эмоционально-оценочная составляющая) [3, с. 19].

Рефлексия является значимым компонентом в формировании образовательного пространства в высшей школе. Решить проблему повышения качества подготовки специалистов, в условиях стремительного развивающегося научного прогресса, невозможно без развития рефлексии. Особую роль рефлексия играет в формировании профессионально-важных качеств у тех, кто предпочел трудовую деятельность в системе «человек» – «человек». В этом направлении профессиональная составляющая деятельности тесно переплетается с личностным развитием.

Библиографические ссылки

1. Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: автор. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1999.

2. Краевский В.В. Рефлексия в практике обучения: почему она так важна // URL:<http://WWW.elitarium.ru/refleksija-samopoznanie-obuchenie-dejatelnost-celzanjatija-rezultat-znanija-obrazovanie> (дата обращения 21.04.2018).

3. Марусинец М.М. Формирование профессиональной рефлексии: процессуально-технологическое обеспечение // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2014. № 2.

4. Метаева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2006.

5. Психология активности / URL: <https://psyera.ru/ponyatie-refleksii-i-ee-sushchnost-750.htm> (дата обращения 21.04.2018).

6. Тихон И.А. Рефлексия как фактор формирования профессиональной компетентности // Челябинский гуманитарий. 2013. № 2.

Е. Н. Ткач, А. С. Сулова

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ КАК ПРЕДИКТОР ПРОДУКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена описанию феномена мотивации достижения как предиктора продуктивности учебно-профессиональной деятельности студентов университета. В статье представлены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: мотивация, мотивация достижения, студенты, учебно-профессиональная деятельность.

E. N. Tkach, A. S. Suslova

MOTIVATION OF ACHIEVEMENT AS A PREDICTOR OF THE PRODUCTIVITY OF EDUCATIONAL- PROFESSIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

The article is devoted to the description of the phenomenon of motivation of achievement as a predictor of the productivity of educational and professional activity of university students. The article presents the results of an empirical study.

Key words: motivation, achievement motivation, students, educational and professional activity.

Необходимо отметить, что мотивация достижения может рассматриваться как один из видов мотивации, который обуславливает активное, творческое отношение человека к деятельности. В настоящее время уделяется достаточно большое внимание исследованию содержания и особенностей мотивации достижения в профессиональной, спортивной, учебной деятельности.

Наше внимание сосредоточено на осмыслении мотивации достижения как предиктора продуктивности учебно-профессиональной деятельности студентов университета.

Следует отметить, что термин «мотивация» используется в психологии для описания и объяснения причин поведения человека в разных обстоятельствах жизни, направленности и механизмов осуществления активности. В этом контексте возникает много вопросов: что побудило человека вести себя определенным образом? зачем человека проявляет активность? к чему он стремится? какие потребности удовлетворяет? на какую цель ориентируется? на какие ценности опирается в процессе самоосуществления?

Важно в анализе поведенческой активности человека различать феномены «стимул» и «мотив». Стимул представляет собой внешнее побуждение, а мотив – внутреннее побуждение, связанное с необходимостью удовлетворения актуальной потребности.

Потребность «пробуждает» человека на действия, на активность, на поступки, направленные на поиск решений жизненных задач, осуществление выбора. Актуальными для человека могут быть физические, познавательные, социальные, духовные потребности. Их возникновение и необходимость удовлетворения во многом связано с особенностями воспитания, спецификой взросления, образом жизни человека, активностью/пассивностью жизненной позиции личности [2, 6, 7, 11, 12].

Эффективность выполнения деятельности требует от человека и достаточно развитых способностей, и проявления необходимых мотивационных характеристик, к которым можно отнести интерес (познавательный мотив и высшее познавательное чувство) и веру человека в то, что он справится с поставленной задачей и получит определенный результат. Знаний, информации в данном случае недостаточно. Деятельность эмоционально окрашена и становится значимой для человека лишь при условии вовлеченности. Разные люди по-разному оценивают свои возможности справляться с деятельностью и быть успешными. Это отражается на результатах их активности. Лица с ориентацией на достижение, обладая высокой самооценкой, оценивают свои возможности как достаточно хорошие для решения жизненных задач.

Мотив достижения может рассматриваться как устойчивая характеристика личности. Впервые мотив достижения был выделен и описан в исследовании Г. Мюррея (1938), который определял данный мотив как стремление выполнить деятельность хорошо, самостоятельно, быстро, достичь определенного уровня, преодолевать возникающие препятствия, быть результативным, совершенствоваться, опережать других в условиях соперничества. По мнению Г. Мюррея, мотивация достижения успеха является для человека важнейшей, определяющей полноценность самореализации и развития, наряду с социальными мотивациями – аффилиации и власти.

В конце 1940-х – начале 1950-х гг. были осуществлены экспериментальные исследования мотивации достижения группой ученых под руководством Джона Аткинсона и Дэвида Макклеланда [10, 17]. В исследованиях были выделены две мотивационные сложные по составу тенденции:

- 1) стремление к успеху,
- 2) стремление к избеганию неудач.

Мотивационная тенденция стремления к успеху оценивалась как сила, которая вызывает у человека действия, которые согласно его ожиданиям будут способствовать успеху.

Мотивационная тенденция избегать неудачи понималась как сила, которая способствует подавлению выполнения действий, которые согласно его ожиданиям, закончатся неудачей. Отсюда желание выйти из ситуации, которая содержит угрозу неудачи и провоцирует на ожидание неудачи.

Во многих психологических исследованиях зарубежных авторов разрабатывались теории, описывающие когнитивные предикторы мотивации достижения. В рамках когнитивного подхода были разработаны теории мотивации достижения, в которых выделена и проанализирована роль представлений человека о своих способностях как предиктора успешности (теория каузальной атрибуции Б. Вайнера, теории ожидаемой ценности (Аткинсон Дж., Эклс Дж.), теория самооценности М. Кавингтона, теория воспринимаемого контроля Э. Скиннера, теория самоэффективности А. Бандуры, социокогнитивная теория К. Двек) [4, 5, 17].

По представлениям Х. Хекхаузена, деятельность, ориентированная на достижения, должна быть самостоятельной, желанной для человека и приводить к определенному результату, который можно оценить качественно и количественно с использованием сравнительной шкалы в соответствии с нормативным (обязательным) уровнем [15].

Продуктивность и успешность деятельности могут быть обусловлены решением конкретной жизненной задачи (например, повышение уровня мастерства), ориентацией на человека (например, получение результата, превосходящего ранние достижения), могут быть направлены на других (например, деятельность в ситуации соревнования и сравнение собственных достижений с достижениями соперников). При этом важно понимать, что восприятие конкретным человеком успеха или неудачи и их критериев субъективно, индивидуально.

Проблематика мотивации достижения исследовалась и в отечественной психологии. Исследовательские разработки середины 1970-х гг. (Степанского В.И., Орлова А.Б., Вайсмана Р.С., Немова Р.С. и др.) были ориентированы на изучение отдельных аспектов мотивации достижения. М.Ш. Магомед-Эминов, Т.В. Корнилова, И.М. Палей в своих исследованиях рассматривали механизмы функционирования и особенности структуры мотивации достижения.

Отечественный психолог М.Ш. Магомед-Эминов разработал и представил динамическую модель мотивации [9]. Для мотивации достижения, по представлениям М.Ш. Магомед-Эминова, актуальными являются следующие особенности: возникновение определенной задачи, которая требует индивидуального выполнения определенной деятельности; возможность выполнения деятельности; наличие стандартов мастерства выполнения (внешних и внутренних критериев оценки результата); переживание субъектом чувства ответственности за конечный исход действия; самооценка, сторонняя оценка.

Следует отметить, что доминирующие мотивы деятельности могут становиться характерными для личности, трансформироваться в черты личности. К таким мотивам относят и мотив достижения успеха, и мотив избегания неудачи. Мотив достижения успеха обусловлен продуктивностью субъекта деятельности; мотив избегания неудачи связан с переживанием тревожности, осуществлением защитного поведения [1, 3, 8, 14].

Необходимо отметить, что для феномена мотивации достижения актуальным является пересмотр целей деятельности, растянутой на достаточно длительное время, в случае учебно-профессиональной деятельности студентов – на годы.

Наш интерес направлен на исследование содержания мотивационной сферы студента как сложно организованной структуры. Особое внимание мы уделяем выявлению и анализу проявлений мотивации достижения как предиктора продуктивности учебно-профессиональной деятельности студентов университета.

Понятно, что развитие мотивационной сферы личности обусловлено различными внешнесредовыми и внутренними (психологическими) факторами.

Наблюдая за поведение студентов, мы можем отметить, что для некоторых из них актуальна мотивация избегания неудачи, связанная с переживанием страха, опасности, угрозы. Об этом свидетельствуют высказывания студентов: «если я не сдам экзамен, меня заберут в армию», «меня поругают родители», «я опозорюсь перед группой», «если я не сдам этот экзамен в летнюю сессию, мне придется учить все лето и сдавать осенью», «если я не сдам экзамен, я расстрою родителей», «не получу стипендию» и т.д.

Студенты по-разному справляются со своим эмоциональным состоянием в учебных ситуациях, когда необходимо выступить перед группой, презентовать учебный материал, принять участие в дискуссии, по-разному справляются с экзаменационным стрессом. Студенты с высоким уровнем стрессоустойчивости демонстрируют уверенность, социабельность, коммуникативную компетентность, интерес к собеседнику, активность. Студенты с недостаточным уровнем стрессоустойчивости могут испытывать глубокое переживание дискомфорта, неуверенности, расте-

рянности, стеснения. Такие люди преодолевают себя, чтобы выступить перед публикой, пусть даже это «родная» студенческая группа.

Размышляя о мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов, стоит отметить, что данная деятельность является полимотивированной. Однако один из мотивов может являться доминантным. Примером тому служат ответы студентов, которые по-разному отвечают на вопрос о том, зачем они поступили в университет? Студенты первой группы утверждают, что поступили в университет ради знаний. Такие студенты учатся увлеченно, с ориентацией на будущую профессиональную деятельность. Они испытывают большой интерес к учебно-профессиональной деятельности, удовольствие от нее, вкладывают большие усилия в деятельность для достижения результатов.

Студенты второй группы утверждают, что поступили в университет ради получения диплома. Важно учитывать и то обстоятельство, что есть группа студентов, которые поступили в университет, чтобы «не терять время попусту», либо «поступили туда, куда родители сказали», «родители захотели», при поступлении на платную основу – «поступили туда, куда у родителей денег хватило». Зачастую у таких студентов возникают серьезные проблемы в процессе обучения в университете.

В процессе эмпирического исследования было осуществлено тестирование студентов, обучающихся в Тихоокеанском государственном университете. Целью эмпирического исследования являлось выявление выраженности мотивации достижения у студентов университета. Выборку составили студенты педагогического института очного и заочного отделений в возрасте от 17 до 42 лет в количестве 102 человек.

Задачи эмпирического исследования:

1. Осуществить отбор диагностического инструментария для проведения эмпирической работы.
2. Выявить выраженность мотивации достижения в исследуемой выборке.
3. Проанализировать полученные результаты.

В ходе проведения исследования использовался стандартизированный тест «Мотивация к успеху» Т. Элерса [13].

В эмпирическом исследовании было выявлено, что низкий уровень мотивации к успеху у 3 чел. (2,94 %), средний – у 45 чел. (44,1 %), умеренно высокий – у 36 чел. (35,29 %), слишком высокий – у 18 чел. (17,65 %).

Полученные данные являются свидетельством того, что для большей части студентов, принимавших участие в эмпирическом исследовании, характерным является выраженное стремление к успеху. Это проявляется в том, что студенты стремятся к получению хорошего результата в контексте осуществляемой деятельности, прилагают много усилий для достижения успеха, проявляют активность, инициативность.

Для таких студентов актуальна мобилизация и стремление сосредоточиваться на реализации поставленной цели. Характерной для них является способность планировать свое будущее на перспективу. Такие студенты выбирают достаточно трудные, но достижимые цели. Они креативны, не боятся ошибаться, являются достаточно гибкими в поиске оптимальных решений в процессе реализации деятельности.

Для лиц с низким уровнем мотивации достижения актуально наличие высокого уровня защиты, страха перед ответственными делами, в том числе в учебно-профессиональной деятельности. Для таких студентов характерными являются сниженная самооценка, низкий уровень притязаний, низкий уровень уверенности в себе. Они нуждаются в специально организованной психологической помощи. Для них важно искать и обнаруживать ту область деятельности, где можно применять имеющиеся психофизические задатки и получать хороший результат.

В процессе учебно-профессиональной деятельности мотивация обучения студентов в университете может корректироваться, ее содержание может изменяться. Во многом это зависит от дружелюбности образовательной среды университета, содержания и специфики активности преподавателей, особенностей педагогического общения.

Библиографические ссылки

1. Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием М.: Изд-во МГУ, 1991. 144 с.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
3. Гаранян Н.Г., Низовцева А.А. Структура мотива достижения у студентов с разным уровнем перфекционизма // Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru». 2012. № 1. Режим доступа: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2645.phtml>.
4. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / [под ред. Д.А. Леонтьева]. М.: Смысл, 2002. 342 с.
5. Горчакова Е.Б. Мотив достижения успеха в структуре личности и деятельности будущих менеджеров: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2002.
6. Елисеев О.П. Потребность в достижении. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2001. 560 с.
7. Кубышкина М.Л. Психологические особенности мотивации социального успеха: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1997.
8. Лапкин М.М. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 4. С. 134–140.
9. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.
10. Макклеланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 669 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
12. Немов, Р.С., Синягин Ю.В. Мотивация достижения, уровень притязаний и эффективность групповой деятельности // Психологический журнал. 1987. Т. 8, № 1. С. 46–54.

13. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М». 2001. 672 с.
14. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудач на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 59–75.
15. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь. 2001. 240 с.
16. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Евдокимова Я.Г. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 18–25.
17. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. М.: «КСП+», 1997.

Т. И. Александрова, Л. Ю. Актанко

УСТАНОВКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье представлены понятие установки в структуре личности учителя, результаты исследования социально-психологических установок личности студентов – будущих учителей.

Ключевые слова: установка, установки учителя, мотивационно-смысловые установки, социально-психологические установки.

T. I. Aleksandrova, L. U. Aktanko

TEACHERS PROFESSIONAL ACTIVITY ATTITUDES

The article presents the idea of the attitudes in personality structure of a teacher, researching results of socio-psychological attitudes of students – future teachers' personality.

Key words: attitude, teacher's attitude, motivation-semantic attitudes, socio-psychological attitudes.

В современной жизни школа является основой жизнедеятельности ребенка. Происходящее на современном этапе внедрение кардинально новых целей, содержания, методов и технологий образования означает, что по масштабам своего влияния на личность процесс профессионального обучения должен стать более действенным и конструктивным именно потому, что затрагивает всех участников – и педагогов и учеников. Основную роль в этом процессе играет педагог, который посредством своих установок влияет на развитие личности ученика. От него зависит психологический климат в образовательной среде, эмоциональное благополучие и успешная социализация ребенка в современном мире.

Понятие «установка» занимает в психологии очень важное место, потому что стоящие за ним явления пронизывают практически все сферы психологической жизни человека. В отечественной психологии существовало целое направление, разрабатывающее проблему установки.

Данное направление было создано основателем грузинской школы психологов Д.Н. Узнадзе. «Установка – готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им определенного объекта и обеспечивающая устойчивый характер протекания деятельности по отношению к данному объекту [3].

Согласно концепции Узнадзе, в случае «наличия какой-нибудь потребности и ситуации ее удовлетворения в субъекте возникает специфическое состояние, которое можно охарактеризовать как установку – склонность, направленность, готовность к совершению определенной деятельности, направленной на удовлетворение актуальной потребности» [3]. Установка, выражает готовность человека к активности, определяет его направленность и избирательность поведения, регулирует поведение на двух уровнях регуляции психической активности: бессознательном и сознательном. Поведение на бессознательном или импульсивном уровне осуществляется на основе импульсивной установки практического поведения целостного состояния индивида, которое возникает под действием ситуации, с одной стороны, и импульсов актуализированной потребности – с другой. Условиями такого поведения являются наличие потребности и ситуации ее реализации. На сознательном уровне ситуация становится предметом познания субъекта. Этот процесс Узнадзе назвал объективацией. Необходимость в ней возникает при задержке удовлетворения актуальной потребности в связи с изменившейся обстановкой, в результате чего перед субъектом встает вопрос о дальнейшей программе поведения. Возникшая перед индивидом проблемная ситуация требует от него потребности познания ее. Результатом объективации становится установка теоретического поведения или установка познания, которая составляет основу теоретической, познавательной деятельности субъекта.

Д.Н. Узнадзе выделяет два типа установок: диффузную и фиксированную. Диффузная установка возникает при первом контакте с ситуацией. Она характеризуется расплывчатостью и не способна направлять активность индивида. Фиксированная установка возникает при неоднократной встрече со сходными ситуациями, она начинает дифференцироваться и принимать более конкретные формы. Такая установка уже напрямую способна определять деятельность. Необходимо достаточно времени, чтобы установка зафиксировалась. Учитель должен проявить готовность к повторной актуализации ситуации, чтобы тот час же проявилась установка, организующая его соответствующее поведение. Следовательно, развивать гуманистические установки личности учителя следует еще в университете, при обучении студентов – будущих учителей.

От того, какую установку в своей деятельности выберет учитель, зависят условия комфортности и безопасности образовательного процесса.

Большую роль для организации эмоционально благополучного образовательного пространства играют мотивационно-смысловые установки педагога.

Мотивационно-смысловые установки личности рассматриваются как форма выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Следует отметить, что в психологических исследованиях мотивационно-смысловые установки личности рассматриваются как механизм устойчивой направленности любой деятельности, в том числе – профессиональной, избирательного отношения к чему-либо, значимому для личности. Мотивационно-смысловые установки, являясь стержневыми образованиями личности, в процессе взаимодействия в системе «человек – человек» содержательно представлены двумя базовыми противоположными позициями: направленностью на Человека – антропоориентированные, и направленностью на статусное, формальное восприятие Другого – императивно-сциентистские [1].

Антропоориентированные установки личности педагога – психологическая готовность к позитивному восприятию и принятию любого учащегося. Они имеют свои особенности, способствуют появлению таких производных личности качеств педагога, как эмпатия, толерантность, аутентичность и рефлексивность. Эти характеристики существуют в совокупности, не имеют границ между собой, взаимообуславливают и дополняют друг друга и имеют общий механизм порождения – рефлексия. Мотивационно-смысловая установка личности педагога в зависимости от ее типа может по-разному влиять на эмоциональное благополучие личности учащихся. Переход от императивных установок в деятельности, к профессиональному совершенствованию в сторону совместной деятельности с учеником, личностной направленности, не может быть спонтанным, а как говорит В.Я. Ляудис, «необходимы усилия, направленные на обучение, воспитание еще на студенческой скамье самих организаторов образования – преподавателей [2].

Мы провели исследование направленности личности студентов – будущих учителей второго и третьего курсов педагогического института ТОГУ по Методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере по О.Ф. Потёмкиной. Методика направлена на выявления степени выраженности социально-психологических установок на «альтруизм-эгоизм», «процесс-результат», «свободу-власть», «труд-деньги».

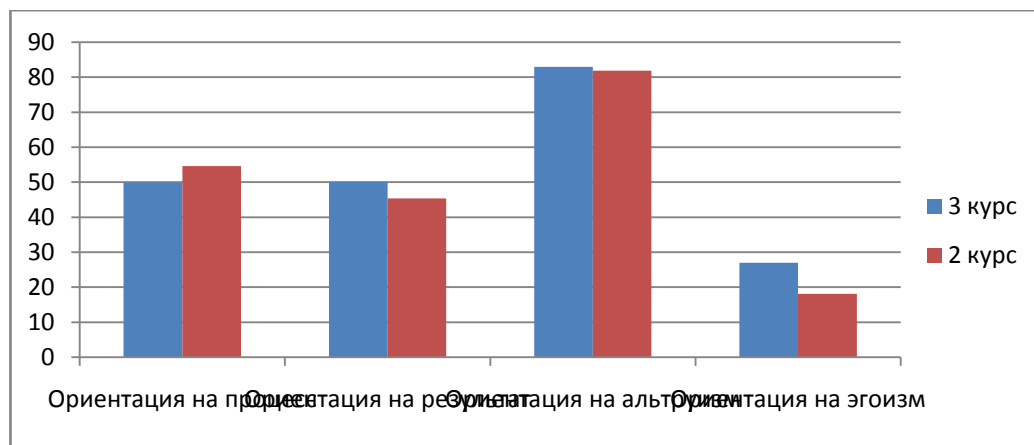


Диаграмма 1. Представленность социально-психологических установок на процесс, результат, альтруизм, эгоизм у студентов 2, 3 курсов – будущих учителей (по О.Ф. Потемкиной)

На диаграмме 1 мы видим, что студенты второго и третьего курсов в большей степени ориентированы на альтруизм. Почти в равной степени они ориентированы на процесс и результат и в меньшей степени на эгоизм. При ориентации на процесс, люди менее нацелены на достижение результата, часто опаздывают со сдачей работы, ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть. Люди, ориентирующиеся на результат, могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам и неудачам. На данной диаграмме видно, что студенты в меньшей степени ориентированы на эгоизм. У многих студентов отсутствует доля «разумного эгоизма», что часто встречается у людей «интеллигентных профессий». Также видно, что студенты – будущие учителя, больше ориентированы на альтруистические ценности, что радует. Альтруисты – ответственные люди, способные принять ответственность за свои поступки. Высокий уровень выраженности установок на альтруизм (80,3 балла) подтверждает антропоориентированную направленность личности будущего учителя.

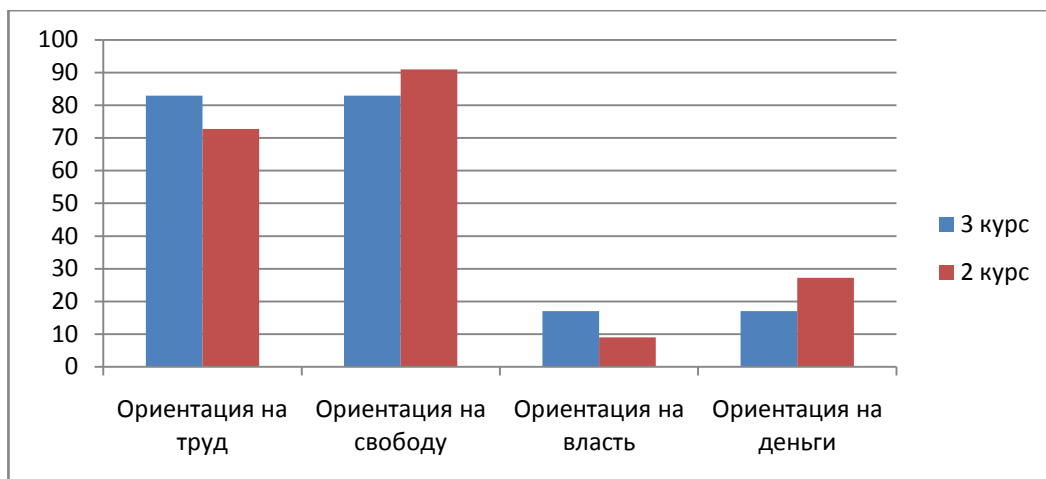


Диаграмма 2. Представленность социально-психологических установок на труд, свободу, власть, деньги у студентов 2, 3 курсов – будущих учителей (по О.Ф. Потемкиной)

На диаграмме 2 мы видим, что студенты второго и третьего курсов почти в равной степени ориентированы на свободу и труд; и в меньшей степени на власть и деньги. Главная ценность для людей, ориентирующихся на свободу – свобода. Очень часто ориентация на свободу сочетается с ориентацией на труд. Люди, ориентирующиеся на труд, все время используют для того, чтобы что-то сделать. Труд приносит им больше радости, чем какие-то иные занятия. Высокий уровень выраженности установок на труд и свободу подтверждает антропоориентированную направленность студентов.

Как показало наше исследование, студенты более ориентированы на свободу и альтруизм. Образовалось две группы студентов: с дисгармоничными ориентациями и высокомотивированные с гармоничными ориентациями. У дисгармонично ориентированной группы некоторые ориентации были выражены ярко, а другие могли даже отсутствовать. А у группы высокомотивированных испытуемых с гармоничными ориентациями все ориентации были выражены в равной степени.

Таким образом, мы с уверенностью можем говорить о том, что студенты – будущие учителя педагогического института ТОГУ, имеют выраженную антропоориентированную установку своей профессиональной деятельности, они ориентированы на личностное взаимодействие с учениками.

Библиографические ссылки

1. Александрова Т.И. Мотивационно-смысловые установки учителя: учебное пособие. Хабаровск: Изд-во Дальневосточного гос. гуманит. ун-та, 2013. 52 с.
2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие. 4-е изд., испр. и доп. М: УМК «Психология», 2003. С. 25–27.
3. Узнадзе Д.Н. Общая психология / [пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе]; под ред. И В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. С. 80–81.

Т. И. Александрова, Е. А. Буракова

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье рефлексия рассматривается как профессионально-значимое качество личности студента – будущего учителя, раскрываются свойства рефлексии в образовательном процессе, представлены виды рефлексии: ситуативная, ретроспективная, перспективная.

Ключевые слова: рефлексия, социокультурная рефлексия, рефлексивная деятельность, рефлексивное образование.

T. I. Alexandrova, E. A. Burakova

REFLECTION DEVELOPMENT AS IMPORTANT PROFESSIONAL PART OF PERSONALITY OF TEACHER TO BE

This article is devoted to reflexion. The authors have shown qualities of reflexion during the education process. Some kinds of reflexions are presented such as situation, retrospective and about future actions.

Key words: reflexion, socioculture reflexion, activity reflexion, education reflexion.

В современной школе возрастает потребность не только в углубленной социокультурной рефлексии как философском осознании природы тенденций общественного развития, но и насущная экзистенциальная потребность человека в личностной рефлексии, отмечает И.Н. Семенов и обозначает проблему изучения рефлексии как одно из инновационных направлений современной психологии [4].

Профессионализм учителя, основанный на рефлексивной деятельности, делает процесс обучения живым, «поскольку восприятие, ощущение, отношение, личностное понимание, живое знание, субъективный опыт каждого участника образовательного процесса могут стать предметом рефлексии, как личностной, так и кооперативной» [2].

Рефлексия – одна из центральных тем в психологии. Особенное значение она приобретает в педагогическом вузе для студентов – будущих педагогов. Рефлексивно мыслить для педагога – значит соотносить свое профессиональное действие с учеником, на которого оно направлено, с позиции оценки его эффективности для личностного и интеллектуального развития самого ученика.

Возникновение в рамках философии наиболее общих представлений о познании, впоследствии систематизированных в одном из её разделов – теории познания, стало основным толчком возникновения рефлексии. В этом контексте понимание есть «незаместимый, вживую вы-

полняемый индивидом творческий акт». Акт понимания при этом является «сдвигом нас самих из прежнего, первоначального состояния и как бы вживание в новое состояние (когда мы уже понимаем)». В результате такого процесса происходит расширение возможностей человека воспринимать, понимать, помнить и предвидеть в каком направлении будет продвигаться личностное развитие.

Зачастую педагоги, работающие в массовой школе, осуществляют рефлексивное образование естественным образом, эмпирическим путем открывшие необходимость рефлексивной деятельности, «качественно и процессуально меняющей обучение» [2]. Такой путь длительный и тернистый и не дает возможности и времени *теоретически* осмыслить свой опыт. Образовательный процесс динамичен, образовательная ситуация или «данность» по Э. Гуссерлю, обладает свойством постоянно изменяться, обогащаться, что подтверждает идею о непрерывности образования. Современная школа зачастую, видит свою задачу в передаче готовых знаний, а не в помощи и поддержке самообразования конкретной личности.

Образовательное пространство Вуза является той площадкой, на которой в образовательном процессе создаются психолого-педагогические условия для саморазвития студента-будущего учителя, а рефлексия в этом пространстве:

- «обуславливает бесконечное разнообразие лексических и содержательных интерпретаций;
- помогает обнаружить индивидуальные проблемы, а значит, и индивидуальные способы их решения;
- предельно индивидуализирует образовательный процесс;
- способствует внутреннему освобождению субъекта для предъявления суждения, не оцениваемого в рамках пятибальной системы, но являющегося приоритетным по отношению к репродуктивному предъявлению знаний;
- является основой рефлексивного пространства как главного условия возвращения этических норм и содержательного общения» [2].

Вышесказанное свидетельствует о том, что основу рефлексивного образования в школе следует закладывать в педагогическом вузе, развивать ее у студентов как возможность к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром, что включает механизм продуктивной деятельности человека.

Личностная рефлексия в традиционном понимании – это психологический механизм изменения индивидуального сознания. Согласно А.В. Россохину, личностная рефлексия – это «активный субъектный процесс порождения смыслов, основанный на уникальной способности личности к осознанию бессознательного (рефлексия нереплексивного) –

внутренней работе, приводящей к качественным изменениям ценностно-смысловых образований, формированию новых стратегий и способов внутреннего диалога, интеграции личности в новое, более целостное состояние» [3].

А.С. Шаров выделяет три вида рефлексии: первый, *ситуативная* рефлексия – выступает в виде «мотивировок» и «самооценок», обеспечивающих непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление её элементов, анализ происходящего. Включает в себя способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, а также координировать и контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями; второй, *ретроспективная* рефлексия – служит для анализа уже выполненной деятельности и событий, имевших место в прошлом; третий, *проспективная* рефлексия – включает в себя размышления о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов её осуществления, а также прогнозирование возможных её результатов [5].

Одним из важных условий творческой деятельности педагога является высокий уровень развития рефлексии, связанной с осмыслением собственного сознания, собственных действий, самопознанием собственного «Я» и, как следствие, установлением правильных отношений с учащимися, коллегами. К рефлексивным процессам относятся: самосознание, самоанализ, переосмысление и перепроверка собственного мнения о себе, мнения о других людях, а также о том, что, по мнению субъекта, думают о нем другие люди, как они его оценивают и как к нему относятся.

Рефлексивный характер педагогической деятельности заключается в том, что, управляя деятельностью учеников, учитель смотрит на себя и свои действия как бы глазами учащихся. При таком рефлексивном управлении у педагога формируется умение становиться на точку зрения ученика, представлять его внутренний мир, установки, отношение не только к учебному предмету, но и к личности самого педагога. Рефлексивная деятельность находит свое проявление и в отношении учителя к самому себе. Так, вступая в активное общение с учащимися, становясь одним из участников диалога с ними, учитель в то же время не теряет контроля над собой; он оценивает себя как участника диалога с точки зрения того, насколько, удастся ему организовать этот диалог и насколько активен в нем ученик. В случае рассогласования сложившегося у учителя мнения об ученике с реальными фактами поведения этого ученика, а также, при неэффективности применяемых педагогом воспитательных воздействий возникает потребность в нестандартном подходе к ученику, что требует глубокого рефлексирования его личностных свойств (ценностных ориентаций; мотивов, характерологических осо-

бенностей и пр.). При этом педагог анализирует цели и мотивы поведения ученика, стремится преодолеть стереотипы социальной перцепции и сформировавшиеся у него негативные установки по отношению к ученику. Диалектичность понимания достигается с помощью различных приемов рефлексии: выделение причин явлений, восприятие личности в различных временных срезах, прогноз развития, сомнение, анализ результатов, выдвижение новых проблем воспитания. В процессе упражнения такие приемы становятся рефлексивными умениями.

Профессиональная рефлексия в своем операциональном смысле позволяет понять не только то, *что* делает хороший учитель, но и *как* именно он это делает. По мнению Л. Волверде «рефлектировать – значит задавать себе главные вопросы: «Что я сейчас делаю и почему?» Рефлексия – это форма слегка нарушенной самооценки – нарушенной в том смысле, что *суждению* придается большее значение, чем конкретным фактам».

Во-первых, рефлексия, являясь основным психологическим механизмом организации педагогом взаимодействия, позволяет описать это взаимодействие как процесс рефлексивного управления образовательной деятельностью и эмоциональным благополучием учащихся. Для такого рефлексивного управления необходимы два условия. С одной стороны педагог должен принять картину внутреннего мира ученика, понимать его ожидания и интересы, разделять его заботы и радости. С другой стороны – способствовать развитию у него личностных механизмов саморегуляции.

Во-вторых, рефлексия – важнейшее профессионально-значимое качество личности учителя, которое наряду с эмпатией, толерантностью и аутентичностью определяет уровень его профессиональной пригодности через мотивационно-смысловые установки личности [1].

Умения анализировать свой опыт, делать важные выводы и оценки ведет педагога к развитию профессионального мастерства, «формулой» которого является, по мнению Д. Познера, «опыт + рефлексия = развитие».

Рефлексия, интегрируясь с рассмотренными выше психологическими характеристиками, оказывает заметное воздействие на процессуальные и результирующие стороны взаимодействия педагога с учащимися. Рефлексия в этом случае развивается в интерпсихической форме. Главное, чтобы совместный труд сопровождался эмоциональным благополучием его участников.

Библиографические ссылки

1. Александрова Т.И. Мотивационно-смысловые установки личности учителя и их влияние на эмоциональное благополучие личности ученика: монография. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. С. 38–42.
2. Звенигородская Г.П. Практика рефлексивного образования смысловой эф- фект. Хабаровск: Изд-во ХГПУ. 2003. С. 4–6.

3. Россохин А.В. Рефлексия и внутренний диалог в изменённых состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе. М.: Когито-Центр, 2010. С. 105–107.

4. Семенов И.Н. Взаимодействие отечественной и зарубежной психологии рефлексии: история и современность // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 1.

5. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: монография; М-во образования Рос. Федерации. Ом. гос. пед. ун-т. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. 356 с.

Т. И. Александрова, Е. М. Суслов

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ЭМПАТИИ ПЕДАГОГА

В статье рассматривается проблема связи уровня эмпатии и синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

Ключевые слова: педагог, эмпатия, эмоциональное выгорание, выгорание.

T. I. Alexandrova, E.M. Suslov

A STUDY OF THE RELATIONSHIP OF BURNOUT AND EMPATHY OF TEACHER

In the article the problem of the relationship between the level of empathy and burnout among teachers.

Keywords: teacher, empathy, emotional burnout, burnout.

Исследование взаимосвязи уровня эмпатии и синдрома эмоционального выгорания у педагогов в современном образовательном пространстве весьма актуально. Эмпатия – необходимое качество профессиональной деятельности педагога, а выгорание отрицательно влияет на качество работы в любой сфере взаимодействия в системе «человек-человек».

Одно из ранних определений эмпатии содержится в работе З. Фрейда «Остроумие и его отношение к бессознательному»: «Мы учитываем психологическое состояние пациента, ставим себя в это состояние и стараемся понять его, сравнивая его со своим собственным». В разделе «Идентификация» работы «Психология масс и анализ Я», Фрейд обращает внимание на особое значение эмпатии, говоря, что она «...играет важную роль в понимании того в других людях, что изначально чуждо нашему Я».

Еще большее развитие эмпатия получила в гуманистической психологии (Маслоу А., Олпорт Г., Роджерс К., Ницше Ф., Фромм Э.). В перечне ведущих человеческих потребностей, сформулированных этими выдающимися учеными, немаловажное место занимает потребность в

защищенности, понимании своего внутреннего мира другим, сочувствии. Состояние эмоциональной близости, тепла с педагогом дает индивиду возможность почувствовать себя «принятым и понятым именно тогда, когда он испытывает страх, гнев, горе».

Педагоги работают в сфере «человек-человек», соответственно, такое качество как эмпатия необходимо им для эффективного взаимодействия с учащимися и педагогическим коллективом. Эмпатия - постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека [1].

Не сложно понять, что в процессе обучения это качество поможет наладить учебный процесс и помочь добиться высоких результатов ученикам понимая их эмоциональные состояния. Эмпатийность как профессионально важное качество характеризует перцептивные способности, которые проявляются в умении «воспринять внутренний мир учащегося, почувствовать его психическое состояние в каждый отдельный момент, выявить его отношение к занятиям, к преподавателю». Это умение базируется на эмпатии – сопереживании, позволяющем «поставить себя на место другого человека» и принять те чувства, «которые испытывает некто другой так, как если бы они были нашими собственными» [2]. От того, насколько эмпатичен педагог зависит и его отношение к обучающимся, так как правильная оценка внутреннего мира человека способствует адекватному установлению контакта между людьми.

Эмпатию в деятельности педагога, по мнению С.Б. Борисенко, следует рассматривать как необходимый компонент педагогического общения, играющего роль установления контактов с детьми, создающего необходимый эмоциональный компонент общения. Эмпатия в образовательном пространстве должна рассматриваться как такое личностное образование, без которого невозможно построить полноценную теорию воспитания, ибо она помогает понять механизмы взаимодействия с ребенком [3].

По определению Н.Е. Водопьяновой, профессиональное выгорание – долговременная стрессовая реакция, возникающая вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. Ее можно рассматривать в аспекте личностной деформации, происходящей под влиянием профессиональных стрессов.

В. Бойко указывает следующие личностные факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания: склонность к эмоциональной холодности, склонность к интенсивному переживанию негативных обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности.

Синдром эмоционального выгорания к сожалению частый спутник наших педагогов. Эмоциональное выгорание (истощение) больше выражено у воспитателей, чем у учителей. Выявлено также, что эмоциональ-

ное истощение увеличивается с увеличением стажа у учителей [4]. Учитывая низкую привлекательность педагогической профессии в нашей стране, низкую заработную плату, не удивительно, что у многих из педагогов часто наблюдаются обострения хронических заболеваний.

Многочисленные исследования показывают, что педагогическая профессия – одна из тех, которые в большей степени подвержены влиянию феномена профессионального и эмоционального выгорания. Это связано с тем, что профессиональную деятельность педагога отличает очень высокая эмоциональная и коммуникативная загруженность. Коммуникативная деятельность педагога характеризуется высокой интенсивностью и напряжённостью общения, широкой сетью контактов разного уровня. Ответственный характер деятельности педагогов обуславливает различные стрессогенные ситуации, которые создают предпосылки для возникновения синдрома профессионального выгорания [5].

Наиболее интересен тот факт, что в ходе увеличения стажа педагога и развитию эмоционального выгорания у него, также увеличивается уровень эмпатии у педагога. Об этом свидетельствуют данные исследования проведенного Л.Э. Кузнецовой, Н.А. Калпаковой, по результатам которых чем выше уровень эмпатии, тем выше уровень эмоционального выгорания [6].

Эти данные также подтвердились и в нашем исследовании. Для выявления связи между выгоранием и эмпатией было проведено два тестирования: «Тест на эмпатические способности В.В. Бойко» и «Опросник профессиональное (эмоциональное) выгорание (МВИ) адаптация Водопьянова Н.Е. Методика К. Маслач и С. Джексон». После этого был произведён корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляция Пирсона.

Таблица 1

Сводная таблица результатов исследования

Тест на эмпатические способности В.В. Бойко	Опросник профессиональное (эмоциональное) выгорание (МВИ) адаптация Водопьянова Н.Е. Методика К. Маслач, С. Джексон
15	33
17	41
17	72
17	52

Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0.658, что говорит о наличии прямой связи между эмпатией и эмоциональным выгоранием.

В связи с полученными данными встаёт вопрос – как формировать эмпатию педагога, без развития синдрома эмоционального выгорания, и как бороться с выгоранием без снижения уровня эмпатии. Или же, если будущий педагог изначально с высоким уровнем эмпатии, то он предрасположен быстрому эмоциональному выгоранию?

Поставленные вопросы требуют дополнительных исследований и разработок в сфере педагогической психологии, что, несомненно, является перспективным направлением научной и практической деятельности.

Библиографические ссылки

1. Краткий психологический словарь / ЛА. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. Ростов н/Д.: ФЕНИКС, 1998.
2. Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: дис... канд. пед. наук. Л., 1989. 196 с.
3. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения. М.: Москов. психолого-социальный ин-т; Флинта, 1998
4. Ильин Е. П. Изменение свойств личности педагогов со стажем их деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 100. С. 157–165.
5. Усманов М.Н., Бафаев М.М., Остонов Ш.Ш. Симптомы эмоционального выгорания современного педагога // Наука. Мысль: электронный периодический журнал». Научный журнал. 2014. № 10. С. 23–32.
6. Кузнецова Л.Э., Калпакова Н.А. Влияние уровня эмпатии на формирование синдрома эмоционального выгорания у педагогов // Молодой ученый. 2016. №9. С. 1032–1035.

М. М. Баравкова

КОУЧИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

В статье ставится задача рассмотреть варианты применения коуч-технологии «Колесо баланса» в качестве инструмента развития межличностных отношений младших подростков на основе примеров из практической деятельности. Значимость общения, потребность найти свое место в системе взаимоотношений со сверстниками в этом возрасте определяют важность психологического воздействия. Неудовлетворенность своим положением в классном коллективе может провоцировать возникновение компенсаторных реакций, имеющих асоциальный характер. Представлена обоснованность применения коучинга в системе образования в соответствии с требованиями ФГОС.

Ключевые слова: *interpersonal relationship, coaching, Balance wheel, development, potential, success criteria, purpose.*

М. М. Baravkova

COACHING AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONS OF YOUNG TEENAGERS

In the article the task is set to consider the variants of the application of the coaching technology "Wheel of balance" as a tool for developing interpersonal relations of younger adolescents on the basis of examples from practical activities. The importance of

communication, the need to find a place in the system of relationships with peers at this age determine the importance of psychological impact. Dissatisfaction with their position in the classroom can provoke the emergence of compensatory reactions that have an anti-social character. The validity of coaching in the education system in accordance with the requirements of GEF is presented.

Keywords: *interpersonal relationship, coaching, Balance wheel, development, potential, success criteria, purpose.*

В связи с развитием процессов демократизации и гуманизации общества актуальным становится формирование личности, готовой к конструктивным межличностным отношениям в обществе. Важность подросткового возраста в этом плане обусловлена тем, что в это время происходит интенсивное личностное развитие, а ведущей деятельностью является общение со сверстниками. Деформация взаимоотношений подростка с окружающими создает условия для асоциальной направленности поведения.

А.Ю. Коджаспиров и Г.М. Коджаспирова под межличностными отношениями подразумевают субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [2].

В.А. Соснин и Е.А. Красникова отмечают, что межличностные отношения представляют собой систему установок, ориентации, ожиданий, стереотипов и иных диспозиций через взаимную оценку [9].

К началу младшего подросткового возраста меняется социальная ситуация, происходит смена ведущей деятельности, что приводит к предъявлению новых требований к личности, повышению умственных, эмоциональных и физических нагрузок. Поэтому возрастной период 10–12 лет является переломным этапом в развитии личности, самосознания [4].

Физиологические и психологические изменения отражаются на *функциональных состояниях* подростка. Дети 10–12 часто проявляют повышенную вспыльчивость, обидчивость. Для поведения нередко характерна демонстративность [6].

Известный отечественный педагог А.П. Краковский говорит о том, что количество немотивированных отрицательных поступков подростков отмечается в 42 раза больше, чем у младших школьников [3].

Изменения социальной ситуации, ведущей деятельности детей данной категории приводит к возрастанию межличностной тревожности. Так, в исследовании А.М. Прихожан установлено, что в 11-летнем возрасте уровень межличностной тревожности в два раза превышает уровень самооценочной тревожности [8].

Одним из главных новообразований, характеризующих наступление подросткового периода, по данным Д.Б. Эльконина, является «чувство взрослости» [10].

Характеризуя потребностно-мотивационную сферу младших подростков, можно отметить следующие моменты:

- 1) появление потребности выйти за рамки школы, приобщиться к жизни и деятельности взрослых;
- 2) соответствия поведения подростка прежде всего собственным требованиям и самооценке;
- 3) появление потребности найти и защитить свое место в окружающей социальной среде.

Содержание перечисленных потребностей определяет новый вид деятельности для их реализации – общение. И если подросток не находит в школе удовлетворяющего его общения, он психологически «покидает» ее, и настоящая его жизнь, его интересы оказываются за ее стенами. В центре психологической жизни подростка оказывается общение, а учебная деятельность отступает на второй план [1].

Согласно классификации нравственного развития Л. Колберга, дети 10–13 лет, достигают второго уровня – конвенционального. Они ориентируются на общепринятые, традиционные принципы и нормы поведения.

Уровень включает 2 стадии:

1) «одобрение другими людьми». Для подростка, находящегося на этой стадии развития, главное – это поддержание хороших отношений с окружающими его людьми. Поэтому основной нравственный критерий – точка зрения этих людей. Дети стремятся заслужить одобрение референтной для них группы;

2) «авторитет, закон, порядок». Основной нравственный критерий – признание ответственности и чувства вины. Дети стремятся заслужить одобрение всего общества [1].

В младшем подростковом возрасте наиболее распространенные пути компенсации неудовлетворенности своим положением в системе взаимоотношений сводятся к стремлению снизить ценность желаемого, к сублимации (замещающей деятельности), фантазии (погружению в мир воображаемых образов), фрустрации (в форме агрессии или ухода).

Наиболее целесообразными для развития и коррекции межличностных отношений признаются групповые формы работы.

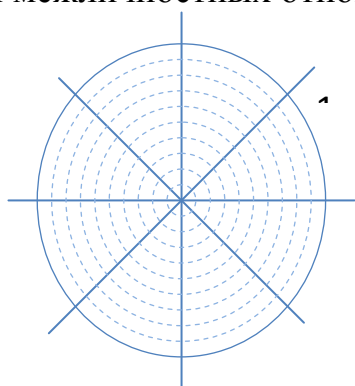
Основной целью российского образования, определяемой Федеральным государственным образовательным стандартом, является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России [7].

Концепция коучинга, как эффективная, апробированная на практике система развивающего взаимодействия, максимально соответствует концептуальным основам современного образования, обозначенным в нормативно-правовых актах и Федеральным государственным образовательным стандартом.

Коучинг – это технология для раскрытия потенциала личности с целью максимального повышения его эффективности. У него мягкая, не назидательная форма, которая активизирует ресурсы. Наиболее распространенный результат – разработанная стратегия и пошаговый план достижения поставленной цели, алгоритм решения задачи. Основная задача коуча – поддерживать у учащихся уверенность в своих силах, сформировать у них адекватную самооценку.

Коучинг может считаться осуществленным только в том случае, если учащийся приходит к искреннему осознанию необходимости приобретать знания и развивать необходимые навыки для достижения своих личных целей. Задача коуча – помочь ему прийти к этому осознанию [5].

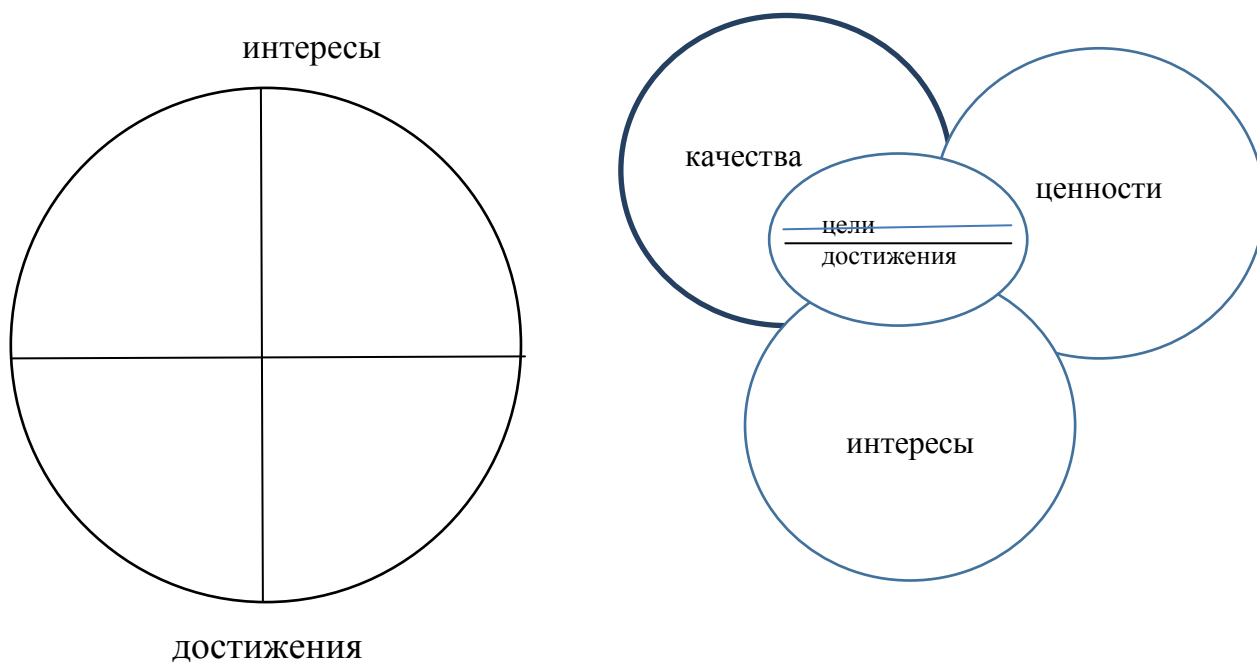
В своей практике я использую технику «Колесо баланса» для развития межличностных отношений младших подростков.



Используемая техника позволяет младшим подросткам на тренинговых занятиях раскрывать свой потенциал, выявить критерии успешности класса, условия, конкретные шаги для повышения эффективности. Результатом применения коуч-технологий является определение единой цели для группы на основе учета индивидуальных особенностей каждого участника.

Исходя из теоретического исследования возрастных особенностей младших подростков, диагностического обследования межличностных отношений в коллективе, мной были определены два варианта применения техники «Колесо баланса».

Одной из первостепенных задач психолога является развитие самоисследования личностных особенностей младших подростков, оценки своих достоинств, и на основании этого роли в группе. Для анализа индивидуальных и групповых особенностей использую следующие категории: качества личности, помогающие налаживать отношения с окружающими, личностные и групповые ценности, интересы, достижения за последнюю неделю. На начальном этапе составляется схема, отражающая особенности каждого участника и группы в целом. Итогом становится формулирование возможных общих коллективных дел, которые позволят максимально полно реализовать ресурс классного коллектива.



Далее обучающимся предлагается оценить:

- уровень наполненности, погруженности интересов у себя;
- степень удовлетворенности наличием и уровнем развитости качеств, помогающим в общении (Появилось ли у вас желание развить какое-то из них?);
- сформированность представлений о личных доминирующих ценностях (Насколько легко было ранжировать их для себя?);
- удовлетворенность достижениями за неделю.

Значения определяются на осях «Колеса баланса» в диапазоне от 1 до 10 и интерпретируются в соответствии с собственным пониманием. Особое внимание обращается на сферы с наименьшим значением. Выявление уровня притязаний в каждой категории позволяет увидеть потенциал каждого участника. Результатом этой работы должна стать постановка ближайших личных целей, на их основании - общих для группы. Дальнейшая работа по реализации конкретных шагов в достижении цели позволит реализовать ресурс группы, минимизировать возникновение дезадаптации у обучающихся.

Еще одной важной задачей психолога является создание атмосферы эмоционального комфорта в классе. Формулирование критериев эффективности класса самими учащимися, выработка общей стратегии поведения является неотъемлемым условием.

На своих занятиях я предлагаю учащимся попробовать себя в роли жюри конкурса «Самый лучший класс». Младшие подростки определяют, по каким признакам можно сказать, что тот или иной класс достоин победы в конкурсе.

Возможные критерии: успеваемость, дисциплина, активность, ответственность (отношение к дежурству), внешний вид (опрятность, соот-

ветствие уставу), сплоченность. Затем предлагается оценить трех финалистов конкурса по словесному описанию классов. Важно озвучить полученные результаты по каждому критерию и на основании среднего арифметического сделать вывод: какие критерии требуют дальнейшего развития, что нужно сделать, какие мероприятия можно провести для получения более высоких оценок по показателям, и какие из них (меры, мероприятия) подошли бы для нашего класса. Это позволяет обучающимся осознать возможность самоорганизации группы, значимость каждого участника в успешности группы, способствовать командообразованию.

Опыт применения коуч-технологий был представлен мной на краевом семинаре по теме: «Коуч-технологии в образовательном процессе» (октябрь 2017). Фрагмент занятия продемонстрирован на очном туре краевого этапа конкурса «Учитель года 2017» [11].

Главная задача коучинга в образовании заключается в том, чтобы помочь ребёнку понять себя, оценить свои запросы, разобраться в своих проблемах, мобилизовать все свои внутренние и внешние ресурсы, как для решения сложившейся ситуации, так и для своего дальнейшего саморазвития. Техника «Колесо баланса» может послужить эффективным инструментом развития межличностных отношений младших подростков, стать помощником в профилактике асоциального поведения.

Библиографические ссылки

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. 2-е изд. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. 379 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 176 с.
3. Краковский А.П. О подростках. М.: Педагогика, 1970. 230 с.
4. Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. Учебное пособие для студентов и преподавателей. М.: ТЦ «Сфера», 1999. 192 с.
5. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. СПб.: Питер, 2003. 204 с.
6. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1997.
7. Приоритетный национальный проект «Образование» (2005г.). Электронный ресурс: // <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>
8. Прихожан А.М. Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
9. Соснин В.А. Социальная психология. М.: ФОРУМ: ИНФА-М, 2004. 336 с.
10. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Избр. психол. тр. М., 1989
11. <https://infourok.ru/user/baravkova-marina-mihaylovna>

А. А. Бехтер

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ ВОЛОНТЕРОВ

Статья отражает результаты эмпирического исследования ценностно-смысловых аспектов мотивации волонтеров. Автор раскрывает понятие мотивации волонтера, описывает этапы эмпирического исследования и методики. Представлены три типа личности волонтера с различными характеристиками. Данные исследования могут быть использованы в практической работе с волонтерскими отрядами.

Ключевые слова: мотивация, волонтеры, ценностно-смысловые аспекты, личность.

A. A. Bekhter

VALUE AND SEMANTIC SPECTS OF THE MOTIVATION OF VOLUNTEERS

The article reflects the results of empirical research of value-semantic aspects of the motivation of volunteers. The author reveals the concept of motivation of the volunteer, describes the stages of empirical research and methodologies. There are three different types of the personality of volunteer with different characteristics. This research can be used in practical work with volunteer groups.

Key words: motivation, volunteers, value-semantic (axiological) aspects of personality.

В настоящее время феномен волонтерства все чаще становится объектом исследований в различных областях научного знания. Добровольческая деятельность и особенности ее влияния на личность, а также детерминирующие эту деятельность факторы изучаются в педагогике, психологии, социологии и т. п. Существуют исследования, посвященные как структурно-содержательным характеристикам волонтерства, так и психологическим особенностям добровольцев. Готовность к участию в жизни других людей, оказание им помощи безвозмездно, гуманность – важные ценности личностного развития человека. Одной из форм проявления данных ценностей выступает добровольческая деятельность. Волонтерское движение выступает одним из главных ресурсов решения общественных проблем и социального развития в России [4].

Цель исследования – описание ценностно-смысловых аспектов мотивации представителей волонтерских отрядов. *Предмет* исследования: ценностно-смысловые аспекты мотивации представителей волонтерских отрядов. Гипотеза исследования: мы предполагаем, что особенности мотивации представителей волонтерских отрядов имеют особую ценностно-смысловую направленность.

В соответствии с целью и гипотезой в исследовании были поставлены следующие задачи: а) теоретически обосновать проблему исследования мотивации у представителей волонтерских отрядов; б) подобрать методики для исследования мотивации у представителей волонтерских отрядов; в) провести эмпирическое исследование по выявлению ценностно-смысловых аспектов мотивации у волонтеров; г) проанализировать результаты и сделать выводы о ценностно-смысловых аспектах мотивации у представителей волонтерских отрядов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили личностно-деятельностный подход, в русле которого мотивация рассматривается как необходимый этап деятельности (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Ананьев Б.Г., Рубинштейн С., Теплов Б.П. и др.); концепции и идеи развития мотивации в онтогенезе (Асеев В.Г., Божович Л.И., Ильин Е.П., Леонтьев А.Н.) [1–2]; теории психологических механизмов мотивации (Леонтьев В.Г.); мотивация активности личности (Петровский В.А.); мотивация личности к различным видам профессиональной деятельности (Маркова А.К., Цветкова Р.И. и др.); теории гуманистической психологии мотивации человека (Маслоу А., Роджерса К., Фромма Э., Эриксона Э. и др.) [3].

В исследовании мы использовали следующие методики: методика измерения уровня субъективного контроля (УСК) (Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд Л.М.), тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Леонтьев Д.А.), самоактуализационный тест (САТ) (Шостром Э.). Результаты были обработаны методами статистической обработки эмпирических данных STATISTIKA 10.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Дальневосточного филиала Центра экстренной психологической помощи МЧС России. В исследование принимали участие 50 волонтеров СПДО «Импульс» в количестве, Хабаровское Молодежное Общественное Движение «Добровольцы Хабаровска», Общественное движение «Добрый Хабаровск». Средний возраст группы – 19,5 лет.

Экспериментальная работа осуществлялась в 4 этапа: подготовительный (подбор методик и их проведение), эмпирический (проведение психодиагностических методик) и аналитический (обработка результатов исследования).

На основе теоретико-методологического анализа научных исследований, мы выделили параметра ценностно-смысловых аспектов мотивации представителей волонтерских отрядов: система смысложизненных ориентаций (по Леонтьеву Д.А.), индивидуальные мотивы каждого волонтера, параметры интернальности (общая интернальность, интернальность достижений, самоуважение, представление о природе человека), ценностная ориентация.

Корреляционный анализ выявил связи между параметрами: чем выше «Общая интернальность» и «Интернальность достижений», тем выше показатели по методике СЖО и параметры «Ценностная ориентация», «Самоуважение», «Представление о природе человека» (Таблица 1). Это обусловлено тем, что человек, имея субъективный контроль над любыми значимыми ситуациями и чувствуя собственную ответственность за события, вполне удовлетворены событиями в жизни, которые происходили или происходят на данный момент.

Следует отметить, что чем выше параметр «Сензитивность к себе», тем ниже показатель «Цель жизни» и «Результат жизни». Это вполне закономерно, так как человек чувствительный к происходящим событиям, которые сопровождаются повышенной тревожностью и боязнью новых ситуаций, не способен ставить перед собой целей в будущем, которые придают жизни осмысленность и направленность. Важно отметить, что чем выше показатель «Принятие агрессии», тем выше «Представление о природе человека», но параметры «Общий СЖО», «Цели в жизни», «Результативности жизни», «Процесс жизни» ниже. Мы можем предположить, что доброволец воспринимает людей в целом как добрых и видит их с положительной стороны, а проявление раздражение и гнева представляется как нечто естественное. Скорее всего, человек живет только сегодняшним днем.

Чем выше параметры по «Локус Я» тем больше по другим параметром, тем больше волонтер представляет себя как сильную личность, которая обладает достаточной свободой выбора и способна построить свою жизнь в соответствии со своими представлениями. Такой человек берет на себя ответственность за события, происходящие в личной жизни, полностью удовлетворен своим прошлым и настоящим.

Следующим этапом нашей работы стал кластерный анализ, который позволил выделить три типа личности волонтера (рис 1.).

На основе данного анализа было выявлено три типа, которые представлены ниже на рисунке 1.

В первый кластер попали испытуемые, которых мы можем охарактеризовать «отчужденными» (n=10). Результаты показали, что они мало заботящихся об значимых ситуациях, возникающих в семье, переключают ответственность на близких за решение в трудную минуту. Ответственность за результаты событий в своей жизни они возлагают на других людей. Однако они убеждены, что способны контролировать развитие событий и это не мешает им в различных ситуациях руководствоваться собственными целями, убеждениями и принципами, при этом, не вступая в конфронтацию с окружающими людьми

Второй кластер мы назвали «конгруэнтным» (n=18). Они полностью берут ответственность на себя и за события, которые складываются в их жизни, будь то положительные ситуации или отрицательные. Свои

действия считают важным фактором организации собственной производственной деятельности и отношениями, которые складываются в коллективе. Они уверены в себе, спокойны и благожелательны. Ставят перед собой цели и верят, что способны воплотить их в жизнь.

Третий тип представителей волонтерских отрядов можно охарактеризовать, как людей с высокими смыслами в жизни. Поэтому данный тип получил название «контролирующий» (n= 22). Высокая целеустремленность и увлеченность жизнью отличает их от других представителей кластеров. Имеют оптимистический настрой и понимают важность приложения собственных усилий в достижении поставленных целей, но при этом они сохраняют высокую потребность в контроле происходящих событий.

Таблица 1

Результаты корреляции Спирмена ценностно-смысловых аспектов мотивации волонтеров (n=50, * p≤0,05; ** p≤0,01; – связи не обнаружено)

Параметр	Общая интернальность	Интернальность достижений	Сензитивность к себе	Локус Я	Принятие агрессии
Интернальность семейных отношений	0,789**	0,733**	-	0,412*	-
Общий СЖО	0,450**	0,470**	-	0,707**	-0,355*
Цели в жизни	0,328*	0,384**	0,361**	0,666**	-0,310*
Процесс жизни	0,398**	0,449**	-	0,514**	-0,351*
Результативность жизни	0,306*	-	-0,317*	0,453**	-0,290*
Локус контроля Жизнь	0,357*	0,368**	-	0,486**	-
Поддержка	-	-	-	0,317*	0,485**
Ориентация во времени	-	-	-	0,312*	-
Ценностная ориентация	0,340*	0,387*	-	0,376**	-
Спонтанность			0,282*	0,332*	-
Самоуважение	0,326*	0,346*	-	0,306*	-
Самопринятие	-	-	-	0,314*	-

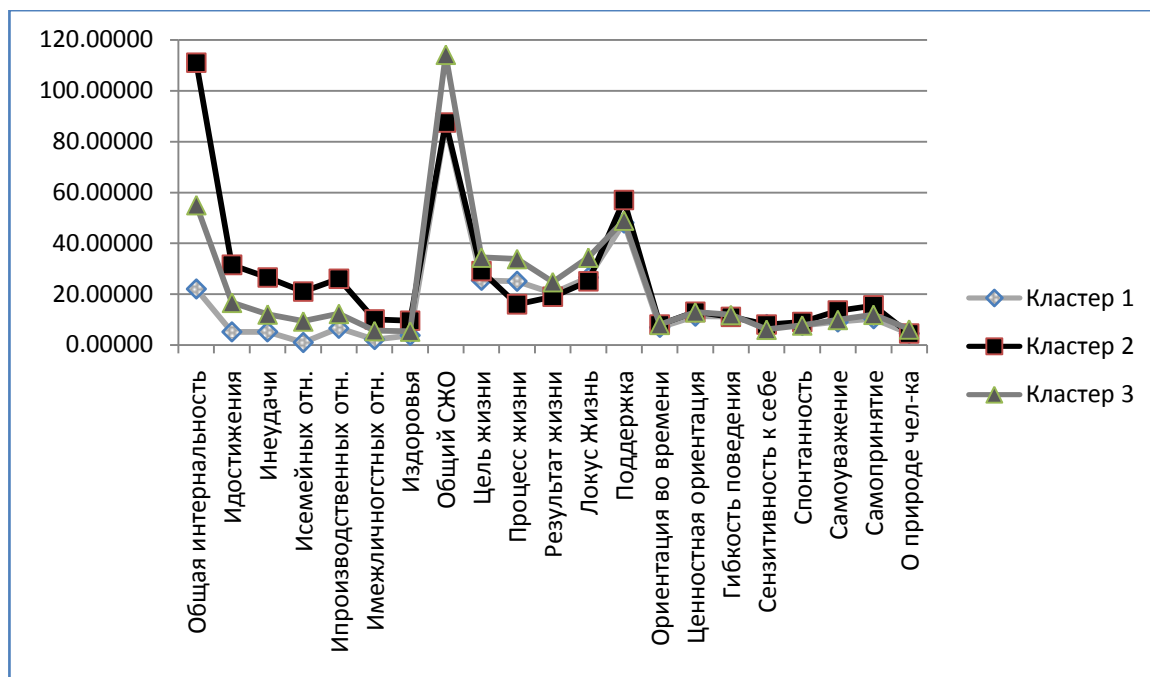


Рис 1. Результаты кластерного анализа методом *k*-средних ($n=50$)

Проведенное нами исследование позволило сформулировать ряд выводов:

1. Мотивация представителей волонтерских отрядов – это интегративное образование личности, отражающее стремление к бескорыстной помощи другим людям и реализуемое в добровольческой деятельности.
2. Основными ценностно-смысловыми аспектами мотивации волонтеров являются система смысложизненных ориентаций, индивидуальные мотивы каждого волонтера, параметры интернальности (общая интернальность, интернальность достижений, самоуважение, представление о природе человека), ценностная ориентация.
3. Ценностно-смысловые аспекты мотивации могут отражать три типа личности у представителей волонтерских отрядов – отчужденный, конгруэнтный и контролирующий.

Результаты исследования настоящего исследования внедрены в практику деятельности Дальневосточного филиала Центра экстренной психологической помощи МЧС России. Также они могут быть использованы в практике работников социальных и образовательных учреждений при формировании волонтерских отрядов, с целью привлечения людей к волонтерской деятельности.

Библиографические ссылки

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
2. Бехтер А.А. охрана здоровья как приоритетное направление деятельности специалистов помогающих профессий // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2012. № 5. С. 235–237.

3. Никольская, Е.В. Социальная работа как профессия // Социс, 1993. № 10. С. 90–100.

4. Потапова Н.А. Волонтерство как феномен самореализации личности в современных российских условиях // Интегративный подход в психологии (новые исследования): сборник научных трудов: СПб., Изд-во РГПУ им. Герцена, 2004. 294 с.

Г. С. Бычкова

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье приводится характеристика понятий экологического образования, экологической культуры, экологического сознания и анализируются подходы развития экологического сознания в преподавании дисциплин «Экология», «Социальная экология» на естественном и гуманитарных факультетах.

Ключевые слова: экологическое образования, экологическая культура, экологическое сознание.

G. S. Bychkova

DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS OF THE FUTURE SPECIALIST IN THE CONDITIONS OF HIGHER SCHOOL

The article gives the characteristic of concepts of environmental education, ecological culture, ecological consciousness and examines the approaches of development of ecological consciousness in teaching of the disciplines "Ecology", "Social ecology" into humanitarian and natural faculties.

Key words: ecological education, ecological culture, ecological consciousness

Последнее время отмечается распространение рисков наступления чрезвычайных ситуаций природного и техногенного происхождения как на региональном, так и на глобальном уровнях. Отечественные и зарубежные ученые в большинстве единогласно отмечают, что выход из кризиса современной цивилизации невозможен без эффективной стратегии в образовании [3, 6]. Приоритетность экологического образования признана документами конференции ООН в Рио-де Жанейро в 1992 г. комиссией по проблемам окружающей среды, разработками на федеральном и региональном уровне. Главная цель экологического образования и воспитания заключается в становлении экологической культуры личности. Последнее предполагает переосмысление задач экологизации образования, необходимость того, что каждый человек, участвующий в решении современных проблем цивилизации на различном уровне, должен обладать высоким уровнем экологического сознания.

В современной науке «экология» не ограничивается биологическим содержанием. Применительно к обществу и человеку биологическая сторона этого понятия характеризуется единством с социальными, экономическими, гигиеническими факторами жизнедеятельности людей. В настоящее время выделяют различные направления в экологии, которые совместно с экологией естественных природных систем составляют комплексную современную экологию. Современная экология пытается научно обосновать перестройку биосферы в интересах человека. Понятие экологическая культура касается всех сфер материальной и духовной жизни общества.

В рамках взаимодействия с природой в настоящее время происходит развитие гуманистических представлений человека. В современных исследованиях основным принципом гуманизации признается сохранение условий взаимовыгодного взаимодействия человека и природы, обеспечивающего дальнейшее развитие нашей цивилизации. Н.Ф. Реймерс – специалист в области «большой» экологии, в своих работах высказывает точку зрения, что научно-гуманистическая революция уже началась: «Только предельная гуманизация общества..., относительно бесконфликтное его включение в систему биосферы, основанное только на использовании приростов ресурсов, может спасти человечество. Управлять люди будут не природой, а, прежде всего собой» [7]. Экологический кризис диктует необходимость того, что каждый человек, участвующий в решении современных проблем, связанных с устойчивым развитием цивилизации, должен обладать высоким уровнем экологического сознания. Подготовка современных специалистов – профессионалов требует формирования высокого уровня экологической культуры: экологических знаний, представлений и экологического поведения в мире. Г.Н. Каропа говорит о гуманности в экологическом образовании как о формировании личностных качеств, и как о системе установок личности, представлении в сознании индивида осознанными переживаниями, реализуемыми в содействии оказания живой природе практической помощи [5]. Рационально-практический аспект, по мнению автора, включает нравственно-экологические категории: бережливость, рачительность, рациональность. Предлагаемая концепция Г.Н. Каропа включает три этапа в планировании содержания экологического образования: усвоение обобщенных знаний; раскрытие основных научных принципов экологии, умение конкретизировать механизмы взаимодействия различных природных и антропогенных факторов; формирование индивидуально-личностных моделей поведения и деятельности человека в природной среде [5]. Экологизация высшего образования была начата с введения в вузах курса «Охрана природы», который затем был заменён на «Экологию» и «Социальную экологию». С переходом от «Охраны природы», хотя и не на всех специальностях, к «Социальной экологии»

предметом последнего становится изучение связей между обществом и природной средой. Это направление на стыке общественных и естественных наук изучает процессы и закономерности общества и отдельных его систем и природы, акцентирует внимание на экосистемах, где субъектом оказывается социосистема, включая отдельного человека. В перспективе «Социальная экология» должна ориентироваться на решение экологического выживания человечества и на формирование экологической цивилизации (эконоосферы). «Социальная экология» входит в предметный блок по специальности социальный работник [1, 2]. «Экология» в программе подготовки учителей биологии и химии, экологов.

В рамках этих дисциплин проводится практическое занятие «Диагностика результативности процесса взаимодействия с миром природы». Студентам предлагается определить индивидуальную характеристику экологических представлений, определить интенсивность личного отношения к природе, определить личную стратегию поведения в сфере взаимодействия с природой, исследовать доминирующую установку в структуре экологического сознания, спланировать динамику личных стратегий гуманистического взаимодействия с природой. Анализ экологического сознания с помощью тестов, разработанных А.В. Гагариным [3], показал, что в основной массе студентов его уровень средний: экологические представления находятся в переходном состоянии на пути от противопоставления человека и природы к признанию самоценности природы и признанию необходимости взаимовыгодных отношений. В основном отношение к природе мало осознанное, не достаточное чувство себя частью природы, недостаточная включенность в активное взаимодействие с природой. В основном все это отражает антропоцентрический характер экологического сознания, преобладающий в нашей цивилизации. Природа рассматривается как окружающая среда, служит для удовлетворения потребностей человека; не четким выражением субъект – субъектным отношением к природе; преобладанием прагматического отношения к природе и дальнего прагматизма. С трудом студенты осознают, что тезис «Сохраним природу ради будущих поколений, а не ради её самой» отражает антропоцентрический подход к взаимоотношениям человека, общества и природы. Отмечается недостаточно развитая направленность на саморазвитие и самоактуализацию. На гуманитарных специальностях преобладает этическая и эстетическая составляющая экологического сознания, а на естественных специальностях не всегда когнитивная составляющая оказывается ведущей, как бы этого хотелось студентам. Оценка уровня экологического сознания и его составляющих дает возможность студентам выбрать технологии и спланировать личную стратегию повышения уровня экологического сознания, и увеличения доли отдельных его составляющих.

Важным моментом в формировании экологического сознания является осознание экологических проблем, владение методами их оценки и готовности к активным действиям. В ходе практического занятия «Урбоэкосистема» студенты должны дать характеристику среды проживания, выявить компоненты экосистемы, выявить природно-техногенные процессы, угрожающие устойчивости экосистемы, благополучию и здоровью населения. Дав оценку состояния среды в описываемом месте, учащиеся выявляют экологические проблемы своего района, составляют прогнозы и рекомендации по его улучшению. Вторая часть занятия состоит в том, что учащимся предлагается представить себя в роли жителя этого района, сформулировать свои требования и в роли руководителя, который должен принять рекомендации жителей или отклонить их, аргументировав отказ. На практическом занятии «Характеристика экологических ситуаций Дальнего Востока» [2]. Принцип «думать глобально – действовать локально» в экологической области пока далек от исполнения. Осуществимым пока является принцип «думать локально, действовать в месте проживания». Но на каждом локальном уровне экологические проблемы тесно связаны с экономическими и социальными. Точки их соприкосновения с выходом на компромиссные решения невелики. Ещё меньше возможности оптимизации и гармонизации соотношений между этими тремя блоками. На основе индексации экологических проблем в данной практической работе дается оценка экологической ситуации конкретного района. Далее студентам предлагается спрогнозировать мероприятия по улучшению экологической ситуации анализируемого района. На примере изучения и анализа локальных экологических проблем Дальнего Востока студенты осознают серьёзность и взаимосвязь локальных и глобальных проблем экологии. На конкретных примерах демонстрируется сложность, но возможность их решения. Проведение семинарских занятий в форме «Кейсов» активизирует обсуждение экологических проблем. Для оценки знаниевой компоненты экологического сознания нами использовались традиционные формы (тесты, опросы, зачеты, экзамены), а так же рейтинговая система, системы самооценки, «одноуровневой оценки».

Организованный таким образом педагогический процесс приводит к повышению мотивации обучения, повышает желание учащихся в будущем проявлять активное участие в решении экологических проблем региона, в котором он проживает, в отрасли, специалистом в которой он будет по окончании вуза.

Библиографические ссылки

1. Бычкова Г.С. Из опыта преподавания социальной экологии на факультетах с небробиологическими специальностями // Новые исследования (Биология. Экология. Образование): сб. науч. тр. / [отв. ред. А.Е. Тихонова]; Хабаров. гос. пед. ун-т. Хабаровск, 2004. Вып. 5. С. 50–55.

2. Бычкова Г.С. Содержание занятия «Характеристика экологических ситуаций Дальнего Востока» и особенности его проведения на историческом факультете // Новые исследования: (Биология. Экология. Образование): сб. науч. тр. Хабаровск, 2000. С. 55–57.
3. Гагарин А.В. Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитания. М.: Московский городской психолого-педагогический институт, 2000. 232 с.
4. Ефимова Е.И. Методические основы становления экологической культуры: монография. Владивосток: Изд-во Даневост. ун-та, 2000. 260 с.
5. Каропа Г.Н. Принцип системной дифференциации в экологическом образовании школьников // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 28–34.
6. Марфенин Н.Н. Экология и гуманизм // Россия в окружающем мире: 2000 (Аналитический ежегодник). М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. С. 29–49.
7. Реймерс Н.Ф. Надежды на выживание человечества. Концептуальная экология. М.: ИЦ «Россия молодая». С. 150–151.

О. Ф. Вичканова

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье представлены идеи о проблемах и возможностях формирования гражданской идентичности личности в контексте экологического воспитания.

***Ключевые слова:** гражданская идентичность, личность, экологическое воспитание.*

O. F. Vichkanova

FORMATION OF CIVIL IDENTITY PERSONALITY AS ONE OF THE OBJECTIVES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

The article presents ideas about the problems and opportunities for the formation of the citizen's identity in the context of environmental education.

***Key words:** civil identity, personality, ecological education.*

Современное российское общество изменилось, государство разделило свою ответственность перед своими гражданами с обществом. Заявительная система работы государственных служб, сокращение категорий льготников, ориентация на развития систем самоуправления и самокупаемости, что подталкивает каждого человека проявлять свою гражданскую активность. Гражданственность человека определяется тем, насколько он вписался в социально-политические отношения и способствует развитию и укреплению общественного устройства.

Личность формируется, как известно, под воздействием того общества, в котором она живет. На сегодняшний день все громче звучит тема

гражданского образования подрастающего поколения. Под «гражданским образованием» сегодня понимается целенаправленное педагогическое воздействие на самосознание школьников путем передачи им определенной системы знаний; развития чувства любви к Родине, интереса к истории своего народа, к законам государства; воспитания у них чувства ответственности за свои поступки, за судьбу страны; формирования способности к гражданскому действию (гражданской активности) [2]. В психолого-педагогической, методической и научной литературе предполагается, результатом гражданского образования станет человек – гражданин, который будет обладать знаниями (о правах человека, государстве, выборах и т.д.), умениями (критически мыслить, анализировать политическую ситуацию, сотрудничать с другими людьми и т. п.), ценностями (уважение к правам других, толерантность, компромиссность и др.), а также желанием участвовать в общественно-политической жизни [4].

Таким образом, главная цель современного гражданского образования – воспитание гражданина с активной жизненной позицией, согласующий свои поступки с ценностями демократического общества.

Понятие гражданская идентичность вошло в педагогический обиход и стало волновать педагогическую общественность. С 2010 г. Федеральным образовательным государственным стандартом основного общего образования среди личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования было поставлено воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной. Поставленная задача требует от педагогов понимания сущности феномена «гражданская идентичность», поиска современных технологий и определения сфер её воспитания.

Формирование гражданской идентичности личности является главной задачей воспитания и социализации детей и подростков. Этническая и гражданская идентичности – составные части социальной идентичности личности.

Социальная идентичность личности – соотнесение индивидом себя с теми группами и общностями, которые он воспринимает как свои, по отношению к которым он в наибольшей степени способен (или хотел бы!) сказать и почувствовать «мы» (гендер, семья, религия, этнос, профессия и т.п.). Социальная идентификация выполняет важные функции как на групповом, так и на личностном уровне: именно благодаря этому процессу общество получает возможность включить индивидов в систе-

му социальных связей и отношений, а личность реализует базисную потребность групповой принадлежности, обеспечивающей защиту, возможности самореализации, оценки другими и влияния на группу [1].

Этническая идентичность – это психологическая категория, которая выражает представление субъекта о своей принадлежности к определенной этнической общности наряду с эмоциональным и ценностным значением этого членства. Только позитивная этническая идентичность обеспечивает установление толерантных взаимоотношений между представителями разных этнических групп в поликультурном обществе. Этническая идентичность – это осознание своей принадлежности к определенной этнической общности. В её структуре обычно выделяют два основных компонента – когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя как её члена на основе определенных характеристик) и аффективный (оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства). В 6–7 лет ребёнок приобретает первые фрагментарные знания о своей этнической принадлежности. В 8–9 лет ребёнок уже чётко идентифицирует себя со своей этнической группой, на основании национальности родителей, места проживания, родного языка. В младшем подростковом возрасте (10–11 лет) этническая идентичность формируется в полном объёме, в качестве особенностей разных народов ребёнок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры [1].

Формирование гражданской идентичности, представляющей осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющей определенный личностный смысл. Гражданская идентичность подразумевает самоотождествление с общностью в масштабах страны. «Образ мы» в данном случае включает, кроме представлений об общей истории, языке, территории, представления о месте страны в мире. В период становления гражданской идентичности важнейшее значение имеет формирование и развитие таких качеств личности, которые составляют основу гражданской культуры личности – патриотизма, гражданственности, политической и правовой культуры [1].

«Гражданская идентичность людей имеет свои особые черты в любой стране. Идентичность позволяет человеку осознать себя частью организованной силы, которой является, например, его этническая или гражданская общность, а также защищает человека от негативной социальной информации» [3]. «Гражданская идентичность не тождественна гражданству, а предполагает целостное отношение к социальному и природному миру на основе осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях уважения права других на свой выбор» [4]. В период становления гражданской идентичности важнейшее значение имеет формирование и развитие таких качеств личности, которые со-

ставляют основу гражданской культуры личности – патриотизма, гражданственности, политической и правовой культуры.

Формирование гражданской идентичности личности предполагает формирование следующих структурных компонентов:

- когнитивный (познавательный) – знания о власти, правовой организации общества, государственной символике, общественно-политических событиях, о выборах, политических лидерах, партиях и их программах, ориентации в их функциях и целях;

- эмоционально-оценочный (коннотативный) – рефлексивность знаний и представлений, наличие собственного отношения, желание и готовность участвовать в общественно-политической жизни страны;

- ценностно-ориентировочной (аксиологической) – уважение прав других людей, толерантность, самоуважение, принятие и уважение правовых основ государства и общества;

- деятельностный (поведенческий) – участие в общественной жизни образовательного учреждения, в общественно-политической жизни страны, самостоятельность в выборе решений, способность противостоять асоциальным поступкам и действиям, ответственность за принятие решения.

Одним из критериев сформированности гражданской идентичности является:

- экологическое сознание, знание основных принципов и правил отношения к природе, знание основ здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий; правил поведения в чрезвычайных ситуациях.

- участие в общественной жизни (экологические акции, ориентация в событиях в стране и мире, организация практикоориентированной деятельности по охране природных объектов, реализация установок здорового образа жизни);

Таким образом, значимость экологического воспитания для формирования гражданской идентичности личности определяется, во-первых, тем, что именно природа является эмоционально-чувственной основой формирования образа Отечества и любви к нему. Во-вторых, взаимодействие ребенка с природой выступает как самостоятельная деятельность, в которой он выражает в активной форме свою личностную позицию в отношении страны и ее природного достояния.

Задачи экологического воспитания в связи с этим определяются нами как формирование высокой ценности жизни, потребности учащихся сохранять и улучшать окружающую природную среду, обучение экологически сообразному поведению.

В современном дополнительном образовании детей сложилась система экологического образования, которая ориентирована, в том числе и на формирование гражданской идентичности. Деятельность эколого-биологического центра краевого государственного бюджетного образо-

вательного учреждения дополнительного образования «Хабаровский краевой центр развития творчества детей и юношества» ориентирована на создание условий для формирования гражданской идентичности обучающихся от 5 до 18 лет.

Уже третий год проводится Краевой экологический фестиваль «Экодетство», в рамках которого учащимся предлагается проявить социальную активность в решении социально-экологической проблем своего района. На современном этапе экологическое просвещение является неотъемлемой частью деятельности юных экологов, однако современный «цифровой» формат образования требует новых форм работы с учащимися. Сегодня мы предлагаем детям и педагогам представить социальную рекламу, статьи, заметки и отзывы в СМИ, в том числе, электронных, рассказывать о своей деятельности на сайтах, в социальных сетях ВК, Твиттере.

Участие во всероссийских конкурсах, направлено не только на представление исследовательских работ, но и представление своего края. Это обязательное представление костюма своей национальности, подготовка буклетов с использованием национальной символики и художественных образов. Подготовка номеров художественной самодеятельности, представление Хабаровского края как субъекта Федерации является неотъемлемой частью презентации участников Всероссийских конкурсов.

Сетевые проекты исследовательских работ «Экология России», «Чистые водоемы – здоровье человека», проект плакатной агитации «Окна вопиющих экологических проблем» позволяет учащимся не только разобраться в проблемах своего района, но и повлиять на улучшение экологической обстановки и представить результаты своего труда.

Библиографические ссылки

1. Богачева Г.Г. Пути формирования гражданской, этнической и социальной идентичности учащихся средствами лингвокраеведения // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). Пермь: Меркурий, 2014. С. 109–112.
2. Зорина Т. Гражданская компетенция школьника. Режим доступа: [http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=147\(20.12.2012\)](http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=147(20.12.2012))
3. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2002. 992 с.
4. Шлыкова А.Ю. Педагогическая деятельность в сфере дополнительного образования с учащимися старших классов в рамках членства общественного объединения «Районный Совет детей и подростков района Зюзино». Роль педагога дополнительного образования в социализации детей и подростков: сб.статей. М., 2009.
5. Шнейдер Л.Б. Идентичность: хрестоматия. М.: МПСИ, 2008. С. 15–27.

А. Л. Вязов, Г. А. Юнгус

КАК ВОССТАНОВИТЬ ДОВЕРИЕ ЧЕРЕЗ ДИАЛОГ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ МЕДИАЦИИ

Медиатору требуется умение соединять противоположные стороны спора, что стимулирует развитие психологических знаний и философского мышления.

Ключевые слова: социальность, коммуникация, человек, социальные группы, ценность, доверие, недоверие, культура, социальная норма.

A. L. Vyazov, G. A. Yungus

HOW TO RESTORE TRUST THROUGH DIALOGUE: THE PHILOSOPHICAL ASPECT OF MEDIA

The mediator requires the ability to connect the opposite side of an argument that encourages the development of psychological knowledge and philosophical thinking.

Key words: trust, culture, human being, social group, value, trust, mistrust социальная норма, trust, societal norm.

Для разрешения и урегулирования конфликтных ситуаций в современной жизни значимость приобретает развитие медиации. С точки зрения продуктивного психологического способа разрешения противоречий, возникающих в спорных ситуациях, медиативные технологии позволяют восстанавливать доверие сторон. В рамках данной статьи представляет интерес контент-анализ восстановления доверия и диалога сторон с точки зрения философского и психологического аспектов.

Медиативные отношения можно рассматривать в качестве области междисциплинарного характера, существующей на стыке юриспруденции, философии, психологии и культурных отношений.

Медиация это примирительная процедура между сторонами конфликта, осуществляемая по добровольному согласию с участием посредника с целью выработки взаимоприемлемого жизнеспособного решения в условиях, существующих между ними различий и интересов.

Востребованность медиации в современном мире во многом связана с глобализацией, способствующей росту взаимосвязей и актуализации диалога. Процессы, происходящие в современном мире, порой требуют новых подходов к разрешению возникающих споров и конфликтов. Медиация – достаточно старый инструмент международного права.

Классически выделяются следующие принципы медиации: добровольность; конфиденциальность; нейтральность медиатора; ответственность сторон за принятие решения; сотрудничество, а не состязательность; равноправие сторон.

Медиативные практики позволяют в результате достигнуть примирения посредством заключения её участниками взаимоприемлемого соглашения.

В медиации используются различные методики нейтрализации недоверия и неправоты участников конфликта.

Процедура медиации ставит противоборствующие стороны в ситуацию, когда они должны критически разобраться с последствиями конфликта. Разумно, что максимальный воспитательный эффект от процесса примирения достигается лишь при участии специалиста, знающего психологию личности и являющегося одновременно обученным медиатором.

Развития медиативных практик представляет ценность для развития психологии управления кризисными ситуациями и конфликтами в социально-культурном пространстве образования.

Представляет интерес работа Е.А. Тюгашева по теме социокультурной медиации и философии, в которой говорится о требованиях к медиатору, в частности умению «соединять противоположности, что стимулирует развитие диалектической техники и философского мышления». Там же выдвигается тезис о том, что «первые мудрецы – это медиаторы, а философы выдвигали учения о Среднем пути и были медиаторами в межгосударственных отношениях» [2].

В данном случае медиация рассматривается с позиции сложившегося социально-психологического опыта как способ урегулирования конфликтов. Соответственно двум подходам, характеризующим различия в их основных требованиях и признаках субъектов, можно выделить принципиально различные формы медиации: первая форма – социально-культурная медиация или традиционная, сформированная на научно-практическом основании психологии; вторая, социально-правовая, регулируемая правовым инструментарием. Медиация поднимает проблемы, связанные с выяснением сущности понятий «доверие» и «диалог» и степень их взаимосвязи в пространстве социальных отношений.

Можно рассматривать стремление к мирному урегулированию конфликтов как проявление правовой культуры [1]. Принципы медиации, как бы пришедшие из-за рубежа, в действительности глубоко укоренены в отечественной культуре.

Проблемы, исследуемые в социальной философии и психологии, рассматривают все аспекты социальной деятельности и поведения людей в обществе с целью повышения эффективности этой деятельности и создания эффективного коммуникативного пространства. В этой связи представляет интерес вопрос о влиянии доверия и способности к диалогу у участников конфликта.

Психология считает диалог основой формирования базовых психических функций и залогом психологического здоровья личности. Фи-

лософия рассматривает диалог как форму речи и средство выражения и познания человеческого мышления.

Медиация на сегодняшний день получила признание при разрешении споров самого широкого круга, от семейных и образовательных конфликтов до конфликтов в предпринимательской сфере.

Медиация позволяет учесть психологические условия восстановления доверия и диалога между сторонами. Преимущества проведения процедуры медиации при участии медиатора состоят в добровольной исполнимости достигнутого примирения и обеспечении конфиденциальности процесса достижения согласия. Примирение конфликтующих сторон помогает создать гарантии для сохранения здоровой морально-психологической атмосферы и доверия в отношениях между участниками конфликта.

Библиографические ссылки

1. Вязов А.Л. О факторах формирования правовой культуры // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. конф. (Хабаровск, 6–8 апр. 2017 г.): в 2 т. / под ред. Т.В. Гомзы. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. 2 т. С. 9–12.
2. Тюгашев Е.А. Социокультурная медиация и философия // Евразийский юридический журнал. 2015. № 12 (91). С. 376–380

И. В. Галактионов, В. Э. Верхотуров

ЖИЗНЕННАЯ СТРАТЕГИЯ ЛИЧНОСТИ: СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА, СТРУКТУРА, КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЕГО СПЕЦИФИКИ

В статье рассмотрены концептуальные подходы зарубежных и отечественных авторов к изучению феномена жизненной стратегии личности, ее структурных компонентов и разновидностей.

Ключевые слова: *жизненная стратегия личности, жизненные цели, мотивы, потребности, стремления, смыслы, ценности, позиции*

I. V. Galaktionov, V. E. Verhoturov

LIFE PERSONAL STRATEGY: ESSENCE PHENOMENON, STRUCTURE, CONCEPTUAL APPROACHES TO STUDY ITS SPECIFICATIONS

The article considers the conceptual approaches of foreign and domestic authors to the study of the phenomenon of the personality's life strategy, its structural components and varieties.

Key words: *vital strategy of a person, life goals, motives, needs, aspirations, meanings, values, positions.*

Мы живём в эпоху великих перемен и громких потрясений. Реалии нашего времени диктуют нам то, что каждый человек должен быть активным, находиться в тонусе и способным быстро адаптироваться к вызовам и ситуациям современного мира.

Уметь построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачи – это непростая задача. Связано это с тем, что каждому из нас приходится составлять огромное количество «планов», «сценариев», «программ» действий к различным событиям, которые связаны непосредственно с нашей жизнью, с нашим существованием в этом динамичном мире. Из этого следует, что каждый из нас сам решает какую «стратегию жизни» ему лучше выбрать: «предаваться праздности и самолюбованию», стремится к «развитию и самосовершенствованию» или выбрать иной стратегический путь своего существования.

Прежде чем приступить к исследованию феномена «жизненной стратегии» нужно сначала определиться с сущностью самого понятия и с основными подходами к определению его структуры и специфики. В зарубежной и отечественной психологии единой точки зрения не существует.

В справочных изданиях термин «стратегия» определяется чаще всего как «искусство планирования, основанное на правильных и далеко идущих прогнозах». Кроме того, следует уточнить, что процесс формирования «стратегии» подчиняется сознательному контролю (т.е. индивид сознательно планирует и конструирует собственную жизнь путём поэтапного формирования своего будущего).

В раскрытии понятия «жизненной стратегии» в основном принимали участие представители психоаналитического и экзистенциально-гуманистического подходов. Итоги их исследований и взгляды отдельных представителей мы постарались обобщить в следующей таблице:

Название подхода, направление, представитель	Структурные элементы «жизненной стратегии» (задачи, цели, ценности, мотивы)	Факторы, определяющие выбор стратегии
Психоаналитический подход:		
Индивидуальная психология А. Адлера(3)	1. Жизненная задача «любовь» 2. Жизненная задача «дружба» 3. Жизненная задача «работа»	Выбор задачи определяется условиями человеческого существования и позволяют оптимально к ним адаптироваться
Неофрейдизм К. Хорни (14)	1. «Движение к людям» (любовь) 2. «Движение против людей» (борьба за существование) 3. «Движение от людей» (независимость)	Выбор стратегии определяется в детстве «общественными шаблонами»

Неофрейдизм Э. Фромм (15)	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Иметь» (внешнемотивированная потребность в собственности, игнорирование внутренних мотивов и ресурсов) 2. «Быть» (связана с внутренними стремлениями, развитием индивидуальности и личностного потенциала) 	Выбор стратегии определяется при разрешении противоречия между внутренней и внешней мотивацией в ситуации конкуренции мотивов
Неофрейдизм Х. Томэ (15)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Взаимодействие с окружающим миром 2. Преобразование окружающего мира в процессе интеграции с ним 3. Преобразование себя 	На выбор стратегии влияет характер взаимодействия и успешность интеграции с окружающим миром
Экзистенциально-гуманистический подход:		
Т. Кассер, Р. Райн (15)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внутренние стремления (личностный рост, здоровье, любовь, служение обществу и др.) 2. Внешние стремления (материальное благополучие, социальное признание и физическая привлекательность) 	Выбор стратегии определяется при разрешении противоречия между внутренней и внешней мотивацией в ситуации конкуренции мотивов
А. Маслоу, К. Роджерс (15)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Дефицитарные мотивы (направлены на изменение существующих условий, которые воспринимаются как «неприятные», «фрустрирующие» или «вызывающие напряжение» (пример: голод, холод, приближающаяся опасность и т.д) 2. Мотивы роста, метапотребности (расширяют жизненный опыт и помогают воплотить наши цели и желания в действительность). К данным мотивам можно отнести: «целостность», «совершенство», «активность», «красота», «доброта», «уникальность», «ненапряжённость», «истина, честь, реальность», «опора на себя». <p>Не удовлетворение «метапотребности», может привести к «метапатологии» признаками которой являются: «недоверие», «цинизм», «ненависть», «расчёт только на себя и для себя», «нетерпеливость», «утрата чувства собственного “Я” и индивидуальности», «депрессия», «перекладывание ответственности на других», «утрата смысла жизни».</p>	Построение стратегии зависит от последовательного прохождения всех стадий «личностного роста» от уровня физиологических (дефицитарных) потребностей к ростовым потребностям, вершиной которых является самоактуализация

Представления о разновидностях жизненных стратегий в зарубежной психологии мы нашли в трудах финского психолога Р. Пехунен [15], в них он рассмотрел три основные жизненные стратегии личности:

1. Защитные стратегии («консерватизм» и «избегание»). Здесь индивид не меняется сам и принимает ситуацию такой, какая она есть.

2. Стратегии приспособления («адаптивное самоограничение», «пассивное приспособление», «активное приспособление») (здесь жизненная ситуация принимается такой какая она есть, но индивид начинает менять свою личность под условия жизни).

3. Стратегии развития («творческое развитие» и «ограниченное развитие») (здесь индивид стремится расширить границы существующих жизненных ситуаций и активно изменяет своё окружение).

Суммируя всё вышесказанное, мы можем говорить о том, что феномен «жизненная стратегия» заняла достаточно прочное и важное место в зарубежной психологии, большинство авторов, характеризуя данное понятие, определяют в нем такие структурные элементы как потребности, мотивы, цели, задачи, ценности. Выбор стратегии, по мнению зарубежных специалистов, определяется при взаимодействии условий существования с психологическими особенностями самой личности. При этом представители психоаналитического подхода, традиционно указывают на важность формирования этого феномена в ранних детских возрастах, а представители гуманистического подхода делают акцент на выборе самой личности, которая может сделать его на любой стадии своего развития.

Отечественная психология также неоднократно касалась проблемы определения жизненных стратегий личности. Ниже приведены лишь некоторые подходы к определению данного понятия:

- это один из наиболее влиятельных компонентов интегральной индивидуальности, формирующих социогенез личности (Жаткина К.А.) [7];

- это индивидуальный способ конструирования и реализации человеком жизненных целей во временной перспективе и соответствие с собственными ценностными ориентациями, потребностями, личностными качествами, смыслами собственной жизни (Воронина О.А.) [6];

- это интегральная характеристика жизненного пути. В основе её построения лежит поиск соответствия типа личности со способом жизни (иными словами, построение жизненной стратегии должно осуществляться с учетом типологических различий индивидуальной траектории жизни личности) (Абульханова-Славская К.А.) [1];

- она характеризует, с одной стороны, систему социокультурных представлений личности о своей будущей жизни, ориентирующую и направляющую её текущее (повседневное) поведение в течение длительного времени, а с другой – способ сознательного планирования и конст-

руирования личностью собственной жизни путём поэтапного формирования её будущего (Смирнов Е.А.) [11];

- она является внутренним образованием личности, но опирается не только на внутренние, но и на внешние условия жизнедеятельности человека. Также она отмечала, что личность со сформированной стратегией жизни планирует свою жизнь далеко в будущее, «жизненный путь» разрабатывается подробно (каждый его этап насыщен предполагаемыми событиями), «жизненная цель» поставлена на каждом этапе в виде шагов по реализации (Белугина М.А.) [4];

- это сложившийся (устойчивый, типичный) способ и форма жизнедеятельности человека, направленная на удовлетворение его потребностей, достижение целей и жизненных смыслов (Рудакова О.В.) [10]

- это социально обусловленная система ориентирования человека (в личной и общественной сферах) на долговременную перспективу (Чеботарева Д.Ю.) [16];

- это форма целенаправленной организации человеком собственной жизни, которая включает его отношение к собственным возможностям и ресурсам, их актуализации и реализации (Варламова Е.П. и Степанов С.Ю.) [12];

- это «символически опосредованные и выходящие по своему воздействию за пределы сознания идеальные образования, реализующиеся в поведении человека его ориентиры и приоритеты», это «динамическая, саморегулирующая система социокультурных представлений личности о собственной жизни, ориентирующая и направляющая её поведение в течение длительного времени» (Резник Т.Е. и Резник Ю.М.) [9].

Некоторые авторы в отечественной психологии и авторы, не только дали определение, но и исследовали структуру, основные компоненты, характеристики, типологии личностей с различными «жизненными стратегиями». Результаты этих исследований представлены в табличной форме:

Автор	Структурные элементы «жизненной стратегии» (задачи, цели, ценности, мотивы)	Примечания
О.С. Васильева и Е.А. Демченко (5)	1. Уровень ответственности. 2. Степень осмысленности жизни. 3. Систему ценностей и отношений человека	Основными показателями эффективности стратегии жизни человека, они выделяли – «удовлетворенность жизнью» и «психическое здоровье»
М.А. Белугина (4)	а) Содержание будущего жизненного пути. 1. «Жизненная позиция» (т.е. сюда входит: обобщение субъек-	Автор рассматривает жизненную стратегию как систему, состоящую из взаимосвязанных

	<p>тивных и объективных личностных достижений и совокупность жизненных ценностей индивида).</p> <p>2. «Жизненные цели личности» (т.е. сюда входит: доминирующая сфера жизни личности и идеальный образ будущей жизни).</p> <p>б) Организационные характеристики жизненной стратегии личности.</p> <p>1. Протяженность временной перспективы.</p> <p>2. Направление временной перспективы («прошлое» – «настоящее» – «будущее»).</p> <p>3. Структурированность планируемого жизненного пути (т.е. насколько насыщены событиями различные планируемые периоды жизни человека; какие этапы жизненного пути более структурированы, а какие менее).</p>	друг с другом и взаимовлияющих элементов
Н.Н. Федотова (13)	<p>1. Социальные ориентации (т.е. направленности на достижение желаемого социального положения путём включения в те или иные социальные группы).</p> <p>2. Культурные ориентации (т.е. принятие определённых культурных образцов).</p> <p>3. Личные ориентации (т.е. представления интимных моментов жизни)</p>	Стратегию определяют факторы внешней или внутренней ориентации
В.Н. Кормакова (8)	<p>1. Временная протяжённость.</p> <p>2. Реалистичность.</p> <p>3. Соотношение положительных и отрицательных ожиданий.</p> <p>4. Связность жизненных событий.</p> <p>5. Структурированность или дифференцированность будущего (т.е. выделение ближайшей и отдаленной перспективы своей жизни).</p>	На выбор стратегии влияет способность человека определять временную перспективу и выделять в ней стратегические и тактические цели
О.В. Рудакова (10)	<p>1. Наличие представлений о «прошлом», «настоящем» и «будущем».</p> <p>2. Целостность/разобщенность</p>	На выбор стратегии оказывает влияние соотношение потребностей, целей и жизнен-

	<p>«жизненного пути».</p> <p>3. Наличие/отсутствие «смысла жизни».</p> <p>4. Наличие/отсутствие средств и способов достижения поставленных «жизненных целей».</p> <p>5. Необходимость внешней поддержки при постановке целей и преодолении трудностей.</p> <p>6. Степень осознанности собственной жизни.</p> <p>7. Способность к самопознанию и жизненной рефлексии.</p> <p>8. Степень реализации «жизненных планов».</p> <p>9. Жизненная удовлетворенность/ неудовлетворенность.</p>	<p>НЫХ СМЫСЛОВ</p>
<p>Д.Ю. Чеботарева (16)</p>	<p>Фазы жизненной стратегии:</p> <p>1. Предварительное конструирование образа жизни (выбор целей, приоритетов, способа жизни).</p> <p>2. Реализацию (способы поведения, направленные на достижения поставленных целей и задач).</p> <p>3. Удовлетворенность жизнью (оценка результатов).</p>	<p>Принципами формирования жизненных стратегий, как утверждала автор, выступают – «характер жизненной активности личности» и «степень её социальной активности»</p>
<p>Л.И. Дементий и В.Е. Купченко (2)</p>	<p>1. Жизненная цель (т.е. осознанный предвосхищаемый личностью результат жизни).</p> <p>2. Смысл жизни.</p> <p>3. Ценностные ориентации (т.е. ценности, мотивирующие личность на определенные жизненные поступки).</p> <p>4. Наличие или отсутствие убеждения о возможности и способности управления собственной жизнью.</p> <p>5. Временная перспектива (т.е. отношение личности к собственному психологическому «прошлому», «настоящему» и «будущему»).</p> <p>6. Готовность к преодолению жизненных трудностей.</p> <p>7. Самостоятельность или зависимость личности.</p>	

	8.Творческая направленность личности. 9. Самоактуализация (т.е. степень реализации личностью собственных возможностей). 10. Жизненная удовлетворенность (т.е. обобщенное чувство, отражающее степень соответствия «желаемого» и «достигнутого»)	
--	---	--

Представления о разновидностях жизненных стратегий мы нашли в работах отечественных психологов:

К.А. Абульхановой-Славской писала о том, что жизненная стратегия – это «постоянное приведение в соответствие своей личности (её особенностей) и характера, и способа своей жизни, построение жизни, сначала исходя из своих индивидуальных возможностей и данных, а затем с теми, которые вырабатываются в жизни». Вследствие этого, она выделяла несколько типов «стратегии личности»:

а) стратегия учёта наличных возможностей (т.е. личность использует свой собственный потенциал с учётом индивидуальных особенностей);

б) развивающая стратегия (т.е. личность стремится к формированию недостающих личностных качеств и свойств, взятию на себя ответственности и проявлению инициативы);

в) стратегия избегания (т.е. личность избегает трудных ситуаций, видов работы, общения и т.д.).

Е.П. Варламова и С.Ю. Степанов (12) выделяли четыре вида стратегий:

а) творческая уникальность (оригинальное, экстраординарное отношение человека к жизни);

б) стихийная индивидуальность (формирование человека зависит от внешних обстоятельств, а не от собственных усилий);

в) активная типичность (принцип: «быть как все»; при этом усилия человека направлены на достижение общепринятых целей и ценностей);

г) пассивная типичность (следование социальным стереотипам).

Т.Е. Резник и Ю.М. Резник [9] выделили следующие типы «жизненных стратегий»:

а) стратегия жизненного благополучия (характерна рецептивная/«приобретательская» активность);

б) стратегия жизненного успеха (характерна мотивационная/«достиженческая» активность, которая рассчитана на общественное признание);

в) стратегия жизненной самореализации (характерна творче-

ская/«экзистенциальная» активность, которая направлена на создание новых форм жизни безотносительно к их внешнему признанию или непризнанию).

Подводя итог нашему теоретическому исследованию, мы хотели бы предложить свой вариант термина «жизненная стратегия» и его основных составляющих: Жизненная стратегия – это особый структурный компонент, который *формируется человеком; регулируется его действиями, поступками, решениями и выборами; характеризуется целями*, которые индивид ставит перед собой, *принципами/ценностями*, которые делают его таким какой он есть на самом деле, *взглядами* на его дальнейшее существование в этом мире.

Среди **основных составляющих**, которые характеризуют «**жизненную стратегию**», мы можем выделить:

а) нахождение своего места в этом мире (т.е. человек начинает затрагивать такую сферу, как «смысл жизни»);

б) постановка цели или целей, которые человек будет реализовывать в течение жизни и учёт средств и способов достижения этой цели/этих целей;

в) взаимодействие с окружающим миром, адаптация к нему;

г) достижение гармонии «внутреннего» (духовного) и «внешнего» (материального) в человеке;

д) удовлетворённость своей жизнью.

Библиографические ссылки

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Агрессия: понятие, подходы, диагностика: учебно-методическое пособие / сост. Л.И. Дементий, В.Е. Купченко. Омск: Омск госуниверситет, 2001. 40 с.
3. Адлер А. Наука жить [пер. с англ. Е.О. Любченко; пер. с нем. А.А. Юдина]. Киев: Port-Royal, 1997. 288 с.
4. Белугина М.А. Структура и динамика формирования жизненной стратегии в юношеском возрасте // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 4. С. 109–111.
5. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 74–85.
6. Воронина О.А. Жизненные стратегии как фактор отношения студентов к учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009. 230 с.
7. Жаткина К.А. Проявление смысложизненных ориентаций в юношеском М.: Академический проект, 2013. 98 с.
8. Кормакова В.Н. Проектирование жизненных стратегий как условие профессионально-личностного самоопределения старшеклассников // Образование и общество. 2009. № 1. С. 55–58.
9. Резник Т.Е., Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности: поиск альтернатив. М.: Б. и., 1995. 69 с.
10. Рудакова О.В. Жизненные стратегии современного российского студенчества: дис. ... канд. социол. наук. М., 2004. 184 с.
11. Смирнов Е.А. Жизненные стратегии жизни государственного служащего // Государственная служба. 2002. № 4. С. 108–118.

12. Степанов С.С. Век психологии: имена и судьбы. М.: Эксмо, 2002. 592 с.
13. Федотова Н.Н. Социально-профессиональный статус поствузовской молодежи на рынке труда. Саратов: ПМУЦ, 2000. 60 с.
14. Хорни К. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 3. Невроз и развитие личности. М.: Смысл, 1997. 696 с.
15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2003. 608 с.
16. Чеботарева Д.Ю. Жизненные стратегии студенческой молодежи Юга России: дис. ... канд. социол. наук. Ростов н/Д., 2006. 172

Е. В. Гончарова, Е. А. Липатова

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания воспитателей дошкольных образовательных учреждений, анализируются причины, факторы и возможности профилактики синдрома.

***Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, мотивация профессиональный стресс, напряженность, рефлексия.*

E. V. Goncharova, E. A. Lipatova

THE PROBLEM OF EMOTIONAL COMBUSTION OF PRESCHOOLERS EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with the problem of emotional burnout of preschool teachers, analyzes the causes, factors and opportunities for the prevention of the syndrome.

***Key words:** Burnout, motivation, professional stress, tension, reflection.*

В силу своей специфики, педагогическая деятельность, предполагает повышенный риск формирования синдрома «эмоционального выгорания».

У представителей педагогических специальностей, в частности у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений формирование синдрома эмоционального выгорания и изучение роли социально-психологических факторов является обоснованным и, более того, необходимым.

Цель – проанализировать теоретически факторы, причины эмоционального выгорания и их влияние на профессиональную деятельность педагогов дошкольного образовательного учреждения.

И.А. Акиндинова, В.В. Бойко, Т.Н. Борисов О.П. Бусовикова, М.В. Мартынова и др., установили, что работа педагогов связана с большими нервно-психическими нагрузками. Основными причинами, влияющими на формирование синдрома, являются, во-первых, физиологические факторы, связанные с условиями труда: гиподинамия,

повышенная нагрузка на зрительный, слуховой и голосовой аппараты и т.д. [1, 3].

Во-вторых, это психологические и организационные факторы, к которым следует отнести необходимость быть в потоке, на пике профессиональной формы, излучать дружелюбие, готовность сотрудничать с администрацией, включаться в разные рода дополнительные мероприятия, конкурсы и т.д. Отсутствие возможности эмоциональной разрядки, гиперответственность, бдительность за подопечными обуславливают уровень напряженности в коллективе. Проявляется напряженность в виде возбуждения, повышения раздражительности, беспокойстве, мышечном напряжении, зажимах в различных частях тела, учащении дыхания, сердцебиение, повышенной утомляемости и т.д.

Осознание новообразований подобного рода может сводиться к экономии ресурсов через ограничение профессиональной активности, уклонение от эмоционального напряжения через упрощение, формализацию профессиональной деятельности и взаимодействия с коллегами и воспитанниками.

У представителей помогающих профессий выстраивается защитная система в виде установок и убеждений работать формально, формируется негативное отношение к субъектам своей профессиональной деятельности. С достижением определенного уровня напряженности включается самозащита. Она может, проявляется в не осознаваемом или мало осознаваемом желании уменьшить или формализовать время взаимодействия с воспитанниками. Длительная напряженность, стрессовое состояние влияют не только на профессиональную деятельность, но и может привести к серьезным деформациям личности.

Эмоциональное выгорание проявляется в постоянном чувстве усталости, вплоть до опустошения, в отсутствии удовлетворенности от профессиональной деятельности, ее результатов, неудовлетворенности профессиональным выбором, скупостью эмоций и поверхностным, формальным исполнением профессиональных обязанностей. Особенно становится страшно, когда воспитатель демонстрирует негативное отношение к детям, коллегам, к себе.

Еще одним важным объективным фактором, влияющим на рост выгорания, является профессиональная самореализация, вернее ее отсутствие. Профессиональный застой приводит к выгоранию, в тоже время является следствием выгорания. Редукция собственных достижений, мотивационная, методологическая и личностная не готовность к инновациям, отсутствие толерантности к неопределенности, нежелание овладевать современными методами профессиональной деятельности, низкий интерес к результатам деятельности приводят к выгоранию, соматическим заболеваниям, уходу из профессии. Отсроченность результата во времени усиливает эффект сгорания [2].

Исходя из выше изложенного, можно предположить, что эмоциональное выгорание представляет собой приобретённую форму профессионального поведения, позволяющую на неосознаваемом уровне экономно дозировать и расходовать энергетические и эмоциональные ресурсы, снижая при этом качество деятельности и ее результаты.

Профилактика синдрома «эмоционального выгорания» включает в себя обеспечение эффективности профессиональной деятельности, поддержание высокого уровня функциональности, охрану психического и физического здоровья.

Акцент в профилактике синдрома выгорания в современных ДОО, смещается в сторону социально-психологических факторов.

Корректировать эмоциональные состояния сотрудников возможно через обучение навыкам общения, развитие позитивного психологического климата в коллективе, с учетом особенностей взаимодействия со сложным контингентом детей, своевременная обратная связь и позитивное подкрепление тех сотрудников, которые чувствительны к моральному поощрению или характеризуются высокой тревожностью и неуверенностью.

Стимулирование сотрудников, чувствительных к вознаграждениям и мотивирование его к профессиональному росту, саморазвитию сегодня является одним из способов профилактики и снижения эмоционального выгорания в системе «Человек – человек».

Однозначно, роль руководителя в мотивации персонала к саморазвитию, огромна. Это и структурированность работы, организация рабочих мест, отдыха, всевозможные бонусы. Это и возможность с отрывом от работы повышать квалификацию, участвовать в научных мероприятиях, обмениваться опытом с коллегами.

Потребность в межличностном взаимодействии, гибкость в общении, развитая коммуникативная рефлексия, умение управлять эмоциями – личностные факторы, обеспечивающие и поддержку коллег, и смягчение воздействия стрессоров.

Методисту, работающему в ДОО необходимо знакомить педагогов с современными исследованиями по теории воспитания, обучать основам личностно-ориентированного взаимодействия с детьми, направлять педагогов на специальные курсы повышения квалификации, конференции, открытые занятия, участия в методических объединениях и др.

Использование упомянутых рекомендаций снижает уровень синдрома эмоционального выгорания и приводит к более эффективной, творческой работе с детьми.

Библиографические ссылки

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: АСТ, 2009. 154 с.

2. Гончарова Е.В, Воронцова Е.В. Профессиональное выгорание и самоактуализация педагога в условиях профессиональной деятельности // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. конф. (Хабаровск, 6–8 апр. 2016 г.): в 2 т. / под ред. Т.В. Гомзы. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. 2 т. Т. 1. С. 197–199.

3. Звездина Г.П. Эмоциональное выгорание у воспитателей ДОУ // Управление ДОУ. 2004. № 4.

Е. В. Гончарова, К. А. Лушникова

МОТИВЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются виды, формы, мотивы девиантного поведения, их проявления в юношеском возрасте, представлены результаты эмпирического исследования девиантного поведения в юношеском возрасте по опроснику «Определение склонности к отклоняющему поведению» (Автор А. Н. Орёл).

Ключевые слова: юношеский возраст, девиантное поведение, мотивы поведения, асоциальное поведение, диссоциальное поведение, пьянство, агрессивное и суицидальное поведение.

E. V. Goncharova, K. A. Lushnikova

FEATURES OF MOTIVS OF DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENCE

Psychological features of adolescence is described In the article. Examine the types and forms of deviant behavior and their manifestations in adolescence. The results of empirical research of deviant behavior in adolescence is presented in the article. Was used the questionnaire «determination of the tendency to rejecting behavior».

Key words: deviant behavior, antisocial behavior, asocial behavior, dissimulee behavior, alcoholism, drug addiction, aggressive and suicidal behavior, illegal behavior.

Интерес к поиску истоков зарождения девиантного поведения в нашей стране зародился относительно недавно. Единого термина «отклоняющее поведение» в силу многообразия подходов нет. Основное противоречие заключается в типологии и интерпретации термина. Часть исследователей полагают, что девиантное поведение рассматривается как любое отклонение от социальных норм, ожиданий, т.е. поведение, не одобряемое обществом (Клейберг Ю.А.). Другие исследователи считают поведение отклоняющим, когда нарушаются правовые нормы. Третьи убеждены в различных социальных патологиях (алкоголь, наркотики, живодерство, убийство, воровство).

Отличия связаны с тем, что отклоняющее поведения рассматривают различные области наук (психиатрия, социология, криминалистика,

медицина, психология). В любой науке понимание девиантного поведения различно.

Актуальность разработки исследования отклоняющегося поведения обусловлена недостаточной изученностью данной проблематики и поиском путей коррекции.

Так, по мнению В.Д. Менделевича: «Психология девиантного поведения – это междисциплинарная область научного знания, изучающая механизмы возникновения, формирования, динамики и исходов отклоняющегося от разнообразных норм поведения, а также способы и методы их коррекции и терапии» [5].

Е.В. Змановская создала классификацию отклоняющегося поведения, основанную на критерии нарушаемой нормы и характере негативных последствий отклоняющегося поведения. Она выделяет три группы девиаций:

1. Антисоциальное поведение (внешнедеструктивное): содержит поступки, которые запрещены государством в виде незаконных действий. Антисоциальное поведение относится к противоправному и делинквентному.

2. Асоциальное поведение (смещенно-деструктивное): человек придерживается моральных норм, одобряемых обществом. Асоциальное поведение выражается в вымогательстве, бродяжничестве, проституции, агрессивном поведении, иждивенчестве и др. Асоциальное поведение менее опасно, нежели антисоциальное.

3. Диссоциальное (аутодеструктивное) поведение выражается в суицидальном поведении, виктимном поведении (зависимое), рискованное поведение, влияющее на собственную жизнь, здоровье через химические и нехимические аддикции [2].

В отличие от Е.В. Змановской, Ю.А. Клейберг делит отклоняющееся поведение на три группы:

1. Девиантное поведение с негативными формами девиаций - поступки, которые отрицательно влияют на жизни людей: суицидальное поведение, наркомания, алкоголь, проституция.

2. Девиантное поведение с позитивными формами девиаций - действия положительные, направленные на пользу людям: волонтерство, социальное творчество.

3. Социально-нейтральные формы проявления девиантного поведения – деятельность, которая не причиняет вред окружающим, и не даёт пользы. Среди них: побеги из дома, попрошайничество, граффити [3].

Юношеский возраст, особенно ранняя юность период личностной, профессиональной идентификации. Молодой человек не сформировался как полноценная личность, находится часто в состоянии внутреннего конфликта, проявляет конфликтность и агрессивность по отношению к окружающим. Социальное положение еще не определено. Человек ещё

не до конца созрел, не окончательно способен себя контролировать, взрослые перестают быть безусловным эталоном.

Невозможность конкурировать в силу недостаточности личностных, профессиональных ресурсов, разрешать конструктивно конфликты, приводит к пьянству, наркомании, агрессивному и суицидальному поведению, противоправному поведению. Демонстрация в СМИ успешности героя с сигаретой, алкоголем, физической агрессивностью формирует установки на девиации. Национальная привычка-традиция «расслабиться с алкоголем» приводит к закреплению навыка и формирует алкогольную зависимость.

Агрессивное поведение часто является одной из ключевых причин девиаций. В широком психологическом смысле под агрессией понимают тенденцию (стремление), проявляющуюся в реальном поведении или фантазировании, имеющую целью подчинить себе других, либо доминировать над ними [5].

Юношеская агрессия – это результат злобы и низкой самооценки вследствие личностных неудач. Часто жестокими становятся люди, пострадавшие от гиперопеки. Будучи детьми, они были не способны постоять за себя. Жестокость – некая форма протеста. Таким образом, человек стремится самоутвердиться и в то же время проверяет себя на прочность, доказывая, что он сильнее других.

Когда человек направляет агрессию на себя и создаёт предпосылки для угрозы собственной жизни, то такое поведение называют суицидальным. Сейчас суицидальное поведение понимают как осознанные действия, направляемые представлениями о лишении себя жизни [2].

В юном возрасте относительно часто встречается самоубийство – как подражание кумиру. Это действие называется «синдром Вертера». Помощь таким людям включает не избегание проблем и конфликтов, а образование «тёплой» психологической обстановки, микроклимата, в которой юноша/девушка будет ощущать комфорт, принятие, спокойствие. Обычно в юном возрасте самоубийство подразумевает крик о помощи, нежели желание умереть.

Среди форм девиантного поведения отмечается делинквентное (противоправное) поведение. Под таким поведением понимают действия конкретной личности (группы), угрожающие благополучию других людей или социальному порядку, и уголовно наказуемые [2].

Основными мотивами девиантного поведения являются: тяжёлая моральная обстановка в родительской семье, неспособность разрешить проблему самому, безнадежность, психические и поведенческие расстройства, депрессия, равно как и корыстно-алчный, насильственно-эгоистический, анархо-индивидуалистический, легкомысленно-безответственный, трусливо-малодушный тип личности. Если в подростковом возрасте данные мотивы связаны с баловством и шалостью, эмоцио-

нальным подкреплением и самоутверждением, то в юношеском возрасте эти мотивы имеют противоправный характер [4].

Таким образом, отклоняющее поведение отрицательно влияет на общество в целом. Профилактика подобного поведения является приоритетной задачей, психологов, педагогов, родителей.

Для проведения исследования девиантного поведения в юношеском возрасте мы использовали тест-опросник А.Н. Орёл «Определение склонности к отклоняющему поведению» (СОП) [6]. Данная методика измеряет готовность к выполнению различных форм отклоняющего поведения. Опросник является набором из семи психодиагностических шкал, которые направлены на определение склонности к осуществлению некоторых форм отклоняющего поведения. Анализ результатов по тесту А.Н. Орел «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» в группе юношей и девушек представлен в таблице 1.

Из таблицы мы видим, что 70 % группы добросовестно ответили на вопросы, о чем свидетельствует шкала № 1. 50 % испытуемых получили умеренный уровень. А у 30 % молодых людей отмечается предрасположенность к строгому соблюдению общественных норм, стремлению показать себя в лучшем виде. Два респондента не скрывают свои нормы и ценности, не зависят от чужого мнения.

Шкала 2 измеряет предрасположенность у испытуемых склонность к отвержению социальных норм и ценностей. 40 % испытуемых ищут трудности, а также стремятся «нарушать тишину». Лишь один человек конформист, склонен руководствоваться стереотипами и нормами поведения. Выраженная тенденция наблюдается у 40 % респондентов. Демонстрируется в проявлении негативизма.

По шкале 3 низкие показатели выявлены у 30 % респондентов. Испытуемые хорошо себя контролируют в социальном плане. Остальные 70 % получили средний результат. Такие люди предрасположены уходить от реальности из-за психических состояний.

В шкале № 4 – 40 % молодых людей не имеют склонности к саморазрушаемому поведению. 50 % испытуемых имеют склонность к риску, выражают желание получать острые ощущения. 1 человек набрал 70 баллов, что говорит о сомнительности результата.

Шкала 5 – «Склонность к агрессии и насилию» показала: 20 % респондентов не имеют агрессивных ориентаций. У 50 % испытуемых наблюдаются агрессия. 10 % молодых людей агрессивные личности. Решают проблемы, применяя насилие. 2 человека получили свыше 70 баллов, что свидетельствует о недостоверности результата.

В 6 шкале 1 человек контролирует все свои чувства, желания и эмоции. 50 % людей способны адекватно контролировать себя в плане эмоциональной сферы. 40 % молодых людей слабо или вовсе не контролируют свои эмоции.

По шкале 7 у одного человека отсутствует выраженность в данном поведении. 40 % имеет склонность к делинквентному поведению. Остальные 50 % имеют выраженную склонность к делинквентному поведению.

8 шкала представлена только в женском варианте. Одна девушка не принимает себя в женской роли, имеет маскулинные черты. Три девушки набрали средний результат, что свидетельствует о преобладании андрогинных черт. И лишь одна девушка обладает женскими качествами, выражающимися в преобладании феминных черт и поведения.

Рассмотрев данные таблицы, можно сделать вывод: средние результаты по всем шкалам показывают слабовыраженные девиации. Только у половины группы наблюдается девиация в агрессивном, саморазрушающем и делинквентном поведении. Среди всех респондентов были те, у кого частично отсутствовали тенденции к девиантному поведению и у которых отклоняющее поведение выражается ярко.

Если сравнить средние результаты по полу, то можно сделать следующий вывод:

1. Женская половина стремится больше дать социально-желаемые ответы, больше выражена склонность к зависимости от чужого мнения.

2. У мужчин наблюдается чрезмерная склонность рисковать, нарушать нормы и правила, а также имеется наклонность к негативизму (61,2). У женщин данная тенденция выражена слабо.

3. У мужчин практически отсутствует девиация саморазрушения. У женщин наблюдается низкая ценность своей жизни, причинение вреда собственному здоровью выражено.

4. У мужчин выявлена умеренная агрессия как типично мужское поведение. У женщин данная модель поведения более развита. Проявляется в причинении другим вреда, часто вербально.

5. Респонденты не желают контролировать свои эмоции. Возможно, не сформирован волевой контроль своих потребностей и поведения.

6. Показатель «склонность к делинквентному поведению» имеет одинаковый результат (60,6). У молодых людей наблюдается готовность к проявлению противоправного поведения.

Таблица 1

Определение склонности к отклоняющемуся поведению

№ п/п	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Шкала установки на социальную желательность (служебная шкала)	4	0	0	8	2	0	5	5	5	4
2. Шкала склонности к преодолению норм и правил	6	3	6	8	3	3	9	3	6	6

3. Шкала склонности к аддиктивному поведению	2	7	6	7	0	8	9	3	8	9
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	7	0	0	6	5	3	6	6	2	9
5. Шкала склонности к агрессии и насилию	6	3	3	3	8	5	0	5	7	5
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	8	8	4	2	0	2	8	5	4	1
7. Шкала склонности к деликвентному поведению	8	4	7	9	5	7	3	3	2	8
8. Шкала принятия женской соц. роли						8	3	9	6	1

Таким образом, можно сделать вывод, что формы девиантного поведения у мужчин и женщин проявляются с разной силой. У юношей более развито желание рисковать, не контролировать свои эмоции и чувства. У девушек проявляется агрессия на себя и на окружающих. Оба пола имеют тенденцию к различным формам зависимости, а также к противозаконному поведению. Средний показатель девиаций у мужчин (56,2) и женщин (58,1) находится в умеренном уровне, что в целом сообщает о слабой выраженности отклоняющего поведения.

Таким образом, можем предположить, что социальное окружение способно влиять на вектор поведения респондентов. Личностные качества, осознанность ценностных ориентаций могут противостоять формированию девиантного поведения, либо способствовать его развитию.

Библиографические ссылки

1. Азарова Л.А., Сятковский В.А. Психология девиантного поведения. Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. 164 с.
2. Змановская Е.В., Рыбников Ю.В. Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие. СПб.: Питер, 2010. 41 с.
3. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. М., 2004. 240 с.
4. Лунев В.В. Мотивация преступного поведения. М.: Наука, 1991. С. 19–45.
5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие. СПб.: Речь, 2005. 191 с.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 362–370.

Е. В. Гончарова, К. С. Моргачёва

ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ОДОБРЕНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ

В статье рассматривается проблема мотивации социального одобрения и ее динамика в период адаптации студентов техникума к новой социально-образовательной среде.

***Ключевые слова:** адаптация, мотивация, социальное одобрение, социальные нормы.*

E. V. Goncharova, K. S. Morgacheva

THE DYNAMICS OF MOTIVATION SOCIAL APPROVAL OF THE FRESHMEN

The article deals with the problem of motivation social approval and its dynamics in the period of adaptation of students of the College to the new socio-educational.

***Keywords:** adaptation, motivation, social approval, social norms.*

Быть принятым в сообщество, чувствовать себя включенным, принадлежать к общности значимых для себя людей является одной из важных потребностей социального взаимодействия.

Присоединение как мотив социального поведения особенно актуален в период адаптации к новой для первокурсника социальной ситуации. Желание занять свое место среди равных себе, быть в центре внимания, ощущать собственную значимость мотивирует студента изменять либо себя, собственное поведение, либо воздействовать на других, подгоняя их под себя. Стремление к привлечению внимания, демонстратизм в поведении, сверхъоткрытость вплоть до навязывания себя вызваны неосознаваемой установкой в сверхсоциальности.

Страх и переживание быть не принятым, отверженным провоцирует избегание контактов, закрытость во взаимодействии. Неосознаваемая установка на уход от игнорирования другими приводит к субсоциальности. И, наконец, социальность проявляется в ощущении себя комфортно как вне общества, как самодостаточность, так и в чувстве привязанности к людям [2].

Мотивы социального одобрения также проявляются в межличностном взаимодействии. Учебная группа как субъект деятельности и общения определяет групповые нормы, ожидания и роли ее членов. Социальные нормы влияют на групповые представления и групповые ожидания, определяют поведение. Следовательно, выработка групповых норм, поиск своего места в групповом пространстве, а затем соответствие

групповым ожиданиям является важным для первокурсников, особенно в период их адаптации друг к другу, к преподавателям.

Методика диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна позволяет выявить склонность к одобрению поведения в групповом взаимодействии. Русская адаптация сделана Ю.Л. Ханиным в 1974 г.

Цель данной методики: определить уровень отношения человека к социальным нормам, его стремление получить одобрение окружающих в отношении своих слов и поступков.

Чем выше итоговый показатель, тем выше мотивация одобрения и тем, выше готовность человека представить себя перед другими как полностью соответствующего социальным нормам. Соответствие нормам и ожиданиям, представлениям социальной группы, позволяет прогнозировать принятие в ее члены.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Владивостокский базовый медицинский колледж» (КГБ ПОУ ВБМК) и Негосударственного профессионального образовательного учреждения «Владивостокский гуманитарно-коммерческий колледж Приморского крайпотребсоюза» (НПОУ ВГКК ПКС). Общая выборка участников исследования составила 32 человека, из них 16 учащихся ВГКК из 4 групп и 16 учащихся ВБМК из 2 групп (на базе 9 классов).

Предполагается, что мотивация социального одобрения первокурсников будет меняться в процессе их адаптации. Результаты представлены в таблице 1,2.

Таблица 1

Показатели уровня мотивации одобрения у студентов ВБМК

	1 этап		2 этап		3 этап	
	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки
1	10	15	8	17	5	9
2	8	13	6	15	4	11
3	9	14	7	17	4	10
4	9	11	8	15	5	9
5	11	10	7	16	6	8
6	8	8	6	11	4	9
7	12	12	9	14	7	10
8	10	11	8	15	6	9
Ср.	10.65	11.75	7.37	15	5.62	8.25

Таблица 2

Показатели уровня мотивации одобрения у студентов ВГКК

	1 этап		2 этап		3 этап	
	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки
1	9	15	6	16	5	10
2	8	11	9	17	4	11
3	13	13	7	18	4	8
4	9	10	9	14	5	9
5	11	10	10	15	6	9
6	12	8	8	14	4	9
7	12	14	7	18	7	9
8	10	11	8	14	6	8
Ср.	10.5	11.6	8.3	15.87	5.6	9.1

Из данных таблиц следует, что уровень мотивации одобрения студентов меняется довольно сильно на каждом этапе исследования. Повышенный у студентов обоих полов в первый период исследования (сентябрь) снижается к третьему периоду исследования. Адаптация к новым условиям учебы и взаимодействия, поиск друзей, борьба за престиж и лидерство обострила мотивацию. Данный вид социальной мотивации нацелен преимущественно на установление приятельских взаимоотношений. Одобрение со стороны членов группы для первокурсников значимо.

Через 3 месяца максимальная потребность в одобрении выявлена у девушек. У юношей выявлено снижение потребности в одобрении. Мотивы одобрения к успешности деятельности отношения имеют меньше, чем к межличностным отношениям. Мотивация одобрения значима в стремлении к сближению. Очевидно, поиск подруг и друзей у девушек пролонгирован, более значим, чем у юношей в этот период. Девушкам хочется подтверждения своей привлекательности со стороны юношей, ощущения конкурентного преимущества среди девушек. Девушки также внимательно отслеживали реакции преподавателей, стеснялись, старались соблюдать нормы приличия. На втором этапе – перед первой сессией у девушек появилась потребность максимально соответствовать ожиданиям преподавателей для получения лучших оценок. На третьем этапе у девушек повысился уровень адаптации, они стали чувствовать себя максимально комфортно в группе, и уровень мотивации одобрения снизился.

У юношей изначально уровень мотивации был на среднем уровне – студенты конкурировали за власть, не стремились адаптироваться к друг другу, к новой форме обучения. Спад уровня мотивации можно

объяснить ростом адаптации и распределением ролей и позиций в межличностном взаимодействии.

Через 6 месяцев динамика мотивации одобрения снизилась у обеих групп. Вероятно, контроль за поведением снят, стремление к влиянию и сближению ослаблено. Адаптация состоялась, внутригрупповые роли распределились. Студенты чувствовали себя более раскованно, привычно, комфортно.

Итог – различия в мотивации одобрения есть. У девушек потребность в одобрении выявлена выше, сохраняется дольше. Если сравнивать динамику мотивации одобрения в процессе адаптации, то у юношей уровень мотивации одобрения снижается при повышении уровня адаптации, в то время как у девушек сначала происходит скачек уровня мотивации на втором этапе, а затем, при максимальном уровне адаптации (3 этап) мотивация падает до среднего уровня, которого юноши достигли уже на 2 этапе.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Адаптация влияет на уровень мотивации одобрения у студентов: девушки и юноши реагируют на адаптацию в учебной группе по-разному, девушки адаптируются несколько быстрее, однако мотивация одобрения у них повышается к сессионному периоду и падает к началу второго семестра; у юношей мотивация одобрения падает одновременно с ростом уровня адаптации.

В обеих группах есть студенты как с изначально низкими показателями мотивации социального одобрения, так и высокими.

Низкие показатели могут демонстрировать как непринятие норм группы, низкий уровень развития личности, неадекватную самооценку, так и излишнюю требовательность к себе, незрелость учебной мотивации. Если потребность в одобрении высокая, тем больше респондент стремится контролировать поведение, сверяя его с одобряемым эталоном. Таких респондентов отличает повышенный конформизм, высокая ориентация на взаимоотношения и высокая прогностическая способность.

Прогнозирование как опережающее отражение социальной желательности проявляется в саморегуляции деятельности и поведения, готовности к социальному взаимодействию, проявляется ярче в период адаптации к новой ситуации. Можем предположить, что мотивы социального одобрения и прогностическая способность взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Человек как существо социальное испытывает потребность в принадлежности и в подтверждении собственной значимости. Чужое мнение, оценка поведения значимыми людьми формирует потребность в одобрении, следовательно, в принятии и подтверждении собственной значимости. К сожалению, мотивация одобрения влияет на успешность межличностного взаимодействия, а не на успешность деятельности.

Таким образом, предположение о динамике мотивации социального одобрения нашло подтверждение. Потребность в социальном одобрении мотивирует на межличностные взаимоотношения, контролирует социальное поведение, особенно в период адаптации первокурсников.

Библиографические ссылки

1. Бехтер А.А., Гончарова Е.В. Феномен антиципации в контексте акмеологического развития специалиста // Акмеология. 2015. № 1 (53). С. 32–39
2. Битянова М.Р. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010. 368 с.

А. А. Гречко

РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

В статье представлено эмпирическое исследование, которое посвящено изучению рефлексивного компонента в структуре профессиональной идентичности будущего психолога. Профессиональная идентичность представлена как интегративное свойство личности, отражающая тождественность с самим собой, со своими профессиональными и жизненными ориентирами. Описан рефлексивный компонент в структуре профессиональной идентичности будущего психолога, предложены методики для его исследования. Также представлен количественный и качественный анализ результатов рефлексивного компонента в структуре профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, рефлексивный компонент, будущий психолог.

A. A. Grechko

REFLEXIVE COMPONENT IN STRUCTURE OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PSYCHOLOGIST

The empirical research which is devoted to studying of a reflexive component in structure of professional identity of future psychologist is presented in article. The professional identity is presented as integrative property of the personality, the reflecting identity with itself, with the professional and vital reference points. The reflexive component in structure of professional identity of future psychologist is described, methods for his research are offered. The quantitative and qualitative analysis of results of a reflexive component in structure of professional identity is also submitted.

Keywords: professional identity, reflexive component, future psychologist.

Проблема идентичности в настоящее время все чаще становится предметом исследования в психологии профессиональной деятельности. В данной отрасли, наряду с другими психологическими фактами и явле-

ниями, активно обсуждаются и проблемы профессиональной идентичности, ее структуры и развития. Профессиональная подготовка психолога предполагает формирование и развитие у студента широкого диапазона свойств и качеств, относящихся к социально-психологической компетентности. Новый психолог готов осмысливать и переосмысливать свою профессиональную деятельность и себя как профессионала, прогнозировать и модифицировать стратегию своего профессионального роста в соответствии с потребностями социума. Это делает значимыми обращения к проблемам профессиональной идентичности.

Целью статьи является описание рефлексивного компонента в структуре профессиональной идентичности психолога.

Методологическими основами исследования выступили:

- акмеологический подход развития будущего специалиста, в русле которых акме – высшая степень развития профессионального мастера (труды Деркача А.А., Асеева В.Г., Гагарина А.В., Зазыкина В.Г., Степновой Л.А.).

- личностный подход, основой которого является представление о том, что профессиональная идентичность формируется как личностное свойство (работы Эриксона Э., Родыгиной У.С., Шнейдер Л.Б. и др.).

- деятельностный подход, где развитие профессиональной идентичности человека может быть только в условиях деятельности (работы Выготского Л.С., Рубинштейна С.Л., Леонтьева А.Н., Зейгарник Б.В. и др.).

Профессиональная идентичность обсуждается в психологии как сложный интегративный психологический феномен, как ведущая характеристика профессионального развития человека, которая свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, как осознание своей тождественности с группой и оценка значимости членства в ней и т.д.

На основе анализа методологических подходов, мы выделили рефлексивный компонент профессиональной идентичности будущего психолога. Этот компонент отражает качество перевода одного вида активности в другой, стимулирует саморегуляцию личности, обуславливает стремление к самопознанию, к осмыслению и оценке собственных действий, поступков, отражает как реальную ситуацию, так и представление о ней. Также в его функцию входит прогнозирование собственного поведения и поведение других людей.

Нами было проведено экспериментальное исследование рефлексивного компонента профессиональной идентичности будущего психолога. База исследования: Педагогический институт Тихоокеанского государственного университета г. Хабаровска. Участники: студенты очного и заочного отделения, обучающиеся по направлению «Психология». В эксперименте приняло участие 45 студентов в возрасте от 19 до 33 лет. Нами были отобраны валидные и надежные методики: методика

Н.П. Фетискина «Онтогенетическая рефлексия», методика Л.А. Регуш «Способность к прогнозированию», авторская разработка У.С. Родыгиной «Опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов». В соответствие с этим, мы выделили параметры методик для рефлексивного компонента: уровень онтогенетической рефлексии, способность к прогнозированию, аналитичность, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность.

На основании полученных в ходе эмпирического исследования данных проведен качественный и количественный анализ данных (по среднему баллу и корреляционному анализу). Анализируя результаты, можно говорить о среднем уровне развития способности к прогнозированию и рефлексии прошлого опыта у испытуемых (рис.1). Полученные результаты также показали, что такие особенности как аналитичность и осознанность мыслительных процессов находятся на низком уровне. Мы связываем эти результаты с тем, что в ходе обучения психологов недостаточно уделяется развитию навыка рефлексивного анализа себя и собственных переживаний, а больший акцент делается на академические знания. Таким образом, у данной группы испытуемых присутствует рефлексивность деятельности, которая подчиняется четким схемам, нежели свободной рефлексии собственного опыта.

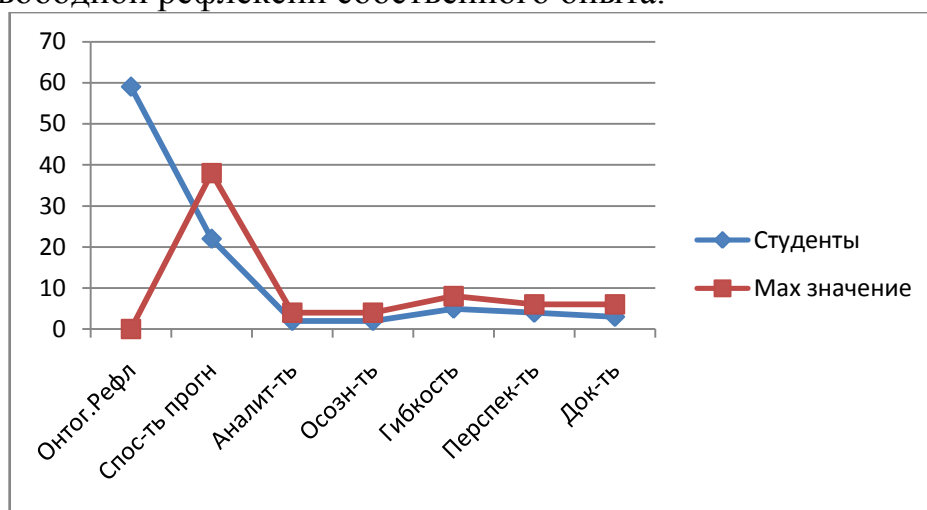


Рис.1. График рефлексивного компонента по среднему (n=45)

Также мы можем отметить, что у студентов итогом прошлых ошибок становится страх перед совершением новых, появляется осторожность, явившаяся результатом прошлых жизненных ошибок. Прогностическая деятельность находится на среднем уровне, выявились особенности развития качеств речемыслительных процессов, составляющих структуру способности прогнозирования, а это преобладание гибкости и перспективности. Качества аналитичность, осознанность, доказательность выражены в меньшей степени.

Корреляционный анализ показал закономерные положительные связи онтогенетической рефлексии с пассивностью, прогностичностью, гибкостью. Рефлексия прошлого опыта не только преодолевает пассивность в профессии, но и инициирует гибкость, интернальность, прогностичность (таблица 1).

Таблица 1

Результаты корреляции Спирмена внутри параметров рефлексивного компонента (n=45, * p≤0,05; ** p≤0,01; - связи не обнаружено)

Параметр	Пассивность	Гибкость
Онтогенетическая рефлексия	,0417**	-
Способность к прогнозированию	,0404**	,0508**
Доказательность	-	-

Корреляционный анализ выявил связи между параметрами. Чем выше показатель «Онтогенетическая рефлексия» тем выше «Пассивность», это обусловлено тем, что высокий показатель по параметру «Онтогенетическая рефлексия» выявляет полное отсутствие рефлексии прошлого опыта, студент не способный рефлексировать показывает пассивную позицию к приобретаемой профессии.

Связь таких показателей как «Способность к прогнозированию» и «Пассивность» говорит о том, что чем выше способность к осуществлению деятельности по прогнозированию, а это познание будущего на основе осознанного мыслительного поиска, основной продукт которого – знание о будущем, тем выше «Пассивность» это можно объяснить тем, что студенты прогнозируют некоторые трудности к возможности профессиональной самореализации на рынке психологических услуг.

Связь параметров «Способность к прогнозированию» и «Гибкость» это вполне закономерный результат, чем выше способность человека широко использовать имеющийся опыт, тем выше способность к осуществлению деятельности по прогнозированию.

Наше исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Рефлексивный компонент входит в структуру профессиональной идентичности и обеспечивает осознание и прогнозирование своих профессиональных возможностей, действий, профессионального статуса и роли.
2. Рефлексивный компонент представлен следующими параметрами: уровень онтогенетической рефлексии, способность к прогнозированию

нию, аналитичность, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность.

3. Уровень рефлексивного компонента в структуре профессиональной идентичности будущих психологов находится на среднем уровне.
4. Такие параметры как «Онтогенетическая рефлексия», «Гибкость», «Пассивность», «Доказательность», «Способность к прогнозированию» положительно коррелируют между собой.

Таким образом, рефлексивный компонент в профессиональной идентичности будущего психолога проявляется как осознание и прогнозирование своей будущей профессиональной позиции, рефлексии прошлого опыта, аналитичность и гибкость в процессе саморазвития в целом.

Библиографические ссылки

1. Бехтер А.А. Преодоление созависимости в структуре личности будущего психолога путем акмеологического тренинга // Акмеология. 2015. № 3. С. 42–45.
2. Бехтер А.А., Гречко А.А. Акмеологические аспекты профессиональной идентичности будущего психолога // Материалы секционных заседаний 56-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ: в 2 т. 2016. С. 247–249.
3. Бехтер А.А., Гречко А.А. Психолого-акмеологическая модель профессиональной идентичности студентов // Проблемы высшего образования. 2017. Т. 2. С. 174–175.
4. Бехтер А.А., Гречко А.А., Чебарыкова С.В. Профессиональная идентичность будущих специальных психологов: эмпирическое исследование // Акмеология. № 4. С. 40–46.

И. Р. Гурулёва

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, МОДИФИЦИРУЮЩИХ ВНЕШНИЙ ОБЛИК

В статье рассматривается значение внешнего облика в жизни современной женщины, а также психологические особенности женщин, меняющих внешний облик, а также указываются основания и характеристики внешних изменений, раскрываемые через особость женской индивидуальности, прослеживается влияние современного мира на развитие «Я» женщины, выявляется репрезентативное значение женской телесности.

Ключевые слова: *стереотипные представления, оценочные стереотипы, внешний облик, эталон внешности, женская индивидуальность; женская телесность, современная женственность.*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF WOMEN, MODIFYING EXTERNAL APPEARANCE

The article examines the significance of the appearance in the life of a modern woman, as well as the psychological characteristics of women who change their appearance, as well as the reasons and characteristics of external changes revealed through the particularity of the female personality, the influence of the modern world on the development of the "I" of a woman, the representative value of female corporeality.

Key words: *Stereotype representations, estimated stereotypes, appearance, standard of appearance, female individuality; female corporeality; modern femininity.*

В работах многих исследователей, внешний облик человека рассматривается как социально-исторический и культурный стереотипизированный образ, отмечает, что в обыденном сознании на основании признаков внешнего облика человека, свидетельствующих о его социальной принадлежности, формируются стереотипные представления.

Ж. Вигарелло считал, что внешний облик выступает пусковым механизмом отношения человека к Другому, а по «признакам-сигналам» внешнего облика люди идентифицируют расовую и национальную принадлежность человека, что значимые «признаки-сигналы» не только актуализируют отношение, но и запускают поведение познающего [1]. В.Н. Панферов утверждал, что эталоны внешности запускают интерпретацию поведения воспринимаемого человека, в результате чего формируются «оценочные стереотипы» [2]. Ученый выделил антропологические, социальные и эмоционально-эстетические классы эталонов и стереотипов интерпретации личности по внешности, где антропологические эталоны внешности включали конституциональные признаки («национальный тип внешности», «половой тип внешности», «возрастной тип внешности», «анатомически похожий на знакомого человека типа внешности» [5, с. 139]. Социальные эталоны внешности включали конституциональные особенности внешности, экспрессию и оформление внешности (признаки общественного положения воспринимаемого и его ролевых функций). Эмоционально-эстетические эталоны внешности представляли собой особенности физической красоты и экспрессии. На основе перечисленных выше признаков воспринимаемому человеку приписываются качества личности, соответствующие тем группам людей, к которым конкретный человек был отнесен.

Изучая причины массового обращения к пластической хирургии, О.С. Казакевич указывает на то, что многие люди стремятся к пластической операции по причине приписывания им негативных личностных характеристик, таких как пассивность, консервативность, глупость и пр.,

в то время как «западные» черты внешнего облика ассоциируются с позитивными характеристиками (уверенностью в себе, умом и пр.) [4].

Главная характеристика «Я» женщины, несущей в себе современную женственность, – полное знание своих потребностей и желаний и, как следствие, выстраивание своей жизни через ориентацию на них. Это знание принципиально ново в восприятии и конституировании женщины себя, поскольку «женщин никто никогда не учит понимать, чего они сами хотят. Поэтому большинство из них никогда не раздумывают о своих потребностях, а также о том, что мешает им идти собственным путем» [6, с. 33]. Умение отделять свои потребности и желания от желаний и требований других – это та способность, которой должны научиться женщины, чтобы обрести собственное «Я», чтобы заполучить «возможность распоряжаться собой по собственному усмотрению, не следуя по пути, намеченному для них обществом» [4, с. 346]. Жизнь в мегаполисе либо развивает у женщин эту способность, расширяя горизонты мира и его восприятия, либо лишает ее собственного «Я», подчиняя погоне за показным, представленным гламуризированным миром. Если женщина ориентирована на поиск своего «Я», на раскрытие своей индивидуальности, то большой город с готовностью откликается на ее призыв, наполняя свое пространство разнообразными «руками помощи» по коррективке и совершенствованию тела и лица (фитнес, спорт, танцы, косметология, пластическая хирургия и др.)

Современный мир, центр притяжения разнородных, нередко противоречащих и исключаящих друг друга культур, ментальностей, общностей, образов жизни, стилей поведения, коммуникативных стратегий и т.д., являет собой динамичное пространство множества возможностей с высокой степенью их востребованности и реализуемости. Именно в недрах большого города и рождается такой феномен, как «современная женственность», соединяющий в себе амбивалентность с целостностью, гармоничность с неустанной устремленностью к самосовершенствованию, эгалитаризм с патриархатностью, глубокий индивидуализм с жесткими социальными стандартами. Внутри современного социального контекста женственность оказывается востребованной, обладает высокой социально-культурной ценностью, принимается, поощряется, культивируется и тиражируется как высший уровень развития женской личности. Вне городского пространства она нежизнеспособна и обречена на нивелирование, в первую очередь, самими женщинами. Олицетворением современной женственности выступают жительницы больших городов. Женственность есть ментальное образование, сформированное социокультурно-историческими представлениями о качествах, значении и месте женщины в обществе.

Современные СМИ и средства рекламы пытаются донести до женщин основную идею современного понимания красоты – «примире-

ние человека с его внутренним миром» [1, с. 317] через многочисленные трансформации своего телесного облика (желательно с появлением каждой новой коллекции одежды, обуви, парфюмерии, аксессуаров и драгоценностей, ежесезонно заполняющих торговые центры). Если женщина не справляется с задачей репрезентации своего глубоко индивидуализированного «Я» через свою телесность, то ей на помощь приходят не только многочисленные «женские» журналы, энциклопедии и справочники, интернет-форумы и блоги, но и медиaprостранство, начиная с телевизионной рекламы и переходя к специализированным телевизионным программам по преобразению женской телесности («Модный приговор», «Снимите это немедленно», «Женская форма», «Перезагрузка» и др.). Проживание в большом городе увеличивает возможность женщин стать участницами («героинями») подобных программ и с помощью «экспертов» «обрести новый облик и быть заново сформированными, наделенными новыми силами, которые помогли бы им освоиться с их новым положением в жизни» [3, с. 90].

Таким образом, желаемым результатом работы женщины над своим телом становится общественное признание исключительности ее «Я». Ответственность за себя, свою жизнь и сила воли для непрерывного самотворчества – вот основа современной женственности. В России это тем более трудно, что в отечественной культуре до сих пор сильны патриархатные взгляды в оценке женского бытия. У современной женщины всегда есть соблазн свернуть с ее социально индетерминированного пути с неизвестными испытаниями и сомнительным успехом, «нырнув» в те ниши, которые культурно и исторически выпестованы для нее, туда, где ее женственность не будет оспорена или подвергнута остракизму, туда, где она, отказавшись от своего «Я», обретет пусть невысокую, но общественно поощряемую значимость. Женщина, возвращающая в себе ростки современной женственности, должна научиться сочетать несочетаемое (индивидуальное и коллективное, традиции и инновации, свои увлечения, карьеру и семью), создавая гармоничную целостность своего «Я». Не многим женщинам это удастся, но те, кто смог раскрыть в себе/для себя новые смыслы женственности, живут в больших городах, посещают практики, психологические тренинги и консультации, мастер-классы известных людей, особенно успешных женщин (например, Хакамады И., Хромченко Э.), мероприятия благотворительных фондов и т.д.).

Таким образом, современная женщина оказывается в условиях тотального многообразия предложений для ее самотворчества и саморазвития, и выбор одного или нескольких вариантов самосовершенствования становится непременным атрибутом ее женственности. «Женщина обязательно должна чем-то заниматься» – эта расхожая фраза прекрасно отражает особенность современной женственности: ни профессиональ-

ной деятельности, ни, тем более, семейных обязанностей недостаточно для обретения городской жительницей подлинной индивидуальности. Здесь требуются дополнительные сферы вложения сил, временных и финансовых ресурсов, четких ориентиров в планировании своего развития, чтобы стать «современной женщиной», «гипертрофированной индивидуальностью» [1, с. 296] без отсылки к какой-либо социальной референции. В мире большого города, где главенствует порядок стремительного принятия решения о вступлении в общение или его продолжении, женская индивидуальность должна быть максимально проявлена, и ее выразителем выступает внешность. «Сегодня индивид и только индивид несет ответственность за то, каков он есть и какой у него «образ». Личность «определяется своим внешним видом», ...причем исключительно внешним видом: то, что человек демонстрирует на «телесном» уровне, становится столь же важно, как то, что он говорит. Отсюда чрезмерно усердие в стремлении «показать» себя, видимую часть своего «я», свою работу над красотой, чтобы продемонстрировать целостность себя как личности» [1, с. 295–296], поэтому современная женщина не может быть озабочена только развитием своего «внутреннего мира», но принуждена создавать свою индивидуальность, в первую очередь, в мире телесной красоты.

Таким образом, стремление к изменению внешности у современной женщины вызывает ассоциации с увеличением диапазона женской красоты, определяемой через такие трудно уловимые характеристики, как «изящность», «блеск», «простота/ естественность» и «шик/роскошь» [2, с. 158], а с другой – учреждает потребность в постоянном совершенствовании своей внешности, в регулярном обновлении умения хорошо выглядеть.

Библиографические ссылки

1. Вигарелло Ж. Искусство привлекательности: история телесной красоты от Ренессанса до наших дней. М.: Новое литературное обозрение, 2013.
2. Иванова С.В., Гумерова А.А. Образ женщины в глянце (на материале текстов французской, британской и российской рекламе) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. № 2. Т. 7.
3. Казакевич О.С. Женская телесность в телевизионном дискурсе: опыт деконструкции // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 4(18): в 2 ч. Ч. II.
4. Липовецкий Ж. Третья женщина. Незыблемость и потрясение основ женственности. СПб.: Алетейя, 2003.
5. Нечаева Н. Патриархатная и феминистская картины мира: на пути к типологизации // Феминистская теория и практика: Восток–Запад: материалы международной научно-практической конференции. СПб., 1996.
6. Эрхардт У. Хорошие девочки отправляются на небеса, а плохие – куда захотят, или Почему послушание не приносит счастья. М.: Независимая фирма «Класс», 2001.
7. GLANCE: журнал о том, как быть красивой. 2014. № 3

КРИЗИС СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Кризис среднего возраста — это особое эмоциональное состояние, возникающее у человека в результате переоценки ценностей и идеалов, которые были сформированы в юности, в сравнении с существующими на данный момент времени ценностями и представлениями о себе как личности, члене семьи и работнике.

Ключевые слова: возраст, кризис, кризис среднего возраста

I. R. Gurulyova

MIDDLE AGE CRISIS. WAYS OF EXIT FROM IT.

Midlife crisis is a special emotional state that arise as a result of revaluation of values and ideals that were formed in adolescence, in comparison with the currently existing time values and ideas about themselves as individuals, family member and employee.

Keywords: age, crisis, midlife crisis

По статистике в среднем человек в России живет около 70 лет. Кто-то больше, кто-то меньше. Поэтому говоря о среднем возрасте (середине жизни) логично определить его рамками 30–40 лет. Или даже ещё более узко 33–37. Это возраст черты, за которой человека ждёт или обновленная жизнь, или медленное угасание в ожидании старости и смерти.

При достижении данного возраста люди часто пересматривают свою жизнь, оценивают свои цели и достижения. Часто такого рода оценки приводят к так называемому кризису среднего возраста.

В переводе с греческого слово «кризис» имеет ряд значений: выбор, решение, поворотный момент, испытание. В повседневной жизни мы называем кризисом момент, после которого человек уже не может жить как прежде. Наступает кризис внезапно, никто не может заранее «подстелить соломки». Это как сход лавины, к которому невозможно подготовиться и который оставляет мало шансов выбраться без тяжелых ранений.

Наверно, каждому довелось быть свидетелем следующих человеческих перевоплощений. Состоявшийся, солидный мужчина в полном расцвете сил и возможностей, вдруг уходит с престижной работы, покидает благополучную семью, уезжает куда-то в неведомые дали или просто впадает в затяжную депрессию. Его шаги, на первый взгляд, кажутся какими-то странными и нелогичными. Брошенная им семья в полной растерянности, друзья не в силах понять и осознать происшедшее. Зачастую, логику и мотивацию таких поступков не всегда в состоянии по-

нять и внятно объяснить сам герой этих событий. В какой-то степени, понять его могут те, кто сам прошел через нечто подобное.

Каково психологическое содержание кризиса среднего возраста? Каковы его основные причины?

Считается, что кризис среднего возраста – привилегия мужчин. И к каждому из них он приходит быстро и неожиданно, а остается надолго. Кризис возраста мужчины переживают тяжелее женщин.

Итак, причины кризиса среднего возраста у мужчин следующие.

- Физиологическая причина кризиса

Когда мы были молодыми, то все давалось нам так легко и просто, а сейчас вызывает затруднения и проблемы. При взгляде в зеркало наблюдение за морщинами указывает на неотвратимое наступление собственной старости, а вслед за ней и смерть становится вполне реальным событием. Мужчина видит, когда смотрит утром в зеркало, красноречивые признаки старения – седые волосы, морщины, оплывший пресс, замечает за собой, что быстро утомляется, не особо сексуально активен и продолжительность его интимной близости тоже не впечатляет. Он начинает осознавать, что такой же, как все люди, и не особо отличается от других мужчин своего возраста. Внезапно он осознает, что возможности организма ограничены.

- Психологическая причина кризиса

Мужчина оказывается словно рыцарь на перепутье: он уже не осознает себя молодым, но еще и не чувствует себя старым. Мужчина смотрит на себя со стороны, сравнивает с более талантливыми друзьями, удачливыми однокурсниками, успешными коллегами по работе или знакомыми сверстниками. Сопоставление часто оказывается не на его стороне.

Другая психологическая причина, влияющая на развитие личного кризиса – потеря общения. Бывает, что к 40 годам частично или полностью теряются связи с повзрослевшими детьми, с семейными друзьями. Прежняя развеселая школьная или студенческая компания может распаться. Друзей раскидало по жизни, большая часть из них занята карьерой, домашними хлопотами, пожилыми родителями или самими собой.

- Смена социальной роли мужчины

Когда-то 30-летнего Пушкина возвели в камер-юнкеры, чтобы он имел разрешение бывать при дворе. Камер-юнкерами становились молодые юноши до 20 лет, поэтому такая должность сильно задела поэта. Напомнила ему о возрасте и способствовала его разочарованию жизнью и обществом. В среднем возрасте меняется и социальная роль мужчины. Он больше не может быть камер-юнкером, из молодого специалиста он превращается в опытного начальника или совладельца бизнеса. Однако если в это момент его руководителем оказывается более юный коллега или совладелец бизнеса, то это не может не задевать. В этом случае смена социальной роли начинает раздражать и обижать. У мужчины может

появиться жалость к себе, к собственной жизни. Изменение социальных ролей обязывает мужчину учиться брать на себя ответственность за своих родных и за самого себя, рассчитывать исключительно на свои силы.

Причинами кризиса среднего возраста могут быть разные жизненные факторы. Наиболее значимыми факторами, влияющими на психологическое состояние женщины, являются:

- материнство;
- самореализация;
- комплекс домохозяйки;
- внешние изменения;
- гормональные сбои.

В целом, протекание кризиса средних лет описывается по-разному, но большинство специалистов соглашаются с этапами, предложенными американским и швейцарским аналитиком Мюрреем Стайном. Условно их можно назвать «смертью», «переосмыслением» и «возрождением». На первом этапе у человека появляется ощущение безвозвратной утраты, которая может быть связана, например, с потерей родителей. На втором – возникает неуверенность, которая сопровождается многочисленными вопросами об эффективности прожитых лет и попытками осознать своё место в жизни. На третьем – обретается новый смысл. Психологи не берутся определить границы этапов, предостерегая: если человек неэффективно проживает кризис, этапы-состояния могут возвращаться. Особенное внимание рекомендуется уделять второму этапу: поиски ответов и формирование нового сознания требуют времени.

Что же нужно для преодоления кризиса на данном возрастном этапе?

В связи с тем, что выше были рассмотрены причины возникновения кризиса среднего возраста отдельно для мужчин и женщин, есть смысл также рассмотреть способы преодоления данного возрастного кризиса в гендерном аспекте.

Поскольку кризис среднего возраста у женщин 40 лет является психологической проблемой данного возраста, можно найти решение, если отвлечься от неё и от мыслей, которые возникают в связи с этим. Нельзя игнорировать своё состояние, «терпеть» и ждать, когда всё решится само собой: такая пассивная позиция может привести не просто к общему плохому состоянию и депрессиям, но и к заболеваниям нервной, сердечно-сосудистой, эндокринной систем, иногда – к более страшным последствиям.

Психологи считают, что в период наступившего кризиса не нужно пытаться убежать от своего нового состояния и не замечать того, что происходит. Необходимо объективно подойти к оценке новой жизненной ситуации, принять её и продолжить жить в создавшихся условиях, оставаясь здоровым и интересным человеком.

Поэтому нужно предпринять все меры, чтобы выйти из этого положения с наименьшими потерями. Этому может способствовать:

- увеличение отдыха, релаксация;
- чтение новых книг, новая информация даст возможность отвлечься от навязчивых печальных мыслей;
- походы в театр, на концерты классической музыки, на различные выставки могут «переключить» на другую волну;
- правильное питание и здоровый образ жизни улучшат состояние;
- интересные курсы, посещение которых расширит кругозор, принесёт новые знакомства и отвлечёт от печальных мыслей;
- поменять неинтересную и надоевшую работу;
- придумать себе хобби;
- попытаться превратить своё хобби в небольшой бизнес, тем самым получить удовольствие не только самой, но и доставить его своим покупателям;
- родить ребёнка.

Это далеко не все пути решения проблемы кризиса среднего возраста у женщин. Можно придумать много занятий, которые отвлекут и дадут новый толчок и энергию для дальнейшей счастливой жизни. Важно не замкнуться и не самоизолироваться в этот период. И помнить, что кризис 40 лет у женщин – это постепенный выход накопившихся за всю предыдущую жизнь стрессов. К нему можно отнестись с положительной точки зрения: это замечательный повод и очередной шанс найти у себя новые таланты и реализовать их. Если резко и мгновенно не менять свою жизнь, появляется возможность получить много положительных эмоций и неожиданных перспектив.

В свою очередь, для мужчин можно предложить следующие способы преодоления кризиса среднего возраста:

1. Окружить заботой, вниманием и любовью. Они сглаживают этот трудное время для мужчин. Жене необходимо вести себя сдержанно, не реагировать на перепады настроения супруга.

2. Подчеркивать жизненные успехи. Стараться на каждое унылое заявление приводить контраргумент. Повторять, что мужчина нужен и важен.

3. Чаще хвалить, создавая только положительные эмоции. Этот этап в жизни мужчин требует постоянного одобрения действий, ведь недостаток удовлетворения приводит к депрессии.

4. Уверить в успешном будущем. Во время кризиса у мужчин наблюдается упадок настроения. Нужно донести, что муж еще полон сил и энергии, легко преодолевает сложности, и впереди его ждёт ещё много достижений и успехов. Направить энергию супруга в нужную сторону.

5. Родить ребенка. С появлением малыша мужчина перестанет думать о собственных проблемах и будет уделять максимум времени дочке или сыну.

6. Разнообразить быт. Ходить в кино, заняться вместе сохранением физической формы, посещать бассейн, рестораны, завести собаку надо убедить, что у сильной половины человечества после 30–45 лет жизнь не становится скучной, а может быть даже еще насыщеннее и интереснее.

Библиографические ссылки

1. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учебное пособие. М.: КДУ, 2013. 264 с.
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособи. М.: Академический проект, 2015. 420 с.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для СПО. Люберцы: Юрайт, 2016. 460 с.
4. Хухлаева О.В., Зыков Е.В., Бубнова Г.В. Психология развития и возрастная психология: учебник для академического бакалавриата. Люберцы: Юрайт, 2016. 367 с.
5. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата. Люберцы: Юрайт, 2016. 576 с.

Н. П. Долгих, Д. В. Шустикова

РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования рефлексивной деятельности студентов в процессе самоосуществления с использованием рефлексивно-дискуссионной модели обучения в вузе.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная деятельность, рефлексивно-дискуссионная модель, самоосуществление.

N. P. Dolgikh, D. V. Shustikova

REFLEXIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF SELF-REALIZATION IN HIGH SCHOOL

The article is devoted to the analysis of the results of an empirical study of the reflexive activity of students in the process of self-realization with the use of a reflexive-discussion model of training in high school.

Key words: reflexion, reflexive activity, reflexive-discussion model, self-realization.

Постановка проблемы. Развитие высшего образования на современном этапе предполагает качественное изменение подходов к определению его содержания, способов и форм образовательных результатов учебно-познавательной деятельности студентов. Особый аспект приобретает проблема развития у студентов умений рефлексирования знаний, так как рефлексия помогает им обобщить получаемые результаты, пре-

доопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь в процессе самоосуществления в вузе.

Анализ работ В.С. Библера, Е.В. Шишмаковой, Л.Н. Куликовой, Н.И. Гонга, М.В. Лейбович и других исследователей и собственный педагогический опыт (более 40 лет) позволили выявить условия, препятствующие развитию рефлексии и организации рефлексивной деятельности студентов в учебно-образовательном процессе:

- недостатки образования студентов, обуславливающие слабое владение категориальным аппаратом наук, раскрывающих механизмы самопознания, саморазвития, рефлексии, способов общения, обеспечивающих самоосуществление при обучении в вузе. Отсутствие достаточно высокого уровня рефлексии приводит к тому, что профессиональный опыт складывается спонтанно, профессиональное самоосуществление происходит бессистемно и очень медленно вырабатываются профессиональные компетенции;

- отсутствие интеграции рефлексивной деятельности в учебно-познавательном процессе студентов влияет на такие качества их ума, как глубина и гибкость. Именно рефлексия обеспечивает всестороннее познание предмета коммуникации, позволяет выделить внешние, единичные признаки, установить устойчивые взаимосвязи в познаваемых явлениях, что позволяет будущему специалисту качественно реализовывать свой потенциал при самоосуществлении в вузе;

- позиция студента в традиционных формах организации учебной деятельности остаётся пассивной, а рефлексия позволяет изменить логику учебного процесса, определить преподавателя и студента как субъектов взаимодействия, раскрывающих сотворчество, сотрудничество, профессиональный диалог, направленных на овладение профессиональными компетенциями;

- в профессиональной подготовке сложился способ самоосуществления студентов посредством выполнения самостоятельных работ, но он не всегда обеспечивает качество овладения профессиональными компетенциями. Рефлексия же выступает той внутренней деятельностью студентов, которая раскрывает его личностные ценности и смысл усвоенного знания для будущей профессиональной деятельности;

- увеличение доли самостоятельной работы ведёт к большой нагрузке студентов, что может приводить к некачественному её выполнению, тогда как рефлексия активизирует учебно-познавательный процесс студентов, оптимизирует процесс познания и стимулирует самостоятельный поиск в решении профессиональных проблем. Кроме этого, рефлексия приобщает студентов к изучению фундаментальных исследований, способствующих раскрытию различных точек зрения на изучаемые проблемы.

Таким образом, студент в процессе самоосуществления самостоятельно выстраивает научную и образовательную траекторию, а рефлексия, побуждая его к освоению научных понятий, к развёртыванию научных дискуссий, к научной обоснованности собственных суждений, выступает одним из условий освоения фундаментального педагогического и психологического знания как основы профессиональной деятельности будущего учителя и раскрытия личностных ценностей.

Эти положения определили направление *эмпирического исследования*, цель которого заключалась в разработке условий рефлексивной деятельности студентов в процессе самоосуществления в вузе.

Объект исследования – рефлексивная деятельность студентов и преподавателей.

Предмет исследования – рефлексивная деятельность студентов в процессе самоосуществления в вузе.

В ходе исследования определилась *гипотеза*: эффективность самоосуществления студентов в вузе возможна, если осуществляется интеграция рефлексивной деятельности преподавателя и студентов в условиях рефлексивно-дискуссионной модели обучения.

В соответствии с целью и гипотезой исследования ставились следующие *задачи*:

- определить степень разработанности изучаемой проблемы;
- разработать рефлексивно-дискуссионную модель учебно-познавательной деятельности студентов и правила организации диалогического взаимодействия для преподавателей вуза;
- осуществить организацию рефлексивной деятельности студентов в процессе самоосуществления в условиях рефлексивно-дискуссионной модели.

Теоретико-методологической основой исследования явились современные теории содержания профессионального образования как средства самоосуществления личности (Бордовский Г.А., Сластёнин В.А., Шадриков В.Д., Шиянов Е.Н. и др.); деятельности как условия развития личности (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Петровский А.В. и др.); научного моделирования как показателя профессиональной компетентности (Безрукова М.И., Редько Л.Л. и др.); рефлексии как механизма саморазвития и творческого самовыражения личности (Выготский Л.С., Леонтьев, Слободчиков В.И. и др.).

Данное теоретико-методологическое основание определило выбор следующих *методов* исследования:

- теоретический анализ литературы;
- метод эксперимента (констатирующий, развивающий, контрольный);
- метод тестирования, который включал методики: «Направленность личности» (Смекайл В., Кучер М.), «Ценностные ориентации» (Рокич М.), Опросник для оценки своей настойчивости (Ильин Е.П.,

Фещенко), «Я-концепция творческого саморазвития» (Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.), Опросник рефлексивности (Карпов А.В.);

- качественный и количественный анализ результатов исследования.

Исследование проводилось на факультете естественных наук, математики и информационных технологий Педагогического института ТОГУ. В исследовании принимали участие студенты-экологи 4 курса (18 человек), для которых специально был разработан курс по выбору «Психология готовности личности к самоосуществлению», реализуемый на основе рефлексивно-дискуссионной модели обучения.

Перед началом проведения курса по выбору с помощью указанных выше психодиагностических методик был проведён констатирующий эксперимент, раскрывающий уровень развития рефлексии и рефлексивной деятельности, а также отношение студентов к самоосуществлению как к выбору траектории собственного развития.

В качестве развивающего этапа эксперимента было осуществлено проведение курса по выбору с использованием рефлексивно-дискуссионной модели обучения, по окончании которого был проведён контрольный срез. Обязательным условием данного этапа являлась реализация правил организации преподавателем диалогического взаимодействия на занятиях:

- систематическая демонстрация студентам образцов гуманных коммуникаций и рефлексии с проявлением доверия к ним;

- оказание личностной и профессиональной поддержки студентам в их стремлении к самоосуществлению;

- стимулирование к самостоятельному разрешению проблем на основе рефлексии;

- развёртывание диалога, побуждающего к рефлексии и самоосуществлению, создающего среду эмоционального комфорта;

- нахождение всевозможных способов саморегуляции и достижения согласия в личностном и профессиональном развитии;

- использование безоценочного восприятия личности студента как партнёра по диалогу, по совместной деятельности и имеющего право на собственное мнение и решение.

Именно такой подход к организации рефлексивно-диалоговой среды в процессе учебной деятельности и использование рефлексивно-дискуссионной технологии позволяет учитывать индивидуальность студента и развивать его рефлексивную деятельность в процессе самоосуществления в вузе.

Результаты эксперимента (путём сравнения начального и конечного результатов исследования) показали наличие трёх групп студентов. В первую группу вошли студенты с высоким уровнем развития рефлексивной деятельности и самоосуществления. Для них характерно:

- такие студенты (65 %) регулярно и активно начали заниматься

рефлексивной деятельностью и намечать пути самоосуществления (50,8 %), что соответствует высокому уровню развития. Если на констатирующем этапе у них проявлялись лишь отдельные показатели рефлексии (ценность прошлого и настоящего), которые не касались профессиональной деятельности, то контрольный эксперимент на высоком уровне выявил почти все показатели рефлексии за исключением определения смысла профессиональной деятельности в своей жизни;

- контрольный эксперимент показал направленность большинства студентов на поиск личностных смыслов, на приобретение индивидуального пути профессиональной деятельности, выявил потребность проявить качества профессиональной деятельности на практике, в то время как на начальном этапе эксперимента для студентов это было нехарактерно. Такое изменение в развитии рефлексии профессиональных ценностей можно объяснить активным использованием рефлексивно-дискуссионной модели обучения, так как рефлексивная деятельность, интегрированная в учебный процесс, сформировала опыт рефлексии студентов;

- изменения в ценностях самоосуществления были не столь выраженными (повышение на 18 %), что может быть связано с поиском собственного жизнеопределения и уровнем самообразования студентов;

- высокий уровень самоосуществления был представлен по показателям результативности, что характеризует перенос способов рефлексии и способов познания в профессиональную практику.

Во вторую группу вошли студенты со средними показателями овладения рефлексивной деятельностью и самоосуществлением, характеризующиеся тем, что они:

- недостаточно активно рефлексиируют результаты собственных действий (21 %), бессистемно планируют пути профессионального самоосуществления (18 %). Это характерно для студентов, которые поднялись с низкого уровня (на констатирующем этапе) на средний; у них ещё не сформировались чёткие представления о способах самоутверждения через рефлексии, о своих личностных и профессиональных целях;

- по показателю профессиональных ценностей у студентов этой группы произошёл резкий скачок в развитии рефлексии, а в самоосуществлении проявилась направленность, что раскрывает их взаимозависимость.

Студенты, часто пропускавшие занятия, образовали третью группу. Им достаточно сложно давалась рефлексия в учебном процессе (10 %) и проектирование пути самоосуществления (22 %). Они испытывали значительные затруднения в профессиональной практике, однако рефлексивную деятельность называли основой успешности профессиональной деятельности.

Таким образом, качественные изменения в овладении рефлексивной деятельностью и самоосуществлением студентов обусловлены инте-

грацией содержания курса по выбору и выбора рефлексивно-дискуссионной модели обучения. Именно рефлексивная деятельность побудила студентов к творческому инновационному поиску в процессе обсуждения будущих профессиональных проблем на занятиях и в процессе профессиональной практики.

Основными личностными достижениями в ходе эксперимента студенты выделили: потребность постоянно изменяться, утверждаться среди группы студентов и в ходе профессиональной практики в профессиональном сообществе; уверенность в собственных силах и убежденность в выдвигаемых положениях в процессе диалога; новый взгляд на себя как личность и будущего профессионала, а также на значимость своей профессиональной деятельности; появившийся интерес к научному знанию, способствующему творчеству в профессиональной деятельности.

Контрольный эксперимент выявил факты, характеризующие качества взаимоотношений, взаимоприятия студентов и преподавателей, повлиявших на общий уровень самоосуществления студентов и качество их подготовки к каждому учебному занятию. На профессиональной практике студенты стали более самостоятельными и ответственными при выполнении профессиональных задач. Преподаватели начали ориентироваться на личный успех студентов, отмечать его и поддерживать любые самостоятельные начинания, приводящие к рефлексивной деятельности и самоосуществлению.

Развитие рефлексивной деятельности студентов обеспечивается в том случае, если преподаватель аргументировано мотивирует её необходимость и формирует образ перспективного профессионального будущего.

С. В. Домнич

ИНТЕРЕС, РАССУДОК, РАЗУМ: ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНОВ

В статье интерес, рассудок и разум человека рассматриваются с точки зрения философии и психологии.

Ключевые слова: интерес, мотив, рассудок, разум, познание, мышление, мировоззрение.

S. V. Domnich

INTEREST, BRAIN, MIND: PHILOSOPHICAL- PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PHENOMENONS

In the article, interest, reason and the mind of a person are examined from the point of view of philosophy and psychology.

Key words: interest, motive, reason, reason, cognition, thinking, worldview.

XXI век в истории человечества, возможно, будет назван веком развития наук о человеке. Прежде всего, психологии как науки, изучающей психику человека как свойство высокоорганизованной материи, и философии как формы общественного сознания, направленного на выработку целостного взгляда на мир, на место человека в этом мире, как универсального средства познания действительности [12].

Мы обращаем внимание на осмысление таких феноменов, как интерес, рассудок, разум.

Интерес – это форма проявления познавательной потребности, удовлетворение которой обеспечивает направленность на осознание целей деятельности и тем самым способствует восполнению пробелов в знаниях человека и более полному, глубокому отражению действительности [4]. Слово интерес, производное от английского *interest*, означает потребностное отношение или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности, которая развёртывается во внутреннем плане [1]. Эмоциональный момент интереса выступает как интеллектуальная эмоция. Волевой момент интереса связан с усилием, со способностью человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом интеллектуальные (внутренние) трудности и внешние препятствия. Считается, что интерес занимает промежуточное положение в иерархии потребностных отношений человека к миру и возникает на основе познавательного влечения (желания) к определенной области нашей действительности. В процессе своего развития интерес может перерасти в устойчивую личностную потребность, в склонность. Например, К. Изард включает интерес к числу базальных (первичных) эмоций, имеющих и мотивационное значение. Итак, интерес и мотивы.

Мотив (фр. *motif*, лат. *moteo* – двигаю) представляет собой совокупность внутренних психологических условий, которые вызывают, направляют и управляют действиями и поступками. Мотив – это психический образ предмета [12]. Мотив – это побуждение к деятельности, связанный с удовлетворением определённых потребностей. Объект потребности, отражаясь в психическом аппарате человека и побуждая к деятельности, выступает в качестве мотива. Отношение мотива к цели деятельности выражает смысл деятельности [12]. Однако мотивы не тождественны целям деятельности. Одни и те же мотивы порождают разные по целям действия.

Наиболее последовательно раскрывал отношения в триаде «потребность – мотив – деятельность» А.Н. Леонтьев [1]. Он считал, что источником побудительной силы мотива выступает актуальная потребность. Деятельность всегда имеет мотив. «Немотивированная» деятельность – та, мотив которой скрыт от самого человека («работа» бессозна-

тельной части психического аппарата) или не понимается внешним наблюдателем. Нередко деятельность имеет сразу несколько мотивов. Подобные мотивационные комплексы имеют собственную динамику и направление развития, которое может сопровождаться борьбой мотивов. Формирование ведущего мотива приводит к тому, что кроме функции побуждения и направления деятельности возникает особая смысловая функция. Ведущий мотив придаёт действиям, условиям и целям деятельности – личностный смысл осознанное внутреннее оправдание деятельности. У зрелой личности существует значительный ресурс для управления своими мотивами называемыми убеждениями, принципами, парадигмами мышления и личность способна формировать ведущие мотивы в той или иной жизненной ситуации. Следовательно, имеет право на существование и использование мотивационный анализ, целью которого является выявление ведущего и вспомогательных мотивов.

Рассудок – форма мышления, в которой его диалектическая природа осуществляется и проявляется, преимущественно, как субъективная способность логически обрабатывать материал познания, придавая ему определённую, организованность и строгость [12]. По мнению, И. Канта «Восприимчивость нашей души, (т.е.) способность её получать представления называем чувственностью, рассудок же есть способность самостоятельно производить представления, (т. е) спонтанность познания [4]. Наша природа такова, что созерцания могут быть только чувственными. Способность мыслить предмет чувственного созерцания есть рассудок. Мысли без созерцания пусты, созерцания без понятий слепы. Рассудок ничего не может созерцать, а чувства ничего не могут мыслить» [4].

Естественный прогресс человеческого познания как творческой деятельности, направленный на получение достоверных знаний о мире, может заключаться в развитии сначала рассудка, далее на основе опыта до ясных суждений посредством понятий, затем понятия познаются разумом в соответствии с их причинами и следствиями и систематизируются наукой.

Мышление в той форме, которая позволяет человеку обнаруживать собственную диалектическую природу и перерабатывать полученные представления, произведенные рассудком, называются разумом. Разум обладает высшей определённой, логической организованностью и строгостью. «Разум отличается от рассудка способностью давать принципы. Многообразие правил и единство принципов требуется разумом для того, чтобы привести рассудок в полное согласие с самим собой, подобно тому, как рассудок подводит многообразное созерцания под понятия и тем самым придаёт многообразию связность». Принято считать, что разум выражается в рефлексии. Рефлексия – это форма теоретической деятельности человека, деятельность самопознания раскрывает специфику духовного мира личности [12]. Рефлексию предлагаем

рассматривать как мыслительный (рациональный) процесс, направленный на понимание и осознание себя. Собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, способностей, характера, задач, назначения. Рефлексия связана с самосознанием, самонаблюдением, интроспекцией, ретроспекцией [1].

Рефлексия как процесс не может не иметь прямое или косвенное отношение к понятию совести как категории этики, охватывающие вопросы нравственного самоконтроля личности. Категоричный императив Канта как нравственный закон, который внутри каждого из нас, задаётся разумом [4]. Нравственный закон как принуждение, как императив. Только императив нравственности может быть категоричным.

Эрих Фромм, известный немецкий философ и психолог, высказывал мнение о том, что разум человека не только его благословение, но и его проклятие, «горе от ума» (по А.С. Грибоедову).

Человек положен в своих границах, и он не удерживается в этих границах, как всё живое. Человек родился в природе, а живёт в обществе. Есть инстинкты, но человек создал культуру. Есть сознание, но есть слой бессознательного. Дихотомия. Человеку нужно стать кем-то или чем-то, чтобы создать себе опору для некоторого равновесия. Интерес, рассудок, разум – в помощь.

Библиографические ссылки

1. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 672 с.
2. Введение в психоанализ / Зигмунд Фрейд. Харьков, Белгород: клуб семейного досуга, 2013. 478 с.
3. Краткий социологический словарь / А.И. Кравченко. М.: Проспект, 2010. 352 с.
4. Кант И. Критика чистого разума. М.: Эксмо, 2014. 736 с.
5. Метафизика половой любви / Артур Шопенгауэр. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. 224 с.
6. Мысли / Артур Шопенгауэр. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. 192 с.
7. Очерки по психологии сексуальности / Зигмунд Фрейд. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. 224 с.
8. Психология в схемах и таблицах / А.М. Руденко. Ростов н/Д.: Феникс, 2015. 379 с.
9. По ту сторону принципа наслаждения, «Я» и «ОНО», Неудовлетворенность культурой: сборник / Зигмунд Фрейд. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. 288 с.
10. Семейный роман невротиков: сборник / Зигмунд Фрейд. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. 224 с.
11. Арутюнян М.П. Феномен мировоззрения: Историко-философские и методологический анализ: монография. Хабаровск, 2016. 336 с.
12. Философский словарь / С.Я. Подопривога, А.С. Подопривога. Ростов н/Д.: Феникс, 2013. 562 с.

Н. И. Дубницкая, Т. А. Панченко

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ХИМИИ

В статье рассматриваются возможности формирования мотивации изучения предмета химия средствами научно-исследовательской деятельности учащихся, способствующей развитию познавательного интереса.

Ключевые слова: учебная мотивация, научно-исследовательская деятельность, мышление, познавательный интерес, активность.

N. I. Dubnitskaya, T. A. Panchenko

STUDYING ACTIVITIES OF STUDENTS AS A MEANS FOR FOR- MATION OF MOTIVATION TO STUDY CHEMISTRY

The article discusses the formation of motivation of learning the subject of chemistry by means of research activities of students, conducive to development of cognitive interest.

Key words: learning motivation, research activities, thinking, cognitive interest, activity.

В соответствии с ФГОС среднего общего образования предметные результаты освоения базового курса химии среди прочих включают и основные методы научного познания [1]. Реализация этих требований возможна путем внедрения в процесс обучения учебных исследований. Однако даже учебное исследование невозможно без заинтересованности в его результатах со стороны учащихся, притом, что в последние годы наблюдается стойкое снижение интереса к изучению химии. Преодоление этого противоречия возможно такой организацией учебно-исследовательской работы, которая будет формировать устойчивую мотивацию к изучению химии.

Каждый учитель хочет, чтобы дети проявляли интерес к его предмету, посещали занятия с желанием и демонстрировали высокие результаты в освоении материала. Как правило, этого желают и родители. Самим ученикам гораздо проще даются науки, в которых они заинтересованы. И это не случайно, ведь ученые полагают, что результат деятельности лишь на 20–30 % зависит от интеллектуальных возможностей человека и на 70–80 % – от мотива.

Вопрос мотивации учащихся всегда был актуальным для школьного образования, в нашем же историческом контексте он встал особо остро. Мотив для современных детей не только источник активности на

уроках, он так же побуждает к самообразованию и глубокому осмыслению изучаемого материала. Учебная мотивация формируется на основе естественного познавательного интереса ребенка. Задачей учителя является поддержание этого интереса на должном уровне. Обычно, познавательный интерес у детей в начальной школе очень высок, но с возрастом он постепенно угасает. И вместе с ним ослабевает внутренняя мотивация к учению.

Курс химии, как правило, начинает изучаться в 8 классе, это означает, что учащиеся впервые сталкиваются с химической наукой в возрасте 13–14 лет. В этом возрасте подросток ориентирован на себя, а ведущим видом деятельности является межличностное общение. В связи с этим, уровень учебной мотивации не слишком высок.

На мотивированность учащихся к изучению химии негативно влияют и другие факторы. Первоначальный интерес учащихся к новому предмету поддерживается ожиданием эффектных занимательных опытов. Но вместо зрелищных экспериментов на уроках их ожидает обилие сложной новой информации, терминов и законов, предлагаемых для изучения в теоретическом аспекте. Теоретическое изучение любого вопроса подразумевает достаточно высокий уровень абстрактного мышления у обучающихся. В психологии принято считать, что абстрактное мышление к 14 годам должно быть сформировано. Однако реалии сегодняшнего дня таковы, что большинство подростков в этом возрасте не готовы к словестно-логическому восприятию информации. Как правило, доминирующим для них является наглядно-образное мышление. Даже использование интерактивной доски не спасает ситуацию. Безусловно, ее применение необходимо при изучении таких объектов, как атомы, молекулы и т.п., которые не доступны для чувственного восприятия. Но только слухового и визуального каналов восприятия информации недостаточно для ее преобразования в знания. Знанием может быть только полная картина представлений об объекте или явлении.

Невозможно познать объект химической науки – вещества и их превращения, не зная их свойств – запаха, реальной окраски (на экране зачастую цвет искажается), не потрогав эти вещества руками (в пределах требований техники безопасности). Только подержав в руках пробирку с водой, в которой растворяется нитрит натрия, можно ощутить ее охлаждение, указывающее на то, что данный процесс протекает с поглощением энергии (теплоты) из окружающей среды. Утечку, например, хлора можно установить по наличию характерного запаха, но для этого его необходимо знать, а узнать запах можно только при контакте с реальным веществом. На сегодняшний день не созданы еще компьютерные технологии, позволяющие представить объекты и явления реального мира во всем их многообразии, со всем комплексом свойств, которые способен воспринимать человек через органы чувств.

Введение лабораторных и практических работ, а также демонстрационных опытов в школьный курс химии, как видно, совершенно необходимо, причем, на максимально ранних этапах. Однако первые практические занятия начинаются лишь в третьей четверти, к этому моменту многие ребята уже теряют интерес к предмету. Из всего вышесказанного следует, что перед учителями химии задача усиления мотивации учащихся стоит особенно остро. Одним из наиболее эффективных приемов формирования устойчивой мотивации является включение каждого ученика в активную деятельность на уроке. Эту задачу помогает решать урок с элементами учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Например, изучение темы «Адсорбция» можно начать со следующих вопросов, которые обозначат проблему учебного исследования. Ребята, кто знает или может предположить, чем пахнет рабочая одежда кондитера? Как вы думаете, почему запах сохраняется на одежде? Недостающую информацию для ответа на этот вопрос можно найти в учебнике (тема «Неметаллы», параграф 29 «Углерод»). Учащиеся читают определение и знакомятся с некоторыми особенностями протекания процесса адсорбции. На вопрос учителя о том, какие вещества в большей мере способны поглощать запахи, учащиеся высказывают мнение, что это пористые, с большой площадью поверхности вещества. Учитель ставит перед учащимися задачу, подтвердить выдвинутую гипотезу смоделировав эксперимент с использованием склянок с притертыми пробками, флакона духов, пакета чипсов и кукурузных палочек для подтверждения выдвинутой гипотезы. Учащиеся предлагают различные варианты, на основании которых разрабатывается алгоритм проведения исследования. По окончании эксперимента учащиеся интерпретируют полученные данные, сопоставляют их с гипотезой и делают вывод. Контроль конечного результата проведенного исследования осуществляют сами учащиеся. Со стороны учителя это должен быть контроль и оценивание действий, с помощью которых учащиеся достигли результата. Непременным компонентом исследования является рефлексивная деятельность, выражающаяся в способности к самооценке своих знаний, выборе способов их получения и путей приращения.

Этот небольшой фрагмент урока позволяет учителю решить комплекс задач не только мотивационного, но и актуализационного плана. Такие задания, как «смоделируйте опыт», поиск определенной информации в источнике, а также необходимость выдвинуть гипотезу и предложить способы ее проверки, способствуют развитию учебно-исследовательских умений и повышению уровня заинтересованности через вовлечение каждого ученика в активную, зачастую творческую деятельность. Объяснение учащимися результатов опыта не только позволяет выявить, насколько хорошо они понимают сущность происходящих процессов, но и развивает абстрактно-логическое мышление и

устную речь. Обоснование научного знания через эксперимент, объектами которого являются знакомые им с детства и часто используемые вещи, позволит создать более устойчивую связь науки с жизнью.

Познавательный интерес порождает стремление учащихся к овладению новыми знаниями и умениями. Таким образом, формируется внутренняя мотивация, являющаяся основой развития учащегося как личности, готовой к самообразованию, самосовершенствованию, постоянному росту.

Библиографические ссылки

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413). [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online> (Дата обращения 19.10.2017).

О. Б. Дутчина

РЕФЛЕКСИВНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье обсуждаются проблемы развития личности будущего учителя, рассматриваются рефлексивные компоненты профессионального становления педагога, выделяются критерии и условия развития позитивной профессиональной Я-концепции учителя, исследуется практическое значение развития рефлексии у студентов - будущих учителей.

Ключевые слова: рефлексия, самопонимание, саморазвитие, Я-концепция, профессиональная Я-концепция учителя, профессиональное самосознание

O. B. Dutchina

REFLEXIVE ASPECTS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER

The article discusses the development of the personality of the future teacher, the reflexive components of the professional development of the teacher are also considered, the criteria and conditions for the development of the positive professional self-concept of the teacher are singled out, the practical significance of the development of reflection in students - future teachers is explored.

Key words: reflection, self-understanding, self-development, self-conception, teacher's professional self-conception, professional self-awareness

В настоящее время в психологических исследованиях переосмысливаются сущностные характеристики «личностного» в человеке, выдвигаются на передний план различные внутриличностные образования,

такие как рефлексия, Я-концепция, образ-Я, доверие к себе. Особую значимость представляет такое системное образование, как Я-концепция, поскольку в ней отражено существенное для личности соотношение «потенций и тенденций» (Ананьев Б.Г., Мясищев В.Н.), ее «возможностей и стремлений» (Мерлин В.С.)

Динамизм глубоких социально-экономических преобразований всех сфер общества вызывает к жизни ряд новых психологических проблем, связанных с профессиональным становлением и функционированием молодых специалистов. К их числу относится проблема развития позитивной Я-концепции личности студента – будущего педагога. Акцент исследований перемещается в сторону выявления роли и места тех переживаний, которые участвуют в позитивных изменениях личностного развития. Основополагающую роль в этом играет рефлексия.

Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации. Идеи целостности, единства личностного и профессионального развития человека прослеживаются в работах Л.М. Митиной, А.К. Марковой и других современных исследователей. Объектом профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в профессиональном труде являются интегральные характеристики его личности: направленность, компетентность и эмоциональная и поведенческая гибкость (Митина Л.М.) [4]. Профессиональное педагогическое самосознание, рефлексия, индивидуальный стиль деятельности и общения, творческий потенциал, педагогическое мастерство выделяет А.К. Маркова [3].

Исходя из темы нашего исследования, нам бы хотелось подробнее рассмотреть, прежде всего, рефлексивные компоненты профессионального становления педагога, т.е. комплекс представлений учителя о себе как профессионале. Оно включает следующие составляющие (по Марковой А.К.):

1. Осознание учителем норм, правил, модели своей профессии как эталонов для осознания своих качеств. На основе общей образованности складывается профессиональное кредо учителя, его личная концепция учительского труда.

2. Осознание этих качеств у других людей, коллег по профессии.

3. Учёт оценки себя как профессионала со стороны других людей – учеников, коллег, ожиданий со стороны других.

4. Самооценивание учителем своих отдельных сторон. В нём психологи (Ядов В.А., Кон И.С., Столин В.В. и др.) выделяют несколько оснований: а) понимание и осознание самого себя, своей педагогической деятельности, общения и личности (когнитивный аспект); б) эмоцио-

нальное отношение и оценивание учителем особенностей самого себя (эмоциональный аспект); в) способность к действиям на основе самосознания (поведенческий аспект).

5. Положительное оценивание учителем самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной Я-концепции [3].

Рассматривая блоки профессиональной компетентности учителя, А.К. Маркова выделяет психологические качества: гуманистическая направленность, индивидуальность, креативность, позитивная Я-концепция.

Первичная Я-концепция и оценка себя как профессионала (профессиональная рефлексия) складывается у учителя в первые несколько лет работы, затем шлифуется и даже может пересматриваться, меняться. Мы считаем, что большое значение для формирования Я-концепции учителя имеет её развитие в период вузовской подготовки [5].

В связи с этим, на наш взгляд, необходимо выявить психологические условия развития позитивной Я-концепции студента. Теоретические и практические исследования в этой области, по нашему мнению, будут способствовать развитию рефлексии и позитивной профессиональной Я-концепции будущего учителя в целом.

Выделим критерии, признаки позитивной и негативной профессиональной Я-концепции учителя (см. табл.)

Позитивная Я-концепция учителя	Негативная Я-концепция учителя
1. Адекватная профессиональная самооценка	1. Неадекватная заниженная профессиональная самооценка
2. Профессиональная уверенность в себе	2. Неуверенность в себе
3. Удовлетворённость профессией	3. Фрустрация
4. Адекватный уровень профессиональных притязаний	4. Неадекватный уровень профессиональных притязаний
5. Конструктивная тактика целеполагания	5. Неконструктивная тактика целеполагания
6. Преобладание мотивации достижения успеха	6. Преобладание мотивации избегания неудач
7. Развитая рефлексия.	7. Неразвитая рефлексия
8. Эмоциональная стабильность	8. Ситуативная и личностная тревожность
9. Психологическая защищённость	9. Психологическая незащищённость
10. Стремление к саморазвитию	
11. Самоуважение, самопонимание	

На наш взгляд представляет большой интерес и имеет практическую значимость изучение проблемы Я-концепции учителя, проблемы развития позитивной Я-концепции будущего учителя. Между тем, в отечественных исследованиях насчитывается незначительное число работ, посвящённых изучению рефлексии, профессиональной Я-концепции педагога.

Расхождение между реальной и идеальной профессиональной Я – концепцией может приводить как к негативным, так и позитивным следствиям. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным «Я» может стать источником серьёзных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несовпадение реальной и идеальной профессиональной Я-концепции является источником профессионального самосовершенствования. Многое определяется мерой этого рассогласования, а также его внутриличностной интерпретацией [6].

Исследования рефлексивных компонентов профессионального самосознания студента позволяют выделить основные трудности, которые вызывают дискомфорт у студента. Наиболее повторяющимися являются: неуверенность в себе, отсутствие самообладания, необщительность, тревожность, неумение сопереживать другому, неумение слушать, недовольство собой, слабый самоконтроль.

Для нашего анализа наибольшую значимость представляет то, что в основе взглядов многих психологов на природу позитивной Я-концепции, лежит тезис о том, что самоуважение, уверенность в себе являются ее центральным звеном и мотивом. Так, И.С. Кон в своей работе «В поисках себя» (1984) говорит о том, что: «Стремление к положительному образу «Я» – один из главных мотивов человеческого поведения. Самый устойчивый и, возможно, сильнейший мотив такого рода – самоуважение.

Второй специфический мотив – чувство «постоянства Я». Вместе с тем И.С. Кон выделил измерения, характеризующие отдельные компоненты или Я-концепцию в целом. По его мнению, они следующие: устойчивость (стабильность или изменчивость представления индивида о себе и своих свойствах); уверенность в себе (ощущение возможности достичь поставленных перед собой целей); самоуважение (принятие себя как личности, признание своей социальной и человеческой ценности) [2].

Я-концепция является важным фактором личностного самоопределения и профессионального становления студента. Для развития позитивной Я-концепции личности студента необходимо преодоление внутриличностного противоречия между «Я-реальным» и «Я-идеальным», повышение устойчивости к деструктивным влияниям, стремление к актуализации внутреннего потенциала.

Мы выделяем базовые психологические условия развития позитивной Я-концепции личности студента: развитие самопонимания; развитие уверенности в себе; развитие эмоциональной устойчивости. Одним из важных моментов личностного и познавательного развития личности является самопонимание, которое выступает как «способность многоуровневого и многопланового отражения человеком своей жизнедеятельности, как одно из главных оснований и условий возможности «переопределить» обстоятельства собственной жизнедеятельности, об-

раз жизни» (Анцыферова Л.И., Кайгородов Б.В., Рубинштейн С.Л., Фромм Э.).

Следует отметить, что мы придерживаемся трактовки самопонимания, как процесса и результата нахождения смысла, в том числе и смысла своих поступков, отношений с окружающим миром. Многие исследователи отмечают, что такой подход выводит изучение данного феномена на более высокий уровень. Так, В.В. Знаков пишет: «С позиции психологии человеческого бытия понимание нужно человеку для того, чтобы понять себя, определить, что он есть, какое место занимает в мире. В конечном счете, смысл нашего бытия действительно состоит в понимании, а главное предназначение субъекта - искать смысл жизни, понимать ее. Понимая мир, человек должен понять себя не как объект, а осознать изнутри, с позиций смысла своего существования» [1, с. 10].

1. «Я-концепция» представляет собой сложное образование, «концептуальный» конструкт, состоящий из мыслей, чувств, перцепций, сложившийся в результате взаимодействий человека с социальным окружением и с окружающим миром. В его структуре мы выделяем четыре типа специфических для него форм психической активности: а) чувственная – обеспечивает поступление исходной информации о себе в форме чувственных данных о наличии, интенсивности и особенностях своих состояний и переживаний (самоощущение, психологическое самовосприятие, первичное самопереживание и т.д.); б) перцептивная – делает возможным самоотносимость психических процессов, и реализацию эмоциональных форм самоотображения «Я» субъекта (самопереживание, самоактуализация, отрицательная и положительная идентификация, поддержание аутоидентичности своего «Я»); в) рефлексивная, интеллектуально-аналитическая – служит основанием и средством теоретической ступени самопознаваемой деятельности (самонаблюдение, самоосмысление, самоанализ и т.д.); г) целенаправленно-деятельная – в которой осуществляется отражение и корректирование обратных связей психики с предметной и собственной субъективной реальностью (самоконтроль, самоорганизация и саморегламентация личности; самооценка и самокритика; самовыражение и самореализация).

2. По мере возникновения у личности осознания себя, у нее развивается потребность в положительной оценке, которая является всеобъемлющей. Условиями гуманизации межличностных отношений, обеспечивающих конструктивное изменение Я-концепции, является безоценочное позитивное принятие другого человека, его активное эмпатийное слушание и адекватное самовыражение в общении с ним.

3. Людей с совершенной Я-концепцией нет, при этом «человек является одновременно тем, что он есть, и тем, чем он стремится быть» (А. Маслоу).

Нами установлено, что содержательные характеристики Я-концепции личности студента в целом характеризуются неглубоким осознанием себя (неразвитая рефлексия), неразвитым самопониманием. Значительная часть студентов не обладает позитивным самоотношением, достаточной уверенностью в себе и эмоциональной устойчивостью, что препятствует развитию позитивной Я-концепции. При этом на изменение содержания представлений студентов о себе влияет своеобразие современной ситуации развития и возрастные особенности ранней и поздней юности.

Таким образом, рефлексия является фактором как личностного, так и профессионального становления учителя. Свою задачу мы видим в том, чтобы выявить и создать психологические условия, которые будут способствовать развитию позитивной Я-концепции студента – будущего педагога.

Библиографические ссылки

1. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 7–16.
2. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993. 192 с.
4. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38.
5. Протасова Н.И. Развитие самопонимания юношей и девушек в процессе профессиональной подготовки будущих учителей: автореф. ... канд. психол. наук. Астрахань, 1999. 22 с.
6. Сафин В.Ф. Роль самооценки в осознании студентами себя как субъекта педагогической деятельности // Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте. М., 1990. С. 104–106.

О. Б. Дутчина, А. И. Дутчина

СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ КАК МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы значения психологического здоровья в современной системе образования в целом, и мотивационный аспект в частности. Авторы останавливаются на рассмотрении особенностей психологического здоровья в студенческом возрасте, выделяются стрессогенные факторы в студенческой среде.

Ключевые слова: *психологическое здоровье, психическое здоровье, стрессогенные факторы, психологическая культура, Я-концепция, самопонимание, учебная мотивация, самосознание.*

PRESERVATION AND STRENGTHENING OF PSYCHOLOGICAL HEALTH AS A MOTIVATIONAL PART OF MODERN EDUCATION SYSTEM

The article discusses the problem of importance of psychological health in modern education system and its motivational aspect. Authors particularize on features of psychological health at a student age. Stress factors of student environment are allocated.

Key words: *Psychological health, mental health, stressful factors, psychological culture, self-concept, self-understanding, educational motivation, self-awareness.*

Современная система образования под влиянием деятельности психологической службы стала рассматривать как приоритетную проблему психологического здоровья подрастающего поколения и искать пути ее решения. В контексте личностно-ориентированного образования в вузе на первый план выдвигаются проблемы формирования личности студента; актуальным является переосмысление таких понятий, как самопознание, саморазвитие, самопонимание, самосовершенствование, психологическая культура, психологическое здоровье.

В данной статье мы остановимся на рассмотрении особенностей психологического здоровья в студенческом возрасте. Актуальность исследований психологического здоровья студентов определяется наличием стрессогенных факторов в студенческой среде, таких как: ситуации экзаменов, периоды социальной адаптации, необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной среде и др. Студенческий период в жизни человека характеризуется тем, что личностные ресурсы кажутся неисчерпаемыми, а оптимизм по отношению к собственному здоровью преобладает над заботой о нем. Студенческий возраст характеризуется многообразием эмоциональных переживаний, однако в это время ограничены способности к релаксации и отдыху в силу убеждений в неисчерпаемости собственных физических и психических ресурсов. Именно в этот период формируется будущий профессионал, состояние психологического здоровья которого непосредственно влияет на успешность деятельности и стиль жизни в целом.

Практика преподавания в вузе показывает, что в курсах психолого-педагогического цикла этому не уделяется достаточного внимания, возникли противоречия между требованиями предъявляемыми обществом к уровню подготовки специалистов и уровнем развития позитивного самовосприятия, эмоциональной стабильности, личностной зрелости, самосознания студента.

Если основу психического здоровья составляет полноценное развитие высших психических функций, психических процессов и меха-

низмов, то основу психологического здоровья – развитие личностной индивидуальности. Сутью психологического здоровья является постепенное осознание и принятие растущим человеком особенностей своего психического развития, своей личности, своей индивидуальности. Психологическое здоровье обеспечивается в образовательном учреждении тем, что взрослые помогают взрослому человеку находить достойное, с его точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире, отношения с которым при благоприятных условиях все более гармонизируются на каждой возрастной ступени [2].

В последнее время термин «психологическое здоровье» все чаще употребляется в психотерапевтической и педагогической практике (Дубровина И.В., Колесникова Т.И., Никифоров Г.С., Тутушкина М.К. и др.). Он позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и др. Данное научное направление находится в стадии становления, поэтому специалистам еще предстоит установить дефиниции, предмет, цели, задачи, классифицировать методы и т.д. Вместе с тем анализ исследований показывает, что «психологическое здоровье» – понятие значительно более масштабное, чем, «психогигиена» или «психопрофилактика», задача которых предупреждать возникновение психических расстройств [2].

«Психология здоровья» имеет более широкое поле теоретических и практических задач и включает в себя не только предупреждение психической и соматической патологий, но и всестороннее совершенствование человека. Как показал анализ литературы, мыслители прошлого по-разному характеризовали явление психического здоровья человека. Вот лишь некоторые точки зрения, представляющие интерес для нашего исследования. Так, одним из важнейших признаков душевного здоровья личности А.А. Меграбян (1978) считает способность к саморегуляции, то есть умение человека в бодрствующем состоянии свободно управлять своими сенсорно-перцептивными процессами, мыслями, эмоциями и моторными функциями; согласно Т. Рибот (1986), условиями психического здоровья личности являются единство «Я» и эффективная адаптация к социуму; по мнению Н. Страхова, одним из определяющих критериев психического здоровья является сопоставление образа реального «Я» с образом идеального «Я», то есть с представлением о том, каким человек хотел бы быть.

В рамках гуманистического направления, согласно И.Н. Гурвичу (1995), предлагались следующие критерии рассматриваемого феномена: отношение к «Я»; рост, развитие и самоактуализация личности; целостность личности и др. Еще одна попытка определить совокупность критериев психического здоровья, сделана американским психологом А. Эллисом. В этот перечень включены: интерес к самому себе, общест-

венный интерес, самоуправление, высокая фрустрационная устойчивость, гибкость, принятие неопределенности, принятие самого себя, способность к риску, ответственность за свои эмоциональные нарушения. Понятие «психологическое здоровье» определяется многими исследователями как устойчивое психическое состояние человека, которое является следствием баланса или гармоничности внешней формы и внутреннего содержания [1].

Существенно подчеркнуть, что характерной особенностью современного образования все еще остается передача человеку знаний преимущественно о внешнем мире. С этим объемом информации несопоставимы те крайние фрагментарные и неглубокие сведения, которые человек получает об организации своего внутреннего мира, о присущих ему закономерностях функционирования, возможностях целесообразного воздействия на него. При этом узкопрофессиональный подход в образовании формирует людей с ограниченным мировоззрением, нравственно обедненных и нередко психологически неблагополучных, с плохой социально-психологической адаптацией.

Попытки изучить проблему личностного развития студентов предпринимались многими отечественными исследователями [Дзугкоева М.Г. (1999), Еромасова А.А. (1997), Лилиенталь И.Е. (2000), Протасова Н.И. (1999) и др.]. Авторы соответствующих исследований отмечают недостаточную изученность психологических особенностей развития самосознания личности студента, психологических условий и средств саморазвития и самосовершенствования. Необходимо отметить, что по сравнению с другими возрастами, например, дошкольным и школьным, студенческий возраст представлен в психологической литературе относительно слабо. Мы, в частности, почти не встретили специальных научных работ, в которых бы ставилась и решалась задача изучения личностного развития студента в зависимости от преподавания в вузе дисциплин психологического цикла [4].

Современные исследования новообразований студенческого возраста М.Г. Дзугкоевой (1999) показывают, что студенческий возраст (от 17–18 и до 23 лет) онтогенетически расположен между юностью (и часто определяется как поздний юношеский возраст) и зрелостью. Это чрезвычайно значимый в развитии личности этап, итогом которого является целостность поведения, внутреннее единство, понимание связи внутренних и внешних событий, солидаризирование с социальными нормативами и групповыми стремлениями [1]. По мнению В.В. Столина, главным новообразованием этого возраста является формирование личной идентичности как центрального психологического процесса. Феноменальные проявления самосознания в этом периоде – осознание своей индивидуальности, неповторимости, мотивов своего поведения, интимизация внутренней жизни [4].

Анализ ситуации развития личности в студенческом возрасте позволил выделить ряд противоречий психологического, социального и педагогического характера, составляющих источник качественных преобразований личности непосредственно влияющих на развитие Я-концепции. Так, по мнению ряда исследователей, основным психологическим противоречием юношеского возраста является противоречие между дальнейшим развитием механизма идентификации и обострению потребности к обособлению [5].

Помимо психологических противоречий, инициирующих личностное развитие в студенческом возрасте, можно выделить и ряд противоречий социального и педагогического характера. Так, основным социальным противоречием студенческого возраста, на наш взгляд, можно считать противоречие между сущностью нового социального статуса личности и связанным с этим возрастанием потребностей (физических, экономических, духовных) и реальными условиями жизни, характеризующимися лимитом времени, отсутствием экономических возможностей для удовлетворения этих потребностей. С другой стороны, результатом изменений в самосознании студентов и в их социальном статусе, является возросшее стремление к самостоятельности, проявляющееся в различных аспектах жизни. Это стремление нередко наталкивается на непонимание старшего поколения (родители, преподаватели и др.), и, в свою очередь, порождает противоречия педагогического характера. В их числе противоречия дидактические, возникающие в результате того, что стремление студентов к самостоятельности в отборе содержания, форм и методов обучения вступает в противоречие с требованиями высшего учебного заведения, готовящего специалиста определенного профиля по заданным программам.

Анализируя экспериментальные данные, М.Ю. Энеева (1999) выделяет следующие факторы состояния психического дискомфорта у студентов: фактор пассивной неудовлетворенности, фактор внешней зависимости, фактор эгоцентризма, фактор тревожности, указывая на высокую удельную выраженность состояния психического дискомфорта у студентов (28,5 %), проявляющегося в главных сферах отношений – познавательной, эмоциональной, поведенческой [5].

Исследуя проблему дидактогений в вузах, И.Е. Лилиенталь затрагивает вопросы конфликтов личности студентов, составляющих основу их психологической дезадаптации, негативно влияющих на развитие Я-концепции. Рассматривая различные аспекты студенческой жизни, автор выделяет две группы дезадаптаций. Первая группа – дидактогенная – связана со стрессовыми факторами самого процесса обучения (экзаменационные испытания, контрольные работы и т.п.). В комбинации с особенностями личностных подструктур, таких как характерологические черты застенчивости, тревожной мнительности, а также в случае типо-

логической неуравновешенности или инертности возникают стрессовые состояния типа смущенности, оторопелости, растерянности, напряжения, тревоги и неуверенности в себе [3].

Вторая группа связана с семейно-брачной и сексуальной тематикой (дисфункциональная родительская семья, дефекты семейного воспитания, психологические затруднения в построении собственной семьи, полоролевые конфликты и т. п.). При этом автор указывает на высокие показатели нарушений в системе отношений личности студентов в учебной (38,4 %) и семейной (20,6 %) сферах.

Исследования показали, что студенческий возраст является сензитивным для развития психологической культуры, психологической компетентности, а ведущим фактором в создании психологических условий укрепления психологического здоровья студентов являются специально-организованные условия обучения, основанные на использовании психологических средств по развитию самопонимания, уверенности в себе и эмоциональной устойчивости.

Таким образом, психологическое здоровье обусловлено, с одной стороны, уровнем психического здоровья (психического развития), с другой – определенным уровнем психологической грамотности. В связи с этим, одной из центральных задач практической психологии образования является привнесение в систему образования психологической культуры. Любое образование эффективно лишь в той мере, в какой ему удастся пробудить в человеке человеческое, интерес к самопознанию и самоопределению, социальную ответственность, уважительное отношение к людям, способность вступать с ними в позитивные межличностные взаимодействия. Обозначив широкий спектр вопросов, мы предполагаем, что постановка и изучение данной проблемы подчеркивает важность ее решения и предоставляет нам возможность внедрения результатов исследований в практику вузовского образования в рамках курсов психолого-педагогического цикла.

Библиографические ссылки

1. Дзугкоева М.Г. Психологические новообразования студенческого возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 19 с.
2. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. М.: Психология безопасности и успеха, 2001. 176 с.
3. Лилиенталь И.Е. Психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза: автореф. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2000. 19 с.
4. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1993. 284 с.
5. Энеева М.Ю. Психологические компоненты субъективности студента: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 18 с.

А. И. Дутчина

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В данной статье анализируется проблема учебной мотивации в целом и мотивации к изучению иностранных языков в студенческом возрасте. Выделяются факторы, влияющие на формирование положительной учебной мотивации.

Ключевые слова: Учебная мотивация, мотивационная сфера личности, учебная деятельность, учебная задача, самообразование.

A. I. Dutchina

PROBLEM OF DEVELOPMENT OF MOTIVATION TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE AT A STUDENT AGE

The article discusses the problem of educational motivation as a whole and motivation to study foreign languages in student's age is analyzed. Factors influencing the development of positive learning motivation are singled out.

Key words: Educational motivation, motivational sphere of personality, educational activities, educational task, self-education

Изменения, которые происходят в современном мире, обуславливают необходимость совершенствования образования, связанного с изучением иностранных языков и использованием их не только как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций, но и для собственных жизненных целей. Ориентация современной педагогической психологии на внутренние резервы личности как в познавательной, эмоционально-волевой, так и потребностно-мотивационной сферах, делает проблему мотивации одной из важнейших в психологии обучения.

В традиционной системе образования обучение иностранных языкам (особенно французскому и немецкому) характеризуется низким уровнем мотивации учащихся, которые недостаточно чётко представляют себе пути и возможности его использования в повседневной жизни, ориентированы на дистантную перспективу, связанную с посещением зарубежных стран. При этом широко используемые приёмы занимательности, расширения содержания и разнообразия форм не имеют системы предъявления и используются при низком уровне мотивации как средство, временно повышающее интерес к выполняемой деятельности.

Доктор педагогических наук Е.С. Полат считает, что задача учителя состоит в том, чтобы активизировать познавательную

деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Для этого необходимо создать такие условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество [5].

Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения. При этом, реализация этих технологий должна проходить с учётом способностей детей, уровня обученности, индивидуально-психологических и возрастных особенностей. В процессе обучения иностранному языку важную роль играет реализация принципа коммуникативной направленности, поскольку результатом обучения учащихся является формирование умений и навыков пользования языком, как средством общения.

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада и заканчивая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщёнными способами действий в сфере научных понятий. Из определения следует, что такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с её содержанием, то есть мотивы приобретения обобщённых способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования.

Как показал анализ психолого-педагогических исследований, учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включённой в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой и образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в третьих, – субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в-четвёртых, – субъективными особенностями педагога, и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, – спецификой учебного предмета [2].

Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.п. Так, Г. Розенфельд, например,

выделил следующие факторы мотивации учения: обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету; обучение без личных интересов и выгод; обучения для социальной идентификации; обучение ради успеха или из-за боязни неудач; обучение по принуждению или под давлением; обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах; обучение для достижения цели в обыденной жизни; обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

Проведённый теоретический анализ позволил обобщить, что основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются: содержание учебного материала; организация учебной деятельности; оценка учебной деятельности; стиль педагогической деятельности учителя. Содержание учебного материала выступает для учащихся в первую очередь в виде той информации, которую они получают от учителя, из учебной литературы, учебных телевизионных передач и тому подобных средств. Однако сама по себе информация вне потребностей ребёнка не имеет для него какого-либо значения, и, следовательно, не побуждает к учебной деятельности. Поэтому, организуя учебно-воспитательный процесс необходимо учитывать имеющиеся у школьников данного возраста потребности.

В своих исследованиях Л.И. Божович выделила основные потребности, определяющие содержание и структуру мотивации учения в младшем, среднем и старшем школьных возрастах. Так, для учащихся младших классов ведущим становится стремление к новому общественному положению школьника; к среднему школьному возрасту эта потребность ослабевает и на смену ей приходит желание занять определённое место в коллективе сверстников, завоевать авторитет, а в старшем школьном возрасте ведущую роль играет забота о своём положении в будущем, о предполагаемой профессии [1].

Рассматривая организацию учебной деятельности, А.К. Маркова с соавторами отмечают, что изучение каждого раздела или темы учебной программы должно состоять из трёх основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного. Согласно теме нашего исследования рассмотрим содержание мотивационного этапа. «Мотивационный этап – это сообщение, почему и для чего учащимся нужно знать данный раздел программы, какова основная учебная задача данной работы...» [6, с. 54] . Этот этап состоит из трёх учебных действий:

1. Создание учебно-проблемной ситуации, вводящей в содержание предстоящей темы. Это достигается с помощью следующих приёмов:

- а) постановкой перед учащимися задачи, которую можно решить, лишь, изучив данную тему;
- б) рассказом учителя о теоретической и практической значимости данной темы;
- в) рассказом о том, как решалась эта проблема в истории науки.

2. Формулировка основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации. Эта задача является для учащихся целью их деятельности на данном уроке.

3. Рассмотрение вопросов самоконтроля и самооценки возможностей по изучению данной темы.

Анализ результатов эмпирического исследования показал, что школьники наиболее высоко оценивают такие мотивы, как «хочу иметь знания, чтобы быть полезным обществу», «хочу быть культурным и развитым», «нравится узнавать новое», «хочу продолжить образование», «хочу готовиться к избранной профессии», «хочу радостно преодолевать трудности». Престижные мотивы («привык быть в числе лучших», «не хочу быть худшим», «приятно получать одобрение», «привык всё делать хорошо») получали меньшие оценки, но самые низкие оценки давались мотиву «стараюсь избегать неприятностей». В тоже время первая группа мотивов скорее была «знаемой», чем реально действующей, побуждающей к учению. В качестве таковых в реальности оказались престижные мотивы.

Методисты подчёркивают, что знания, полученные самостоятельно, путём преодоления посильных трудностей, усваиваются прочнее, чем полученные в готовом виде от учителя, ведь в ходе самостоятельной работы каждый ученик непосредственно соприкасается с усваиваемым материалом, концентрирует на нём своё внимание, мобилизуя все резервы эмоционального, интеллектуального и волевого характера. Оставаться нейтрально-пассивным он не может [3; 4].

Помимо того, что самостоятельная работа вызывает активность учащихся, она обладает ещё одним важным достоинством - носит индивидуальный характер. Каждый ученик использует источник информации в зависимости от своих собственных потребностей и возможностей. Это свойство самостоятельной работы придаёт ей гибкий адаптивный характер, что значительно повышает ответственность каждого учащегося и, как следствие, его успеваемость. В рациональном использовании самостоятельной работы, несомненно, кроются значительные резервы повышения уровня учебно-познавательной мотивации.

Нет необходимости доказывать, что, как бы хорошо ни был проведён урок по иностранному языку, сам по себе он не может обеспечить усвоение предмета учащимся, поскольку последнему при отсутствии естественной иноязычной среды нужна целенаправленная и

организованная практика. Можно провести аналогию с обучением игре на музыкальном инструменте, где, как известно, нельзя научиться играть только на занятиях с преподавателем в урочное время, нужно много работать дома.

На наш взгляд, можно утверждать, что ни один предмет школьного курса не требует такой постоянной, систематической работы учащихся, как иностранный язык, овладение которым требует не столько знаний, сколько умений. Чем меньше встреч школьников с учителем в классе, на уроках, тем более необходимой и значимой для становления учебно-познавательной мотивации становится целенаправленная самостоятельная работа учащихся во внеурочное время в школе и дома. Самостоятельная работа может осуществляться в различных организационных формах: индивидуально, в парах, в небольших группах и целым классом.

Разработка конкретного методического материала для учащихся, по мнению исследователей, должна включать: дифференцированные задания для самостоятельной работы различной степени трудности; варианты кратковременных и длительных программ самовоспитания и самообразования для учащихся; методические указания и рекомендации по изучению отдельных наиболее сложных вопросов, тем, проблем учебной программы; программы познавательных бесед, вечеров, дискуссий [4].

Следует отметить, что в условиях обучения иностранному языку необходимо увеличить удельный вес действительно творческой самостоятельной работы. Она включает в себя работу над проблемно-познавательными заданиями; решение системы творческих задач; выполнение заданий, требующих изучения дополнительной литературы; сравнения и сопоставления различных фактов – всё то, что способно пробудить воображение, фантазию, мечту, воспитать критичность ума и широту кругозора. Введение факультативного курса также создаёт реальные возможности для развития индивидуальных интересов и склонностей учащихся, увлечённых изучением иностранного языка.

Резюмируя вышеизложенное, можно выделить, что главными условиями, способствующими развитию положительной мотивации к изучению иностранного языка, являются: всесторонняя активизация самостоятельной деятельности учащихся, творческое применение учителем принципов и методов обучения на основе исследовательского подхода, развитие у учащихся потребности в самообразовании.

Библиографические ссылки

1. Божович Л.И. Изучение мотивации детей и подростков. М.: Просвещение, 1982.
2. Борзова Т.В. Соотношение внутренней и внешней мотивации учения школьников (на начальных этапах усвоения иностранного языка): учебное пособие для студентов. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2002. 82 с.

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
4. Куприянова Г.В. Групповая и самостоятельная работа учащихся при освоении грамматики // Иностранные языки в школе. № 6. 2006.
5. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. № 2. 2001.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология М.: Академия, 2009.

С. Г. Екимова

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА СРЕДСТВАМИ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается рефлексия как механизм, способствующий личностно-профессиональному развитию будущего социального работника в ходе занятия добровольческой деятельностью.

Ключевые слова: добровольческая деятельность, рефлексия, личностно-профессиональное развитие студента, компетентный специалист, социальная работа.

S. G. Ekimova

REFLECTION AS A MECHANISM PERSONAL-PROFESSIONAL DEVELOPMENT FUTURE SOCIAL WORKER BY MEANS OF VOLUNTARY ACTIVITY

The article considers reflexion as a mechanism that contributes to the personal and professional development of a future social worker in the course of engaging in volunteer activity.

Key words: volunteer activity, reflection, personal and professional development of the student, competent specialist, social work.

Одним из механизмов, запускающих процесс личностно-профессионального развития студентов, является рефлексия. Она задает человеку путь самоизменения, возможности перейти на новые уровни своего развития, при котором становится возможным критически проанализировать прежнюю деятельность и «выработать новые мыслительные стратегии, адекватные новым ценностям» (Слободчиков В.И.). Ее важнейшей функцией, по словам Ю.Н. Кулюткина, является обеспечение осознанного отношения субъекта к совершаемой деятельности. Поэтому студент, который занимается добровольческой деятельностью, ак-

тивно включаясь в нее, принимая участие в различных акциях с социально незащищенными категориями граждан, учится сопереживать, осмысливать и анализировать свои поступки, соотносить себя и собственные действия с предметной ситуацией. После каждого проведенного мероприятия, акции, встречи с детьми или пожилыми людьми у него возникает необходимость провести анализ своей деятельности, высказать свои суждения, найти смыслы своих поступков и действий других, выразить отношение к происходящим событиям. Для студента рефлексия становится потребностью, она помогает ему по-иному переосмысливать жизнь, осознавать ее смысл и ценности. В этом случае рефлексия позволяет студенту «сделать всего себя – предметом практического преобразования» [1, с. 21].

К проблематике рефлексии обращались такие ученые, как: А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Г.П. Звенигородская, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов и др.

В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев определяют рефлексия как «специфическую человеческую способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще самого себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития) [5, с. 161].

Следовательно, рефлексия задает человеку путь самоизменения, возможности перейти на новые уровни своего развития, при котором становится возможным критически проанализировать прежнюю деятельность и выработать новые мыслительные стратегии, адекватные новым ценностям.

Именно рефлексия помогает определить те особенности личности, которые могут осознаваться либо как ценные, либо как нежелательные, что способствует изменению не только деятельности, но и самой личности, ибо «рефлексия – акт самоинтерпретации человека, ведущий к изменению самой человеческой онтологии» [2, с. 65].

Рефлексия дает возможность студенту, включенному в добровольческую деятельность, подумать, для чего и зачем эта деятельность происходит, переосмыслить, перестроить свое сознание и деятельность, выявить и преодолеть противоречия, возникающие в его жизни между знанием и поведением, желаемым и должным, возможным и действительным. Интегрировать имеющиеся теоретические знания с целью поиска оптимального решения практических задач.

В связи с тем, что важнейшей функцией рефлексии, по мнению Ю.Н. Кулюткина, является функция обеспечения «осознанного отношения субъекта к совершаемой деятельности» [4, с. 128], мы можем называть рефлексия в качестве механизма, способствующего внутренним изменениям, происходящим с личностью студента, занимающегося доб-

ровольческой деятельностью, так как с ее помощью у студента происходит осознание оснований своей деятельности, определение своего способа жизни.

Разделяя позицию Г.П. Звенигородской, которая считает, что рефлексивный опыт, полученный личностью, обладает порождающей силой, побуждающей личность к развитию и саморазвитию, мы отмечаем, что рефлексия является мощным энергетическим центром, обеспечивающим устойчивость личности: если для рефлексии создаются условия, то избавиться от нее как механизма самодвижения невозможно, поскольку в человеке усиливается познавательная природа [3].

Поэтому студент, который занимается добровольческой деятельностью, активно включаясь в нее, принимая участие в различных акциях с социально незащищенными категориями граждан, получает эмоциональный опыт общения, учится сопереживать, осмысливать и анализировать свои поступки, соотносить себя и собственные действия с предметной ситуацией, прогнозировать свое дальнейшее развитие. В этом случае рефлексия позволяет студенту сделать всего себя предметом практического преобразования.

Таким образом, рефлексия является тем механизмом, который позволяет студенту, включенному в добровольческую деятельность, обнаружить смыслы и ценности этой деятельности, научиться решать профессиональные задачи, выстраивать стратегию личностно-профессионального развития будущего специалиста по профилю подготовки «социальная работа».

Существует множество способов активизации рефлексивного потенциала студентов. Одним из таких ресурсов может быть и добровольческая деятельность, которая требует обращения к себе и другому при организации и проведении социальных акций, при взаимодействии с различными категориями населения. Способствует возвращению опыта обретения студентом личностного знания, развитию и усовершенствованию навыков критического мышления, способности определять задачи и воспринимать новые идеи, справляться с эмоциями, возникающими в ходе добровольческой деятельности.

Анализировать свои ощущения, переживания, эмоции, умение докопаться до сути проблемы студенты учились делать через устную и письменную рефлексивную на занятиях и после проведения любого мероприятия, акции, конкурса, реализации проекта. В задачу педагога входило постоянное обращение внимания студентов на самих себя, на развитие и усовершенствование ими навыков критического мышления, способности определять задачи, воспринимать новые идеи, понимать и принимать себя.

Различные творческие формы работы способствовали развитию рефлексивности у студентов: мини-сочинения «Мой первый опыт доб-

ровольческой деятельности», Доброволец – это звучит гордо?» (для студентов первых курсов); сочинения-эссе «Мое самое яркое впечатление от добровольческой акции», «Моя добровольческая деятельность» (для студентов-старшекурсников). Целью таких сочинений-размышлений была интеллектуальная рефлексия, позволившая студентам раскрыть сущность собственного понимания ими добровольческой деятельности, вербализовать личностные переживания, осознать субъектный опыт этой деятельности.

Приведем фрагменты некоторых сочинений. Маша К., студентка 3 курса, направление подготовки – социальная работа, выразила в сочинении следующую мысль: «Сегодня мы работали с детьми-инвалидами в общественной организации «АРИДИ» (ассоциация родителей, имеющих детей-инвалидов). Раньше я просто не задумывалась, что с нами живут такие дети – с детским церебральным параличом, которые не могут ходить, передвигаются только на колясках, у многих из них не сохранены интеллектуальные способности. Общаясь с ними, я словно окуналась в другой мир. Конечно, главное – не впадать в жалость, общаться с ними на равных, тогда постепенно забываешь, что перед тобой дети-инвалиды. Они также радуются, смеются, задают вопросы, просто счастливы оттого, что видят новых людей, практически своих сверстников. Наша программа была рассчитана на детей разного возраста: от простых игровых программ до технологий, способствующих развитию мелкой моторики рук. Мои ощущения были настолько разными, что, с одной стороны, это восхищало, а с другой, пугало. Первый раз в жизни мне пришлось пережить столько эмоциональных событий. Это были радость, счастье, что я могла преодолеть себя, не было чувства брезгливости и отвращения по отношению к таким детям, что сумела найти общий язык с ними, что все получилось, как мы планировали. Я начала понимать, что получаю хороший жизненный урок. И что только действием можно избавиться от страшной болезни общества под названием «одиночество человека среди людей».

Саша Л., студент 4 курса: «Говорить о том, что я постоянно занимаюсь добровольческой деятельностью, не буду, потому что это неправда. Но случайно, обдумывая свое участие в Неделе Добра, поймал себя на мысли, что, на всем ее протяжении я не отказался ни от одного предложения помочь или поучаствовать в проекте. Меня, выпускника, самого, удивило, что я пошел на субботник в дом малютки, поехал с концертом в дом-интернат для престарелых. Я вдруг ощутил, что моя деятельность не разовая, я готов еще что-то делать и кому-нибудь помогать. Это большое достижение, прежде всего, для меня самого. Странно, но я получил удовлетворение».

Анализ мини-сочинений показал, что студенты пытались оценивать свои действия, выражали при этом свое понимание проблемы,

обосновывали свою точку зрения на происходящие события, высказывали свои ощущения, пытались их обосновывать.

Мы отмечали, что суждения студентов в редком случае носили описательный характер, в основном, они были эмоционально окрашены и личностно значимы для них, поскольку они обращали внимание на такие моменты, которые им казались естественными, либо над которыми студенты ранее просто не задумывались. То есть, прислушиваясь к своему внутреннему состоянию, тем эмоциональным переживаниям и изменениям, которые с ними происходили, студенты учились их рефлексировать и вербализовывать.

Мы отмечали отсутствие негативных, высокомерных, неуважительных высказываний по отношению к пожилым и старым людям, детям, имеющим ограниченные возможности. Возникавшая эмоциональная отзывчивость студентов явилась одним из результатов произошедших с ними изменений.

Таким образом, участие студентов в добровольческой деятельности на всем протяжении обучения в вузе оказало позитивное влияние на личностно-профессиональное развитие будущих специалистов, обучающихся по профилю подготовки «социальная работа». Рефлексия явилась одним из механизмов, способствующих этому процессу.

Библиографические ссылки

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность психологии личности. М., Наука, 1980. 355 с.
2. Вязникова Л.Ф. Психологические основы профессиональной переподготовки руководителей системы образования: время перемен: монография. Хабаровск, 2002.
3. Звенигородская Г.П. Теория и практика развития рефлексивных способностей учащихся в образовательном процессе. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2000.
4. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. СПб.: ГУПМ, 2001. 84 с.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 1995.

С. Н. Збирун

БЫТЬ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КРЕДО

Автор представляет размышление (эссе) о своей профессиональной деятельности как педагога-психолога, представляет свое профессиональное кредо.

Ключевые слова: педагог-психолог, профессия, личность, дети.

BE A TEACHER-PSYCHOLOGIST: PROFESSIONAL CREDO

The author represents the reflection (essay) about his professional activity as a teacher-psychologist, presents his professional credo.

Key words: *teacher-psychologist, profession, personality, children.*

У каждого человека есть свой Путь – путь, который он выбирает и идёт по нему всю жизнь. Мой путь – мой сознательный выбор – быть педагогом-психологом. Это выбор, сделанный в раннем детстве. Я порой даже думаю: «А может, не я выбрала эту профессию, а она долго, терпеливо и настойчиво выбирала меня?»

«Что есть мудрость?» – спрашивает Пифагор. И отвечает: «Знание порядка. Если желаешь быть мудрым в течение твоей жизни, всё поставь на своём месте.... Сделай начертание жизни твоей и следуй оному неизменно до последней минуты твоего бытия». Я не работаю педагогом – психологом, я живу педагогом-психологом.

Почему я стала педагогом-психологом? Почему осталась в этой профессии до сегодняшнего дня? Почему не попыталась поменять её на другую, спокойнее моей, более оплачиваемую? Да потому, что у меня своя, особенная миссия на Земле... Я – педагог-психолог!

А что значит для меня, быть педагогом-психологом? Не возможность чему-то учить детей, а каждый день общаться с ними, открывая для себя новое. Меняются дети, меняюсь и я вместе с ними. Мне нравится смотреть на мир глазами детей, находить в этом радость и удовлетворение. Думать о своих учениках. Любить... Да, для меня моя профессия, не общественное положение, не работа... Это и значит Жить.

Я вхожу в класс и вижу глаза своих учеников. В одних – настороженность, в других – интерес, в третьих – надежда, в чьих-то – пока равнодушие. Какие они разные! У каждого своя идея, свой особый мир, который нельзя разрушить, которому надо помочь раскрыться. Я не знаю, кем станет каждый из них в будущем, главное – поддержать его в настоящем.

Жизнь педагога – это, прежде всего, творчество, которое может выражаться не только в постоянной потребности к самосовершенствованию. Можно творить просто добрую атмосферу вокруг себя. Ум педагога, соединённый с его добротой, и есть мудрость, которая приносит доброе имя, спокойную совесть и прочное счастье. Именно такие мудрые люди трудятся рядом со мной и, общаясь с ними, я на себе проверила, что «личность воспитывает личность».

Нельзя воспитать человека по заранее составленному плану. Воспитывать надо личным примером. В этом и заключается суть моей педа-

гогической философии. Если рядом с учеником будет педагог, который перестал внутренне развиваться, учиться, искать что-то новое, то он становится неинтересен учащимся. Поддерживать у учеников интерес к учёбе, к школе в настоящее время очень трудно.

Фразу о том, что ребёнок «факел, который нужно зажечь», знаем все. А как зажечь? Необходимое условие для этого – педагог сам должен гореть, а каково достаточное условие? Знает кто-нибудь из вас, в чём заключается «золотое правило» педагогики? А нет никакого правила, поскольку все дети разные. К сожалению, не всех удастся зажечь, но если удастся – учитель счастлив. Мне повезло, у меня есть ученики, которым я передала факел любви к знаниям, и я горжусь ими!

За последние годы существенно изменились приоритеты образования. Реализация национального проекта «Образование» в очередной раз подчеркнула важность этой отрасли. На первый план современность выдвигает цели развития личности ученика, формирования и развития у школьников учебной деятельности. И я абсолютно согласна с этим. Важнее, на мой взгляд, каким будет ребенок, когда он вырастет? Сможет ли он сам найти пути решения задач, поставленных перед ним жизнью? Будет ли ребенок «звездочкой» или растворится в толпе «серой мышкой»? А значит, главное предназначение человека, решившего посвятить себя работе с детьми, заключается в том, чтобы помочь своим воспитанникам пройти трудный путь становления. Не сформировать личность, а создать условия для реализации ее способностей, не указать проторенный путь познания, а помочь найти свою, пусть даже узенькую и труднопроходимую тропу; не тянуть за руку на гору, находясь на ее вершине, а помочь преодолеть ее, вовремя подставив плечо.

«Чтобы открыть перед учеником искорку знаний, учителю надо впитать море света, ни на минуту не уходя от лучей сияющего солнца знаний» – эти слова В.А. Сухомлинского мне особенно близки.

Поэтому в своей работе я стараюсь придерживаться следующих правил:

1. Поощряй самостоятельность учеников, будь верным спутником.
2. Получай удовольствие от работы.
3. Говори «не знаю», если не знаешь.
4. Улыбайся чаще, от этого в классе светлее.
5. Будь собой.

Я живу для своих учеников, для того, чтобы они прошли ступени восхождения к высотам духовного богатства, подлинной человеческой красоты, и потому стремлюсь сама покорить свои собственные высоты, завоевать право на внутреннее самоуважение, право на воспитание их, молодых. Дети хотят, чтобы их уважали, чтобы им помогали, иначе возникает неприятие педагога. И здесь они правы. Я стараюсь проникнуть во внутренний мир ученика, понять его позицию, видеть мир его глазами.

У Ф.М. Достоевского есть такая мысль: «Войдём в зал суда с мыслью о том, что и мы виновны». Мудрость власти педагога над личностью ребёнка, над коллективом и заключается в глубоком понимании всем сердцем того, что ребёнок всё время находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания. Духовный мир педагога, его мысли, интересы, нравственные устои должны быть открыты для детей.

Конечно, педагог мудрее, старше, но он живой человек, с жизненными удачами и неудачами, со своими горестями и радостями. Педагогу важно быть честным и искренним.

Многое, о чём мечталось и думалось, удалось осуществить. Но почему-то в душе нет успокоения: вечный поиск, вечная работа, одним словом, за далью – даль, за вехой – веха. По такому принципу и должен жить человек, если он хочет чего-то добиться. А завтра снова напряжённый день. И так всегда... И снова будут силы продолжать путешествия не только по земле, но и в мир науки, мир человеческих взаимоотношений, мир детства. Это и есть мой путь, по которому иду, стараясь оставить след в сердцах своих воспитанников.

С. А. Золотарева

РЕФЛЕКСИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ДЖ. ЛОККА

В статье рассматривается исторический аспект разработки идеи рефлексии выдающимся английским ученым XVII в. Дж. Локком. Идея рефлексии является одной из основополагающих в развитии современной психологии и педагогики.

***Ключевые слова:** рефлексия, идеи, разум, первичные идеи, вторичные идеи, внутренний опыт, внешний опыт.*

S. A. Zolotareva

REFLECTION OF PERSONALITY IN THE VIEW OF J. LOCKE

The article considers the historical aspect of the development of the idea of the reflexive English scientist of the seventeenth century. J. Locke. The idea of reflection is one of the foundations in the development of modern psychology and pedagogy.

***Keywords:** reflexion, ideas, reason, primary ideas, secondary ideas, internal experience, external experience.*

Великий английский философ, политик, врач, педагог и психолог Джон Локк (1632–1704 гг.), разработавший педагогическую систему воспитания джентльмена, обобщил свой опыт в трактатах «Опыт о человеческом разумении» (1690 г.) и «Мысли о воспитании» (1693 г.).

В своих трудах Дж. Локк опровергал господствовавшую в философии идею Декарта о том, что знания людей происходит из врожденных идей. Он считал, что «дерзко предполагать врожденными идеи цветов в существе, которому Бог дал зрение и способность воспринимать при помощи глаз цвета от внешних вещей: не менее безрассудно считать некоторые истины природными отпечатками и врожденными знаками, когда мы можем увидеть в себе способность прийти к такому же легкому и достоверному познанию их и без того, чтобы они были первоначально запечатлены в разуме (mind)» [2, с. 12].

Отсюда Дж. Локк вывел базовое положение о том, что человеческое познание начинается с чувственного опыта. До чувственного восприятия материального мира человеческая душа, по Дж. Локку, «белая бумага без всяких знаков и идей», на которой жизнь напишет свои письма.

Дж. Локк утверждал, что идеи чувств являются первыми идеями, которыми человек располагает. Под идеями ученый понимал качества воспринимаемых предметов: «Если я говорю иногда об идеях, как о принадлежащих самим вещам, я понимаю под ними те качества в объектах, которые производят в нас идеи». Этот источник идей, зависящих всецело от чувств и через них входящих в разум, Дж. Локк назвал «ощущением». Чувственное знание человек получает из опыта: «На опыте основывается все наше знание, от него в конце концов оно происходит» [2, с. 128].

Ставя вопрос, когда человек начинает иметь идеи, ученый весьма конкретно и кратко отвечал: «Когда он впервые получает ощущение» [там же]. По мнению Локка, ощущения – «богатый источник большинства наших идей, зависящих всецело от наших чувств и через них входящих в разум» [1, с. 129]. Полагая, что в душе не бывает признака идей без получения их с помощью чувств, он отмечал при этом, что идеи в разуме одномоментны с ощущениями.

Дж. Локк разделял идеи на простые и сложные. Простыми он называл те идеи, при восприятии которых человек пассивен, полагая, что их появление в человеческом сознании не зависит от воли человека: «... простые идеи не выдумки нашего воображения, но естественные и правильные продукты внешних вещей, реально действующих на нас ...». Сложные идеи, наоборот, являются результатом активной познавательной деятельности. Простые идеи элементарны, сложные идеи структурированы из простых идей.

Вместе с тем, ученый подчеркивал, что впечатлениями от внешних объектов, полученными на основе чувств, душа занимается не пассивно, а в деятельности. Эти идеи, отнесенные к работе сознания, Дж. Локк обособил в другую группу как объекты внутреннего опыта. Внутренний опыт он назвал рефлексией, полагая, что она требует мыслительной дея-

тельности. Выдающийся педагог утверждал, что накопление чувственных впечатлений, полученных на основе ощущений, ведет к тому, что «душа постепенно делает успехи ... и переходит к упражнению способностей расширения, сочетания и абстрагирования своих идей, рассуждения о них и размышления обо всем этом» [2, с. 140]. Дж. Локк писал: «Разум, подобно глазу, дает нам возможность видеть и воспринимать все остальные вещи, не воспринимая сам себя: необходимо искусство и труд, чтобы поставить его на некотором отдалении и сделать его своим собственным объектом» [2, с. 71].

Отсюда, наряду с внешним, чувственным опытом, дающим представление о внешнем мире, Дж. Локк выделил внутренний опыт – рефлексию как другой источник, из которого опыт снабжает разум идеями, как «внутреннее восприятие» деятельности нашего ума, когда он занимается приобретенными им идеями. Рефлексия по Дж. Локку – это «наблюдение», которому ум подвергает свою деятельность. «Когда ум начинает размышлять и рассматривать эту деятельность, они доставляют нашему разуму идеи другого рода, которые мы не могли бы получить от внешних вещей. Таковы: восприятие, мышление, сомнение, вера, рассуждение, познание, желание и вся многообразная деятельность нашего ума» [2, с. 129]. Он считал, что «... наше наблюдение, направленное или на внешние ощущаемые предметы, или на внутренние действия нашей души, воспринимаемые и рефлектируемые нами самими, доставляет нашему разуму весь материал мышления». Дж. Локк указывал на существование двух источников знания, откуда происходят все идеи. «Следите за ребенком с его рождения и наблюдайте за производимыми временем изменениями, и вы увидите, как благодаря чувствам душа все более и более обогащается идеями, все более и более пробуждается, мыслит тем усиленнее, чем больше у нее материала для мышления» [2, с. 140].

Дж. Локк, называя рефлексию «внутренним ощущением», отмечал, что рефлексия появляется у людей в сравнительно зрелом возрасте. В этой связи, ученый считал, что дети и некоторые взрослые люди не обладают идеей рефлексии, т.к. «редко размышляют серьезно о том, что происходит внутри их; а некоторые вообще почти никогда не размышляют» [2, с. 131].

Среди простых идей как первичных элементов опыта ученый выделял собственно первичные (чувственные идеи) и вторичные (идеи рефлексии). Дж. Локк, предприняв попытку классифицировать простые идеи, разделил их на четыре вида. Первые два вида основывались на ощущениях. К первому виду ученый отнес те идеи, которые появляются, благодаря одному чувству (цвет или аромат). Ко второму виду он отнес идеи, которые воспринимаются несколькими органами чувств – протяженность, форма, покой и движение. К третьему виду, по его мнению, относятся две простые идеи, которые привносятся в разум только с по-

мощью рефлексии: восприятие (в широком смысле чувственное восприятие, мышление, воображение, воспоминание) и желание. Четвертый вид простых идей он назвал сопутствующим остальным идеям: удовольствие и страдание, единство, сила, существование, последовательность. В качестве наиболее фундаментальной идеи он считал силу. Идею силы, полагал Дж. Локк, «мы приобретаем как от нашего мышления, так и от влияния тел друг на друга». «Сила также одна из тех простых идей, которые мы получаем от ощущения и от рефлексии. Ибо мы приобретаем идею силы следующими двумя путями: мы замечаем по себе, что можем по желанию двигаться разными находящимися в покое частями нашего тела; с другой стороны, каждую минуту наши чувства наталкиваются на действия, которые одно природное тело может произвести на другое» [2, с. 180–181].

Очевидно, что Дж. Локк термином «идея» обозначил и отражение в сознании чувственного восприятия качеств предмета, и само это качество. К идеям были отнесены и понятия, образованные на основе чувственного восприятия вещей, и интеллектуальные, волевые, и эмоциональные состояния, и функции человеческой психики в случае, если они из средства познания сами превращаются в объект познания.

Вместе с тем, были четко разделены чувственное восприятие мира и психическая деятельность. По Дж. Локку, если внешний мир делается объектом сознания человека через внешний опыт, то психическая деятельность, и прежде всего деятельность мышления, становится объектом сознания через рефлексии. Вместе с тем, рефлексия, считал Дж. Локк, обладает некоторой самостоятельностью по отношению к внешнему опыту, хотя и основывается на нем. Он отмечал, что не только операции ума подвергаются рефлексии, но и чувства, к которым относил восприятие, сомнение, веру, рассуждение как «различные действия нашего ума» [2, с. 155]. Пытаясь структурировать деятельность психики, он выделил в ней два уровня: первый – восприятие, мысли, желания; второй – наблюдение или созерцание структур первого уровня.

Дж. Локк считая сознание рефлексивным по своему характеру, определяющим в каждом человеке его Я, усматривал в нем тождество личности. В шестой главе первого тома «Опыт о человеческом разумении» он писал: «Ровно настолько, насколько это сознание может быть направлено назад, к какому-нибудь прошлому действию или мысли, настолько простирается тождество этой личности, эта личность есть теперь то же самое Я, что и тогда, и действие было совершено индивидуальностью, тождественной с теперешним Я, размышляющим об этом действии». Ученый считал, что достоверно только то, что «освоено в свободной активности рефлексии, осознано и познано как действительно моим Я прожитое, испытанное». Дж. Локк подчеркивал, что только мышление рефлексивно, и именно благодаря рефлексивности достовер-

но. «Можно сказать, что это – определение мышления, его атрибут (неотъемлемое качество). Чувство, представление, ощущение – не рефлексивны: они нуждаются в рефлексии, они могут быть отрефлексированы, и только так получают свою достоверность» Эта деятельность по наблюдению своих собственных действий и есть собственно рефлексия. Получив из внешнего опыта идеи душа, «обращая свой взор вовнутрь, на себя и наблюдая свои действия в отношении этих приобретенных ею идей (объектов наблюдения), получает отсюда другие идеи, которые так же способны быть объектами ее созерцания, как и идеи, воспринимаемые от внешних вещей» [2].

Итак, по Дж. Локку, внешний опыт человека дает душе идеи отдельных вещей – образы восприятия или их свойств – ощущения. На этом душевная деятельность не останавливается. Она не ограничивается чувственным восприятием того, что предлагает природа. Приобретенные во внешнем опыте чувственные идеи выступают в качестве источника для «особой внутренней деятельности души», вследствие чего появляются идеи, существенно отличающиеся от чувственных идей. Эту особую деятельность души Дж. Локк назвал рефлексией. Рефлексия заключается в способности души обращать свой взор на собственные состояния, порождая при этом новые психические продукты в виде идей об идеях. Ученый полагал, что рефлексия по своей функции сходна с внешними чувствами и может быть названа «внутренним чувством» или внутренним опытом. Отмечая взаимосвязь рефлексии – внутреннего опыта с внешним, Дж. Локк считал рефлексией вторичным образованием, возникающим на основе внешнего опыта. Вместе с тем, т. к. рефлексивная деятельность порождает собственные идеи, отличающиеся от идей внешнего опыта, она, полагал Дж. Локк, является другим относительно самостоятельным источником знаний.

В современных условиях реформирования образования в нашей стране развитие рефлексивных способностей личности определяется в качестве важнейшей педагогической и психологической теоретико-прикладной задачи. Ученые рассматривают образовательную среду как условие социализации личности и её саморазвития. Например, наш современник Н.Г. Алексеев, исследует аспекты рефлексии, опираясь на исследования Г.П. Щедровицкого, и выделяет такие рефлексивные умения, необходимые каждому человеку для реализации практической деятельности, как: кооперативные, интеллектуальные, личностные, коммуникативные. Исходя из функций рефлексии, он предлагает следующую её классификацию: рефлексия деятельности; рефлексия содержания учебного материала; рефлексия настроения и эмоционального состояния. Особое значение в этой связи уделяется учебно-познавательным компетенциям, включающим способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки [1]. Со всей очевидностью сего-

дня актуализируется развитие рефлексивных умений со школьной скамьи в качестве одной из значимых задач отечественного образования, одного из основных приоритетов формирования компетенции личностного самосовершенствования.

Таким образом, Дж. Локк, впервые в XVII в. употребивший понятие «рефлексия», своими представлениями о ней способствовал дальнейшим исследованиям педагогики и психологии в этом направлении.

Библиографические ссылки

1. Алексеев Н.Г. Способность к рефлексии как существенный компонент интеллектуальной культуры современного специалиста // Проблемы и методы формирования интеллектуальной культуры специалиста. Новосибирск, 1984. С. 100–102.

2. Локк Дж. Сочинения: в 3 т. Т. 1 / под ред. И.С. Нарского. М.: Мысль, 1985. 623 с.

Н. Ю. Курдюкова

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматриваются проблемы, актуальные для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, формы и содержание психологического консультирования таких родителей с учетом обстоятельств их жизни и специфики дефекта ребенка.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, родители, семья, психологическое консультирование.

N. Yu. Kurdyukova

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL CONSULTATION OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES

The article deals with the problems that are urgent for parents raising children with disabilities, the forms and content of psycho-psychological counseling for such parents, taking into account the circumstances of their life and the specifics of the child's defect.

Key words: children with disabilities, parents, family, psychological counseling.

Рождение ребенка с отклонениями в развитии вносит коррективы в жизнь семьи. Психиатр Г.Л. Лэндрет описывает типичные реакции на рождение ребенка с отклонениями в развитии, выделяя отрицание, печаль, гнев, ощущение беспомощности, гнев и разочарование.

М.С. Певзнер, изучая данную проблему, отмечала, что для ребенка с ограниченными возможностями здоровья семья имеет особое значение, так как она выступает не только в качестве первичного микросоциума, но и в гораздо большей степени, чем для здорового ребенка в качестве условия выживания.

Необходимо отметить, что к традиционному блоку функций семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, добавляются следующие:

– абилитационно-реабилитационная – восстановление психофизического и социального статуса нетипичного ребенка, включение его в социальную среду, приобщение к нормальной жизни и труду в пределах его возможностей;

– корригирующая – исправление, ослабление или сглаживание недостатков психофизического развития детей с ограниченными возможностями;

– компенсирующая – замещение, перестройка нарушенных функций организма, его приспособление к негативным условиям жизнедеятельности и попытка заменить пораженные, вышедшие из строя или непродуктивно работающие структуры относительно сохранными, компенсаторными механизмами.

Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья требует наличия специализированного запаса знаний, перестройки межличностных взаимоотношений в семье, отказа от безнравственных манер взаимодействия, а также применения стратегии воспитательной деятельности с учетом дефекта, типа семьи, обстоятельств существования. Однако необходимо понять то, что готовых рецептов воспитания на все случаи жизни нет. Отец с матерью обязаны сами постичь закономерности формирования собственного ребенка и сопоставлять с ними собственные действия [2].

В.В. Ткачева разработала методику психолого-педагогической помощи семье, в которой выделила два направления для работы: педагогическое (воздействие педагогическими средствами и методами); психологическое (изменение родительских установок индивидуальной и групповой формами работы). По ее мнению, достижение психокоррекционного эффекта возможно только вследствие личного участия родителей, в большей степени матери больного ребенка в его образовательно-воспитательном процессе.

Т.Н. Волковская отмечает, что самыми продуктивными формами работы с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, являются индивидуальные формы, в частности, индивидуальное консультирование. Среди способов индивидуального воздействия предлагаются следующие:

– совместное обсуждение с родителями хода и результатов коррекционной работы;

– анализ причин незначительного продвижения в развитии отдельных сторон психики и совместная выработка рекомендаций по преодолению негативных тенденций в развитии ребенка;

– индивидуальные семинары-практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности с детьми с коррекционной направленностью.

Помощь специалиста может быть ориентирована на коррекцию воспитательных методик с учетом возрастных особенностей детей, прогнозирования развития семьи, повышения ее психолого-педагогической культуры как средства перехода семьи из объекта воспитания в субъект саморазвития и саморегуляции [4].

Выделяют три типа семей по реакции родителей на появление ребенка с нарушениями в развитии:

- с пассивной реакцией, связанной с недопониманием существующей проблемы;

- с гиперактивной реакцией, когда родители усиленно лечат, находят «докторов-светил», дорогостоящие лекарства, ведущие клиники и т.д.;

- со средней рациональной позицией: последовательное выполнение всех инструкций, советов врачей, психологов.

Наличие ребенка с ограниченными возможностями здоровья зачастую отрицательно влияет на других детей в семье. Им меньше уделяется внимания, уменьшаются возможности для культурного досуга, они хуже учатся, чаще болеют из-за недосмотра родителей.

В результате внутри семьи может возникнуть много проблем, которые можно обозначить следующим образом [5]:

1) трудности, возникающие в процессе обучения и воспитания ребенка (ребенок не справляется с образовательной программой; семья обращается к психологу, чтобы определить учреждение, в котором ребенок сможет учиться);

2) неадекватные поведенческие реакции ребенка (негативизм, агрессия, странности, немотивированные страхи, непослушание, неуправляемое поведение);

3) негармоничные отношения со сверстниками (здоровые дети «тяготятся», стесняются больных брата или сестру, подвергают их насмешкам и унижениям; в школе, детском саду, на улице дети показывают на больного ребенка пальцем или пристально с повышенным интересом рассматривают его физические недостатки; обижают, не хотят с ним дружить и др.);

4) неадекватные межличностные отношения близких родственников с больным ребенком (в одних случаях родственники жалеют больного ребенка, гиперопекают и «заласкивают» его, в других – мать ребенка,

например, жалуется, что «бабушка и дедушка не желают поддерживать с больным ребенком отношения»; со стороны больного ребенка может проявляться грубость или агрессия в отношении близких);

5) заниженная оценка возможностей ребенка специалистами образовательного учреждения (родители жалуются, что воспитатель или учитель недооценивают возможности их ребенка);

6) нарушенные супружеские отношения между матерью и отцом ребенка (согласно исследованиям, треть семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, является неполными);

7) эмоциональное отвержение ребенка с психофизическими недостатками одним из родителей, в крайних случаях отказ даже от его материального обеспечения;

8) сравнительная оценка матерью (отцом) отношения супруга (супруги) к ребенку с отклонениями в развитии и к нормальным детям (позитивная или негативная, возможно проявление чувств ревности, гнева, агрессии) и др.

Перед психологом-консультантом возникает задача правильно оценить состояние родителей (а иногда и других родственников) и провести соответствующие коррекционные мероприятия.

Целью психологического консультирования членов семьи является оптимизация внутрисемейных отношений через принятие родителями адекватных ролевых позиций по отношению к ребенку и друг к другу, обучение родителей навыкам вхождения в контакт с ребенком и воспитание его в соответствии с общественными нормами поведения.

В процессе эмпирического исследования нами были использованы следующие диагностические методики: «Тест-опросник родительского отношения» (Варга А.Я., Столин В.В.), «Методика PARI» (Шефер Е.С., Белл Р.К., адаптирована Нещерет Т.В.)

В исследовании приняли участие 19 матерей, воспитывающих детей с различными нарушениями развития: детский церебральный паралич, ранний детский аутизм, глухонмота, умственная отсталость.

Методика «PARI» (Шефер Е.С., Белл Р.К., адаптирована. Нещерет Т.В.) дала нам возможность выявить основные трудности родителей в воспитании своих детей с ограниченными возможностями здоровья. Данная методика показала, что все матери чувствуют неудовлетворенность своим семейным положением. Воспитательный процесс у многих матерей выражается в грубости, агрессивности, вспыльчивости по отношению к действиям, поведению или неудачам ребенка. Так же все родители показали в ходе исследования, что они подавляют волю ребенка, устанавливая отношения зависимости с ним, оберегают его от неудач.

«Тест-опросник родительского отношения» (Варга А.Я., Столин В.В.) показывает, что мамы, воспитывающие детей с нарушениями в развитии, испытывают трудности в общении с детьми. Их отношение к

своим детям не всегда адекватное, особенно это подчеркивает шкала «Маленький неудачник». Это можно объяснить тем, что многие из родителей стараются оградить своих детей от каких-либо действий, которые, по их мнению, приведут к неудачам, тем самым нанесут эмоциональный вред самому ребенку.

Физический и (или) психический дефект ребенка, является одним из факторов, который может влиять на стиль родительского отношения в детско-родительской подсистеме. Полученные данные позволили сделать вывод о том, что в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии, отвергающее авторитарный стиль родительского отношения.

Ключевая проблема психолога в ходе работы заключается в формировании продуктивных форм взаимоотношений с ребенком, и коррекцию позиции родителей (чаще всего – матерей) в отношении своего ребенка с нарушениями в развитии.

В связи с выявленными проблемами психолог-консультант обозначил следующие задачи оказания психологической помощи:

- формирование продуктивных форм взаимоотношений с ребенком, в семье и в социуме;
- коррекция позиции матери, исключая наличие проблем у ее ребенка;
- коррекция позиции матери, направленной на гиперболизацию проблем ребенка, бесперспективность его развития;
- коррекция позиции матери, ожидающей чуда, которое внезапно сделало бы ребенка совершенно здоровым.

Библиографические ссылки

1. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
2. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.
3. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / сост. и общ. ред. В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. СПб.: Питер, 2008. 384 с.
4. Столин В.В., Бодалев А.А. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
5. Ткачева В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М.: Психология, 2006. 320 с.
6. Яковенко Т.Д. Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции 20–22.06.2011 / ред. О.Н. Ертанова, М.М. Гордон. М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. С. 100–102.

О. П. Курочкина, Л. Н. Фарафонова

**МОДЕЛЬ ЕДИНОГО КАНИКУЛЯРНОГО ПРОСТРАНСТВА,
СПОСОБСТВУЮЩЕГО РАЗВИТИЮ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА**

В статье представлен опыт реализации модели целостного психолого-педагогического пространства, развивающего этнокультурную компетентность обучающихся, в условиях организации дополнительного образования.

Ключевые слова: модель, этнокультурная компетентность, поликультурная личность, межэтническое взаимодействие, каникулярное пространство, образовательное учреждение, игровая технология, технология проектной деятельности.

O. P. Kurochkina, L. N. Farafonova

**MODEL OF A SINGLE VACUUM SPACE, EFFECTIVE
TO THE DEVELOPMENT OF ETHNOCULTURAL
COMPETENCE OF CHILDREN IN POLY CULTURAL
THE SPACE OF THE REGION**

This article is based on implementation experience of holistic psychological and pedagogical model of space, which develops ethno-cultural competence of students in order to organize for additional education.

Key words: model, ethno-cultural competence, multicultural personality, inter-ethnic interaction, holiday area, educational institution, gaming technology, technology of project activity.

Сегодня в российском обществе особую актуальность приобретает проблема воспитания, образования и социализации личности в полиэтнической, поликультурной среде.

Увеличение в образовательных организациях представителей разных культур требует от педагога развитых навыков выстраивания межкультурного диалога, опирающегося на сформированные ценности и адекватные формы социального поведения, и актуализирует проблему формирования этнокультурной компетентности детей и подростков и развития поликультурной личности посредством активной учебно-познавательной и социально значимой деятельности.

Более двух лет Центр детского творчества «Радуга талантов» занимался инновационной деятельностью в составе Краевого инновационного комплекса «Модель этнокультурного развития субъектов образовательной деятельности в условиях полиэтнического региона (Хабаровский край)». Педагоги Центра занимались реализацией проблемы «Социальная практика поликультурного общения в условиях организации

каникулярной занятости детей в организации дополнительного образования («Гора самоцветов»)). Разрабатывалась и апробировалась «Модель организации единого каникулярного пространства, способствующего развитию этнокультурной компетентности личности ребенка в поликультурном пространстве региона».

Смысловая направленность инновационной деятельности заключалась в создании таких педагогических условий, при которых у детей и подростков развивалась готовность бы к межкультурному взаимодействию. В рамках модели каникулярное пространство формируется как целостное психолого-педагогическое пространство, в котором неразрывности находится воспитание и обучение, что проявляется как в содержании, так и в организации образовательного процесса, в результате чего у детей формируется опыт действий, творчества и отношений к окружающему миру.

Организация каникулярного пространства имеет свою специфику и определяется задачами воспитания конкретного возраста детей. Каникулы, проведенные активно заряжают энергией ребенка и способствуют его более активной физической и умственной деятельности, благоприятно влияют на развитие эмоциональной сферы ребенка. Содержание педагогической работы в этот период направлено на создание оптимальных условий для активного отдыха детей, реализацию творческих потребностей и увлечений.

Системообразующей психолого-педагогической технологией в создании единого, целостного пространства обучения и воспитания детей и подростков в период каникулярного времени является игровая технология. Деятельность, построенная по игровому сюжету, благоприятно сказывается на развитии детей, эмоционально окрашивает впечатления и, поэтому, надолго и прочно сохраняется в памяти. Это позволяет создать целостное пространство взаимодействия, сотворчества, самореализации для детей различных национальностей, учит ребенка понимать другую культуру, принимать мир другого человека.

Модель развития готовности детей к межкультурному взаимодействию представляет собой систему организации каникулярного отдыха детей, построенную на основе системно-деятельностного подхода, личностной направленности, обеспечения активной позиции участников межкультурного взаимодействия и включающую и себя целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный блоки.

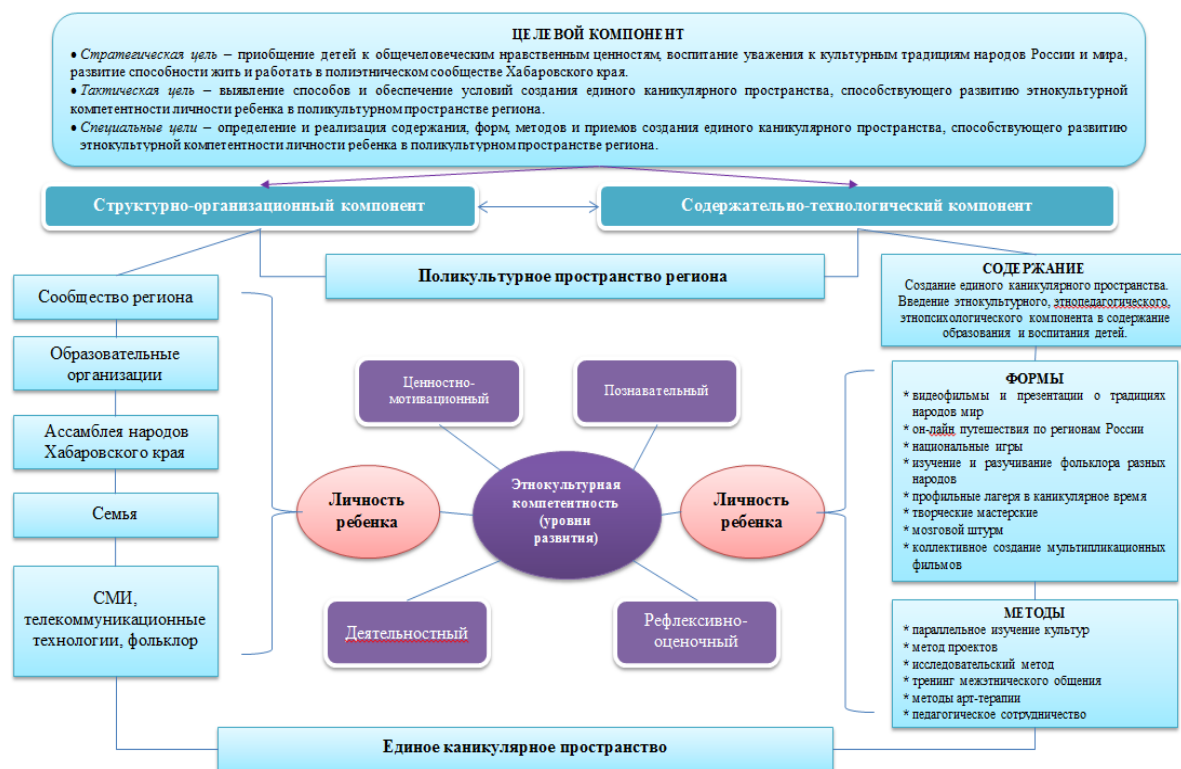


Рис. 1. Модель единого каникулярного пространства, способствующего развитию этнокультурной компетентности личности ребенка в поликультурном пространстве региона

Целевой компонент выстраивается в рамках реализации:

- стратегической цели – приобщение детей к общечеловеческим нравственным ценностям, воспитание уважения к культурным традициям народов России и мира, развитие способности жить и работать в полиэтничном сообществе Хабаровского края.
- тактической цели – выявление способов и обеспечение условий создания единого каникулярного пространства, способствующего развитию этнокультурной компетентности личности ребенка в поликультурном пространстве региона.
- специальной цели – определение и реализация содержания, форм, методов и приемов создания единого каникулярного пространства, способствующего развитию этнокультурной компетентности личности ребенка в поликультурном пространстве региона.

Структурно-организационный компонент включает социальных партнеров, объединенных вертикально-горизонтальными связями. Вертикальные связи обеспечивают взаимосвязь между социальными партнерами. Горизонтальные связи отражают логику интеграции в единое каникулярное пространство и влияния на результативность развития уровней этнокультурной компетентности личности ребенка.

Содержательно-технологический компонент включает: содержание, формы и методы, обеспечивающие смысловое наполнение единого каникулярного пространства; разработку адекватных технологий развития этнокультурной компетентности и дифференциацию организационных форм.

Организационно-педагогическим условием реализации проекта в рамках развития готовности детей к межэтническому взаимодействию стало обеспечение мотивационной направленности подготовки педагогических кадров к развитию готовности детей к межэтническому взаимодействию на разных стадиях и в разных ситуациях педагогической деятельности.

Одним из инструментов для реализации модели стала технология проектной деятельности, так как она позволяет использовать различные формы и методы, вовлечь в реализацию проекта большее количество участников, использовать воспитательные технологии и реализовать воспитательный потенциал данной технологии, направленный на расширение представлений школьников о народах России и ближнего зарубежья и их культурах, а также на создание благоприятных условий для поликультурного общения и взаимопонимания, и взаимодействия.

В МАУ ДО ЦДТ «Радуга талантов» в каникулярный период подростки совместно с педагогами стали участниками «Творческих мастерских по созданию пространства поликультурной личности» (см. рис. 2) и вовлечены в разработку и реализацию:

- проекта «Дружба народов – единство России» (в период осенних каникул),
- творческих мастерских «Театральные подмости», «Калейдоскоп народных традиций» (в период зимних и весенних каникул),
- летних профильных смен «Гора самоцветов».

К средствам развития межэтнического взаимодействия в рамках реализации проекта «Гора самоцветов» относятся: традиции, ритуалы и обряды, общение, художественная литература, сказки, пословицы и поговорки, подвижные игры, с использованием национальных атрибутов, произведения искусства и др.

В ходе подготовки к проведению циклов тематических встреч «Дружба народов – единство России», «Калейдоскоп народных традиций» в ЦДТ «Радуга талантов» были созданы творческие группы педагогов и обучающихся, которые использовали разнообразные формы пред-

ставления проектов, такие как видеофильм или презентация, мастер – класс, театрализация сказок, притч или легенд народов России и Хабаровского края, исполнение национальных песен и произведений на музыкальных инструментах.



Рис. 2. Творческие мастерские по созданию пространства поликультурной личности

Особенностью встреч «Калейдоскоп народных традиций» стал формат семейных встреч с рассказами о традициях встречи нового года народами России и стран ближнего зарубежья, проживающими в них, постановками фольклорного коллектива «Традиции Рождества», с разучиванием рождественских колядок с детьми и родителями, выступлениями вокальных коллективов, дегустацией национальных новогодних угощений, проведением национальных игр в зале, спортивно-развлекательных и игровых программ на свежем воздухе с использованием национальных игр.

В летний период дети участники летнего профильного лагеря «Гора самоцветов» знакомятся с особенностями национальных промыслов, культурных традиций, становятся участниками национальных игр и развлечений и включаются в работу по созданию собственного мультфильма. Дети пробуют себя в роли сценариста, режиссера-постановщика и оператора. Ребята придумывают и создают персонажи, занимаются съемкой сюжетов. После съемочной работы они включаются в процесс монтажа и озвучивания отснятого материала. Педагогическая ценность мультипликации заключается в возможности создания комплексного целостного психолого-педагогического пространства познания, сотворчества, общения.

В рамках реализации проекта «Гора самоцветов» оценка готовности детей к межкультурному взаимодействию осуществлялась с учетом следующих критериев:

- мотивационно-ценностного (уровень стремления к изучению культуры других народностей, ответственности перед своим государством и его культурой, потребности в общении с представителями других культур, принятия межкультурных отношений как общественной ценности);

- эмоционально-чувственного (степень развития чувства собственного достоинства, гордости за свою культуру, уверенности в себе, взаимопонимания, солидарности, сопереживания и т.д.);

- когнитивного (уровень знания культуры своей страны и чужой, знания о деятельности в рамках межкультурной коммуникации; личностного (степень терпимости, толерантности, патриотизма, гражданственности, социальной активности и др.);

- поведенческого как интегрального (уровень стремления к творческим достижениям в межкультурной деятельности, активности участия в международных проектах, создании авторских творческих проектов различного уровня в сфере межкультурной коммуникации, накоплении собственного опыта в данном виде деятельности и др.).

Для оценки личностных результатов в ходе реализации проекта была проведена диагностика «Оценка качеств поликультурной личности при реализации проекта «Гора самоцветов», которая показала, что в ходе реализации проекта «Социальная практика поликультурного общения в условиях организации каникулярной занятости детей в организации дополнительного образования («Гора самоцветов»)» создано целостное психолого-педагогическое пространство, способствующее формированию этнокультурной компетентности детей:

- 1) развитию у них принятия и понимания других народов, признания ценности этнокультурного многообразия;

- 2) воспитанию их в духе мира, гуманного межкультурного общения, развитию толерантных качеств личности;

- 3) приобретению ими знаний, представлений об истории, географии, культуре, обычаях, о традициях, образе жизни, ценностях разных народов;

- 4) развитию конструктивных коммуникативных умений и поведенческих моделей во взаимодействии с представителями других этносов и национальностей.

Тем самым опыт реализации модели единого каникулярного пространства, способствующего развитию этнокультурной компетентности личности ребенка, показал ее высокую степень технологичности и универсальности, так как она может быть легко встроена в воспитательный процесс образовательного учреждения, как общего, так и дополнительного образования.

Данная модель имеет единую цель, реализуется в едином смысловом психолого-педагогическом ориентире, имеет взаимопродолжающие технологии включения детей в совместную деятельность, способствует получению необходимого результата.

Циклический характер модели позволяет использовать ее как краткосрочно (в течение одного года), так и долгосрочно (на протяжении ряда лет). Содержательно-технологический компонент модели предоставляет большие возможности для вариативного подхода к использованию форм и методов работы, используемых в педагогической практике с привлечением широкого круга социальных партнеров.

Комплексное использование всех компонентов модели единого каникулярного пространства позволяет создать целенаправленное, комплексное, развивающее пространство, способствующее формированию у детей и подростков социальной компетентности в сфере межкультурного взаимодействия посредством активной учебно-познавательной и социально значимой деятельности.

Библиографические ссылки

1. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. М.: Голос, 2001. С. 678.
2. КускарOVA О.И. Специфика межкультурного взаимодействия в полиэтничном регионе: по материалам эмпирического исследования // Вестник Майкопского государственного технологического университета. Майкоп: Издательство МГТУ, 2013. Вып. 2. С. 159–162.
3. Павленко Н.В., Таглин С.А. Общая и прикладная этнопсихология, М., 2004. С. 158
4. Сабаненко Е.И. Межкультурное взаимодействие: сущность, типология, социальная регуляция // Молодой ученый. 2014. № 21. С. 816–819.

Ю. Е. Лабзина

НОВЫЕ ФОРМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В ВУЗЕ

В статье идет речь о необходимости поиска новых форм профориентации в условиях современного периода, в статье описан и проанализирован опыт профориентационного события со школьниками «PaRty», разработанный преподавателями и студентами кафедры рекламы и связей с общественностью, ТОГУ.

Ключевые слова: профориентация, новые формы, профессиональное самоопределение школьников, карьера

NEW FORMS OF GUIDANCE IN THE UNIVERSITY

The article deals with the need to search for new forms of career guidance in the conditions of the modern period, the article describes and analyzes the experience of career guidance with schoolchildren "PaRty" at the Department of Advertising and Public Relations, PNU, city Khabarovsk.

Key words: *career guidance, new forms, schoolchildren professional self-determination, career, advertising and public relations.*

Нет необходимости в самой сложной аналитике, чтобы понять, что механизмы профориентации школьников в современной системе образования в России сегодня работают неэффективно и в них слабо задействован творческий подход, что, несомненно, сказывается на результате.

Так, Н.С. Пряжников отмечает, что особенностью этого времени стала реально возникающая перед значительными массами людей проблема выбора [2]. Особенно важно понять, что изменилось к этому времени в самом человеке, в обществе, чем сегодня руководствуются школьники при выборе профессии.

В настоящее время имеются разные подходы к выделению критериев и показателей эффективности формирования профессионального самоопределения школьников. Так, Е.А. Климовым обоснованы следующие показатели, характеризующие процесс профессионального самоопределения:

- информированности учащихся о существенных сторонах, обстоятельствах, основаниях выбора профессии;
- сформированности интересов и склонностей; возникновения специфических взаимоотношений с родителями, товарищами, представителями различных профессий, учителями;
- образования новых качественных синтезов в самосознании; построения личных профессиональных планов.

Как видим, часть перечисленных показателей характеризует информационно ориентированную сторону деятельности будущих абитуриентов, а часть – практическую [1].

Другая проблема – это современное методологическое и финансовое обеспечение профориентационной работы. Необходимо искать новые актуальные подходы и внедрять новые методы, например, использовать активизирующие игровые и творческие технологии для профориентационной работы, необходимо выстроить цельную, единую программу сопровождения профессионального самоопределения школьников. А так как решающим фактором при выборе профессии традиционно является мнение семьи, учителей, близкого окружения, которые не всегда компетентны, чтобы проводить профориентационную работу и решать судьбу ребенка, то вузу необходимо вовлекать и это звено в профориентационную работу.

Прежде всего, обратимся к определению понятия: «Профориентация – это система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессии, наиболее соответствующей его индивидуальным возможностям» [3]. Также, необходимо вспомнить, когда и где возникла профориентация? Первые лаборатории профориентации появились в 1903 г. в Страсбурге, во Франции и в 1908 г. в Бостоне, в США. Обычно выделяют следующие причины появления этих первых профориентационных служб: бурный рост промышленности, миграция людей из сельской местности в современный период имеет свои причины и особенности проведения такой работы.

Основная цель профессиональной ориентации – помочь молодым людям определить профессиональный путь, разобраться в своих интересах, ощущениях, способностях, так как профориентация – это, прежде всего, процесс выявления у человека склонностей к определённому роду профессиональной деятельности [4].

Каждая профессия предъявляет к человеку определенные требования, которые вытекают из ее содержания и специфики. Решению задачи может содействовать профориентационная работа, которая является важным аспектом в профессиональном самоопределении, соответствующем не только потребностям молодых людей, но и запросам общества, а также возможностям и способностям отдельного человека. Содержание данной работы определяется каждым педагогическим коллективом [в нашем случае кафедры «Реклама и связи с общественностью» (PCO), ТОГУ] с учетом специфики профессиональной деятельности, возможности и готовности реализовывать новые формы работы, а также с учетом творческого потенциала [3].

Автор представляет один из новых форматов профориентационного мероприятия, реализованных кафедрой рекламы и связей с общественностью ТОГУ, который был представлен на ежегодном масштабном мероприятии «*Ночь в Педагогическом–2016*». Школьники и все желающие определиться с выбором профессии 28 октября 2016 г. были приглашены в Педагогический институт ТОГУ, где одной из станций была локация кафедры рекламы и связей с общественностью. Там был разыгран формат профориентационного мероприятия «**PaRty**», который представлял собой целую 4-часовую программу, направленную на визуализацию эволюции развития рекламы и PR: от прошлых времен бродячего цирка-шапито через Америку 20–30-х гг. XX в. и Мэдисон Авеню до современной рекламы на телевидении и Интернет-технологий. Мы хотели дать возможность школьникам стать частью этого пространства, прочувствовать атмосферу и узнать специфику деятельности профессионала в области рекламы и связей с общественностью.

Прежде всего, был разработан план организационного периода, в котором были учтены все детали предстоящего мероприятия. Организаторами мероприятия выступали студенты 4 курса очно-заочной формы обучения Ирина Рождественская и Александра Мелешко. В рамках концепции мероприятия были выделены блоки:

- блок дизайна предполагал оформление фотозон и декораций художниками дизайнерами и оформителями из числа студентов кафедры «Реклама и связи с общественностью»;
- блок кондитерский предполагал изготовление пирожных, капкейков, кубов из бисквита (*символика кафедры РСО-примеч.авт.*), пирожные были желанным угощением и призами за победу в конкурсах;
- следующий блок представлял собой привлечение аудитории к локации “PaRty”, это был самый крупный блок, аниматоры из числа студентов смогли привлечь гостей возможностью сделать качественные снимки с живой и дизайнерской фотозоной;
- блок начала программы – не отходя от концепции цирка, профессиональные ведущие, не раз ведущие имиджевые мероприятия кафедры и профессиональные музыканты из числа студентов объявили о старте 4-х часовой программы
- блок эволюции рекламы блок и блок видеороликов имел цель познакомить школьников с этапами развития рекламы и, создавая антураж; провести аудиторию по стендам-визуализаторам этапов развития рекламы, а также привлечь внимание целевой аудитории к показу созданных студентами видеороликов об эволюции рекламы
- блок здорового образа жизни (ЗОЖ) и блок конкурсов: целью этих блоков было продемонстрировать значение ЗОЖ для профессии и погрузить аудиторию школьников в специфику РСО через игровую и театральную деятельности, через живую газету, и демонстрацию рекламных роликов;
- блок финала – торжественное завершение основной программы, музыкальные и другие творческие номера, подведение итогов активности аудитории и вручение призов школьникам и их родителям (*некоторые абитуриенты приходили целыми семьями*), раздача буклетов и газет о профессии.

Фото-сопровождение обеспечивали профессиональные фотографы и видеограф. Профессиональная деятельность PR-специалиста не оканчивается с окончанием и анализом мероприятия его участниками, необходимо, чтобы еще СМИ сообщили об организованном событии. Вашему вниманию предлагаются выдержки из статей студентов 1–4 курсов очного и очно-заочного отделения кафедры «Реклама и связи с общественностью»:

«Поток аудитории был стремительный, но что главное – люди останавливались здесь, потому что у кафедры рекламы и связей с общественностью были свои секреты: газетчики, выкрикивающие последние новости и предложения, обаятельные продавцы пирожных собственного производства, живая музыка, звуки флейты и исполнение песен на русском и английском языках, экран, на котором демонстрировался фильм об эволюции рекламы, и профессиональные ведущие и диджей»;

«...ребята смотрели интереснейший фильм о том, как появилась первая реклама и какой реклама стала в современный нам период. А так же наши гости смогли поучаствовать в PR-сказке, где они разыгрывали каждого героя. Школьникам было забавно играть роль «Супер-PR-мена», «Девушку с %», «Кандидата» и «Рейтинг»;

«...тут ты чувствуешь себя Золушкой на балу, которая уже вынуждена убежать от своего счастья. Разве это не показатель успешности всего мероприятия?»;

«...в итоге я сделала вывод, что формат данного мероприятия должен нести развлекательно-познавательный характер, чтобы участники в процессе не только заряжались положительными эмоциями, но и получали полезную информацию. И, конечно же, когда возникнет вопрос «Куда поступать?», они смело смогут ответить: #идунаPR#выбираютотгу!»

Итак, профориентационную работу надо проводить согласно специфике профессиональной деятельности, постоянно совершенствуя методы и осуществляя поиск новых творческих форм работы, необходимо вовлекать в нее образовательные учреждения и родителей. Важно учитывать, что выявление навыков и индивидуальных особенностей абитуриента для развития его компетенций и профессиональной ориентации – это основная задача профориентации на сегодняшний день.

Библиографические ссылки

1. Климов Е.А. Как выбрать профессию. М., 2007.
2. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 320 с.
3. Смирнова Е.Е. На пути к выбору профессии. СПб.: КАРО, 2008. 176 с.
4. Понарина С.П., Сергеева М.В. Специальные PR-события как технология продвижения социальных проектов. Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2012. 94 с.

Е. А. Левкова, И. П. Логинов, С. З. Савин

ИЗУЧЕНИЕ РОЛИ НЕЙРОТРАНСМИТТЕРОВ В ФОРМИРОВАНИИ УРОВНЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГЕНЕТИЧЕСКИХ И СРЕДОВЫХ ФАКТОРОВ

Исследована роль нейротрансмиттеров (серотонин, дофамин) в формировании уровня личностной тревожности и взаимодействия генетических и средовых факторов при формировании устойчивого индивидуального уровня тревожности в различных социокультурных условиях. Разработаны практические рекомендации для врачей и психологов по диагностике, дифференцированной оценке тревожно-фобических расстройств и дифференцированному выбору средств лечения и реабилитации лиц с повышенной хронической тревожностью среди русского и коренного населения административных районов Приамурья с компактным проживанием малых народностей Севера.

Ключевые слова: биомаркеры, медицинская генетика, нейротрансмиттеры, личностная тревожность, межэтнические различия.

Е. А. Levkova, I. P. Loginov, S. Z. Savin

STUDYING THE ROLE OF NEUROTRANSMITTERS IN SHAPING THE LEVEL OF PERSONAL ANXIETY AND INTERAC- TION GENETIC AND ENVIRONMENTAL FACTORS

Investigated the role of neurotransmitters (serotonin, dopamine) in the formation of the level of trait anxiety and the interaction of genetic and environmental factors in the formation of sustainable individual level of anxiety in different socio-cultural conditions. Practical recommendations for physicians and psychologists in the diagnosis, differential assessment of anxiety and phobic disorders and differentiated selection of facilities for the treatment and rehabilitation of persons with chronic heightened anxiety among Russian and indigenous populations of the administrative districts of the Amur region of compact residence of small peoples of the North of Russia.

Key words: biomarkers, medical genetics, neurotransmitters, personality, anxiety, ethnic differences.

В современных условиях глобализации, проблемы адаптации населения приобретают наиболее яркий социально-психологический характер. Ее изменения (адаптация) приводят к формированию значительного спектра патонозологических форм, имеющих под собой психосоматическую основу [1–3]. Статистические данные демонстрируют неуклонный рост онкологических, кардиоваскулярный и цереброваскулярных видов патологии. Есть у описываемой проблемы и серьезный морально-социальный аспект – суициды [4].

Эпидемиологическая ситуация с распространением тревожно-фобических расстройств на Дальнем Востоке России последние десятиле-

тия отражает общие тенденции напряженности в мире целом, и в России в частности, но значительно превосходит их по темп нарастания уровня психической заболеваемости и количеству учтенных больных, особенно среди юного поколения и студенчества [5, 6]. Психиатрическая практика показывает, что в различные временные периоды отмечается тенденция к изменению клиники и течения тревожно-фобических расстройств в целом и их отдельных проявлений. Большинство специалистов-психологов описывают тревожно-фобические состояния как очень вариабельный, динамичный, полимотивационный и сложно обусловленный психосоциальный феномен, который требует и для изучения, и для коррекции многогранных подходов [7, 8]. Однако и в современных условиях требует уточнения степень выраженности изменчивости клинических проявлений, а также связь этих факторов с полиморфизмом генов. Большое практическое значение представляет также возможность установления причин, способствующих этой изменчивости, в связи с чем меняется и терапевтическая тактика воздействия. Анализ данных литературы достаточно однороден и трактует такие явления среди населения как личностные особенности индивидов, большинство из которых определяются на онтогенетическом уровне с определенных спектром генетических маркеров предрасположенности к тем или иным психопатологическим феноменам [9–11].

Одной из таких характеристик личности является тревожность как основной базисный фактор, предрасполагающий к более выраженным и затяжным нарушениям адаптации. До сих пор остается предметом дискуссии отношение между тревожностью и таким личностным свойством, как агрессивность, а также их взаимосвязь с условиями внешней среды [12]. Большинство исследователей приходит к выводу, что хотя тревожность и агрессивность являются базовыми биологическими свойствами личности, их проявления в существенной степени зависят от социальных условий жизни человека. Например, было показано, что связь между агрессивностью и тревожностью у подростков модерируется фактором пола (Слободская и др., 2008 по [13]). При сравнении различных этнокультурных групп людей также обнаруживаются существенные различия, как в проявлении личностных свойств, так и в их взаимодействии между собой [14]. Именно обозначенные тенденции трактуют необходимость поиска биологических характеристик, связанных с поведением людей, что приобретает большое значение для разработки персонализированных систем оценки риска заболеваемости и методик эффективной терапии.

В перечень использованных методик входил комплект психологических опросников, который включал русскую версию опросника Спилбергера на личностную и ситуативную тревожность (перевод и адаптация Ханина Ю.Л., 1976) [15], переведенный на русский язык оп-

росник Грея-Уилсона на определение уровня BAS [16], русскую версию теста Басса-Перри на определение уровня агрессивности [17].

Более подробно остановимся на комплексе тестирования при помощи комплекта ассоциативных имплицитных тестов (Egloff, Schmukle, 2002) [18], русская версия [19]. При имплицитном тестировании на экране компьютера появляются сочетания прилагательных и местоимений, которые относили одно из тестируемых личностных свойств (отдельно тревожность, агрессивность или импульсивность) либо к самому испытуемому (например, сочетание «я тревожный»), либо к другим людям («они тревожные»). Испытуемый должен реагировать на появление словосочетаний нажатием на одну из двух кнопок в соответствии с типом словосочетания. Уровень имплицитной тревожности, агрессивности или импульсивности определялся как коэффициент, зависящий от разницы в скорости реакций на словосочетания, описывающие один и тот же признак, но относящиеся или к самому испытуемому, или к другим людям.

Дополнительно необходимо отметить, что среди биологических характеристик, имеющих отношение к личностным свойствам, следует отметить молекулярно-генетические показатели, связанные с особенностями биохимической организации головного мозга и эндокринной системы, и эндофенотипические физиологические параметры, связанные с активностью различных органов и систем. Большой интерес представляют работы, направленные на изучение роли ключевых генов нейротрансмиттерных систем в механизмах регуляции различных видов поведения [10, 20, 21, 22, 23]. Согласно одной из гипотез, генетически обусловленные индивидуальные различия в активности нейромедиаторных систем могут быть связаны с личностными особенностями [24].

Была изучена роль нейротрансмиттеров (серотонин, дофамин и т.д.) в формировании уровня личностной тревожности, а также взаимодействие генетических и средовых факторов при формировании устойчивого индивидуального уровня тревожности в различных социокультурных условиях. Разработан подход к исследованиям молекулярно-генетических основ когнитивных и эмоционально-волевых процессов человека в норме и при психических патологиях. Выявлены релевантные иммунные биомаркеры, отражающие особенности течения эндогенных психозов для прогноза развития заболевания. Определены комплексные (психофизиологические и социально-когнитивные) эндофенотипы предрасположенности к психическим заболеваниям.

Применение методов медицинской генетики при сравнительном анализе клинической изменчивости тревожно-фобических расстройств позволило определить причины распространения и значимые факторы клинического патоморфоза. Изучение роли нейротрансмиттеров на примере серотонина и дофамина в формировании уровня личностной тревожности и взаимодействия генетических и средовых факторов при ге-

нерировании устойчивого индивидуального уровня тревожности в различных социокультурных условиях позволит уменьшить риск развития устойчивых психогенных состояний. Высокая степень актуальности сравнительного психогенетического исследования личностной тревожности, направленного на повышение уровня своевременной диагностики и лечения психопатологических расстройств, в реалиях прошлого и современного социально-экономического периодов в административных районах удаленного региона, послужит залогом успешной разработки комплекса мероприятий по повышению эффективности профилактики и лечения психических неврозов у населения Приамурья Дальнего Востока России.

Библиографические ссылки

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Академический проект, 2011. 240 с.
2. Евсегнеев Р.А. Психиатрия в общей медицинской практике. М.: Медицинское информационное агентство, 2010. 589 с.
3. Bobak M., Pikhart H., Hertzman C. et al. Socioeconomic factors, perceived control and self-reported health in Russia. A cross-sectional survey // *Soc. Sci. Med.* 1998; 47: 269–279.
4. Логинов И.П., Солодкая Е.В., Савин С.З. Информационно-организационные аспекты социально-психологической адаптации детей и подростков // *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности.* 2015. № 5. С. 499–503.
5. Wong J.P.S., Stewart S.M., Claassen C., Lee P.W.H, Rao U., Lam T.H Repeat suicide attempts in Hong Kong community adolescents // *Social Science and Medicine.* 2008, 66: 232–241.
6. Логинов И.П., Солодкая Е.В., Савин С.З., Чжан Сунпэй, Ван Ксиджин, Лиу Юлю, Ю Фенгуй. Трансграничное исследование ситуации психического здоровья среди подростков // *Дальневосточный медицинский журнал.* 2015. № 1. С. 37–40.
7. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Издательство: ЧеРо, 2006. 776 с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2003. 608 с.
9. Пучкова А.Н., Дорохов В.Б. Молекулярно-генетические исследования индивидуальных отличий и профессиональная деятельность // *Журнал высшей нервной деятельности,* 2015. Т. 65. № 2. С. 188–202.
10. Ebstein R.P. The molecular genetic architecture of human personality: beyond self-report questionnaires // *Mol. Psychiatry.* 2006. 11(5): 427–45.
11. Логинов И.П., Солодкая Е.В., Савин С.З. Биоинформационные аспекты психогенетики // *Актуальные проблемы биомедицинской информатики на Дальнем Востоке.* Хабаровск: Вычислительный центр ДВО РАН, 2016. С. 99–116.
12. Hatfield J., Dula C.S. Impulsivity and physical aggression: examining the moderating role of anxiety // *Am. J. Psychol.* 2014. V.127. N. 2. P. 233–243.
13. Левкова Е.А., Будницкий А.А., Савин С.З. Психологические аспекты хронобиологии трудовой деятельности // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке.* 2016. № 3 (50). С. 121–126.

14. Iwata N., Higuchi H. R. Responses of Japanese and American university students to the STAI items that assess the presence or absence of anxiety // *Journal of Personality Assessment*. 2000. No.74. P. 48–62.
15. Стресс и тревога в спорте. Международный сб. научных статей / сост. Ю.Л. Ханин. М.: Физкультура и спорт, 1983. 288 с.
16. Сборник психологических тестов. Ч. I. / сост. Е.Е. Миронова. Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. 155 с.
17. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // *Психологический журнал*. 2007. № 1. С. 115–124.
18. Egloff B., Schmukle S.C. Temporal Stability of the Implicit Association Test-Anxiety // *Journal of personality and social psychology* 2002. 83 (6). 1441.
19. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002. 368 с.
20. Индивидуальные различия. М.: Аспект Пресс, 2000. 527 с.
21. Higuchi S., Yoshino A., Matsui T., Matsushita S., Satoh A., Iimura T., Ishikawa M., Arai H., Shirakura K. A novel PS1 mutation (W165G) in a Japanese family with early-onset Alzheimer's disease // *Alzheimer's Reports*, 2000, v. 3, p. 227–231.
22. Левкова Е.А., Лапекина С.И., Савин С.З., Сульдина Ю.А. Математические методы прогнозирования динамики профессионального выгорания // *Ученые заметки ТОГУ*. [Электронное научное издание]. 2016. Т. 7, № 4. С. 802–812.
23. Loginov I., Solodkaia E., Savin S., Jian Hu. Transcultural researches of depression in Russia and China // *World Psychiatric Association (WPA). 16th World Congress of Psychiatry – Focusing on Quality, Access and Humane Care*. 14.09.2014 – 18.09.2014. Madrid. 2014. VOL.2. T. SY216.
24. Савостьянов А.Н., Науменко В.С., Син Н.А., Львова М.Н., Левин Е.А., Залешин М.С., Кавай-оол У.Н., Мордвинов В.А., Колчанов Н.А., Афтанас Л.И. Взаимосвязь уровня тревожности с полиморфными вариантами гена серотонинового транспортера у русских и тувинцев // *Вавиловский журнал генетики и селекции*, 2014, Т. 18, № 4/ 3, С. 1268–1280.

Я. С. Мальцева, Г. Ю. Колесникова

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ И СТУДЕНТОВ-ПРОВИЗОРОВ

В статье рассматривается специфика профессионального самоопределения студентов-психологов и студентов-провизоров. Исследованы уровень субъективного контроля студентов, смысловые ориентации, мотивы выбора профессии.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, мотивация, уровень субъективного контроля, смысловые ориентации.

STUDY OF THE SPECIFICITY OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS AND STUDENTS-PROSPECTS

The article deals with the specifics of professional self-determination of students-psychologists and students-pharmacists. The level of subjective control of students, meaningful orientations, motives for choosing a profession are investigated.

Keywords: *professional self-determination, motivation, level of subjective control, meaningful orientations.*

Актуальность нашего исследования обусловлена огромной значимостью труда в жизни человека. С помощью своей профессиональной деятельности человек общается в социуме, растет как личность и профессионал, реализуя свой потенциал, свои способности. Профессиональное самоопределение личности в юношеском возрасте – это часть непрерывного процесса социализации личности. В юношеском возрасте происходит фактическое принятие решения о будущей профессиональной деятельности. Это этап первичной профессионализации, при котором важно не просто выбрать направление будущей профессиональной подготовки, а сопоставить этот выбор с интересами, склонностями, мотивацией, ценностными ориентациями, способностями, темпераментом, состоянием здоровья, потребностями общества, рынка в той или иной профессии. Неверный первичный профессиональный выбор может затруднить процесс социализации, профессионализации личности, привести в дальнейшем к кризисам профессионального становления и не всегда конструктивным способам преодоления данных кризисов. Это подтверждает важность изучения проблемы профессионального самоопределения в юношеском возрасте, на этапе первичной профессионализации личности.

Анализ проблемы позволил увидеть, что современные будущие специалисты, студенты младших курсов, на этапе первичного профессионального самоопределения в юношеском возрасте, не всегда выбирают профессию, ориентируясь на свои способности и интересы, их выбор неглубоко осмыслен, мотивация не у всех студентов является преимущественно внутренней.

Проблема профессионального самоопределения личности представлена в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, В.Т. Кудрявцева, Н.С. Пряжникова, Г.В. Резапкиной, А.А. Реана, С.Л. Рубинштейн и др. Сущностью профессионального самоопределения Н.С. Пряжников считает поиск и нахождение личностного смысла в трудовой деятельности [3]. По Е.А. Климову существует два уровня профессионального самоопределения: гностиче-

ский уровень в виде изменения сознания и самосознания личности и практический уровень в виде конкретных изменений социального статуса личности [3].

Наш научный интерес захватывает область раскрытия специфики профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте. В основу исследования положена гипотеза о том, что в юношеском возрасте профессиональное самоопределение характеризуется низким уровнем субъективного контроля и осмысленности выбора профессиональной деятельности, внешней мотивацией профессиональной деятельности. Для осуществления запланированного исследования нами были сформированы две группы испытуемых. В первую группу вошли 16 испытуемых (12 девушек, 4 юноши) в возрасте 18–21 год, они являются студентами дневного отделения 1 курса Педагогического института Тихоокеанского государственного университета, направление подготовки «Психология». Вторую группу испытуемых составили их сверстники в количестве 17 человек (13 девушек, 4 юноши) – студенты 1 курса дневного отделения Дальневосточного государственного медицинского университета, специальность «Фармация».

Для выявления особенностей профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте были подобраны валидные и надежные методики диагностики:

1. Методика «Уровень субъективного контроля» (методика Дж. Роттера адаптирована и модифицирована Е.Ф. Бажиным, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткиндоном).

Цель: исследование локуса контроля личности.

Критерии оценки. Методика имеет следующие шкалы: общей интернальности, интернальности в области достижений, интернальности в области неудач, интернальности в семейных отношениях, интернальности в области производственных отношений, интернальности в области межличностных отношений, интернальности в отношении здоровья и болезни. После получения «сырых» баллов по каждой шкале их переводят в десятибалльную систему стандартных оценок. В этой системе средняя по нормативной выборке принимается за 5,5 стена. Значение больше 5,5 стенов свидетельствует об интернальном локусе контроля, меньше 5,5 стенов – об экстернальном локусе контроля.

2. Тест смысложизненных ориентаций (Дж. Крамбо, Л. Махоник в адаптации Д.А. Леонтьева).

Цель: изучение смысложизненных ориентаций личности.

Критерии оценки. Методика имеет следующие шкалы: цели, процесс, результат, локус контроля-Я, локус контроля-жизнь. Существуют нормативные значения для каждой из шкал для мужчин и женщин в возрасте 18–29 лет и респондентов обоего пола в возрасте 30–55 лет.

Баллы по каждой из шкал, набранные испытуемыми, сопоставляются с нормативными значениями.

3. Методика О.В. Решетникова «Профессиональный интерес».

Цель: выявить мотивы-ожидания выбора профессии.

4. Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А.А. Реана).

Цель: выявить мотивацию профессиональной деятельности.

В начале исследования было проведено анкетирование. С помощью анкетирования мы выяснили, планируют ли исследуемые студенты работать по специальности, их планы после окончания учебного заведения и причину выбора той профессии, которой они обучаются.

Результаты диагностики, полученные в ходе исследования студентов, представлены в таблице 1. Для сопоставления двух групп студентов был применен критерий (фи) Фишера. Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект.

Таблица 1

Характеристика специфики профессионального самоопределения студентов-психологов и студентов-провизоров

Показатель	Результат, полученный в ходе исследования		Критерий ϕ Фишера
	студенты-психологи	студенты-провизоры	
Мотивы выбора профессии по данным анкетирования	Внутренние мотивы (интерес к содержанию профессии, выбор профессии в соответствии со своими способностями)	Внешние мотивы (доступность обучения, пример других людей (за компанию с кем-нибудь), престижность профессии, хорошо оплачиваемая профессия, желание родителей)	Эмпирическое значение ϕ , равное 2,941, говорит о статистически значимых различиях между двумя группами
Работа по специальности	Планируют работать по специальности	Планируют работать по специальности	Эмпирическое значение ϕ , равное 0,522, подтверждает незначимость различий между двумя группами.
Планы студентов по окончании вуза	Планируют поступать в магистратуру по профилю выбранной специальности (62,5 %), работать по специальности (50 %)	Планируют работать по специальности	Эмпирическое значение ϕ , равное 0,568, подтверждает незначимость различий между двумя группами

Интернальность общая	Высокий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями	Низкий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями	Эмпирическое значение ϕ , равное 3,220, говорит о статистически значимых различиях между двумя группами
Интернальность в области достижений	Высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями	Приписывают свои успехи, достижения внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей	Эмпирическое значение ϕ , равное 3,570, говорит о статистически значимых различиях между двумя группами
Интернальность в области семейных отношений	Считают себя ответственными за события, происходящие в их семейной жизни	Считают не себя, а своих близких причиной значимых ситуаций, возникающих в их семье	Эмпирическое значение ϕ , равное 2,858, говорит о статистически значимых различиях между двумя группами
Интернальность в области межличностных отношений	Считают себя в силах контролировать собственные неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию	Склонны приписывать более важное значение в межличностных отношениях обстоятельствам, случаю или действию своих партнеров	На 5 % уровне значимости можно говорить о различии между двумя группами студентов, а на уровне в 1 % этого утверждать нельзя (ϕ , равное 1,667)
Интернальность в отношении здоровья и болезни	Считают себя ответственными за свое здоровье	Считают болезнь и здоровье результатом случая	На 5 % уровне значимости можно говорить о различии между двумя группами студентов, а на уровне в 1 % этого утверждать нельзя (ϕ , равное 1,963)
Интернальность в области неудач	Склонны приписывать ответственность за отрицательные события и ситуации другим людям или считать их результатом невезения	Склонны приписывать ответственность за отрицательные события и ситуации другим людям или считать их результатом невезения	Эмпирическое значение ϕ , равное 1,297, подтверждает незначимость различий между двумя группами
Интернальность в области произ-	Склонны приписывать более важное	Склонны приписывать более важное	Эмпирическое значение ϕ , равное

водственных отношений	значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам по работе, везение-невезению	значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам по работе, везению-невезению	0,665, подтверждает незначимость различий между двумя группами
Цели жизни	Характеризуются как целеустремленная личность	Характеризуются как целеустремленная личность	Эмпирическое значение ϕ , равное 1,449, подтверждает незначимость различий между двумя группами
Процесс жизни	Воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом	Воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом	На 5 % уровне значимости можно говорить о различии между двумя группами студентов, а на уровне в 1 % этого утверждать нельзя (ϕ , равное 1,833)
Результат жизни	Удовлетворены прожитой частью жизни	Удовлетворены прожитой частью жизни	Эмпирическое значение ϕ , равное 0,556, подтверждает незначимость различий между двумя группами
Локус контроля Я	Представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле	Представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле	На 5 % уровне значимости можно говорить о различии между двумя группами студентов, а на уровне в 1 % этого утверждать нельзя (ϕ , равное 1,833)
Локус контроля жизнь	Убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь	Убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь	Эмпирическое значение ϕ , равное 2,485, говорит о статистически значимых различиях между двумя группами
Мотивы-ожидания от профессиональной деятельности	Ориентация на внутренние мотивы при выборе профессии (личностный смысл, личная предрасположен-	Неустойчивость признака, так как 53,33 % ориентируются на внутренние мотивы	Эмпирическое значение ϕ , равное 2,396, говорит о статистически значимых различиях между двумя группами

	ность, самореализация)		нами
Мотивация профессиональной деятельности	Преобладание наилучшего мотивационного комплекса, то есть «удовлетворение от самого процесса и результата работы» и «возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности».	Преобладание наилучшего мотивационного комплекса у 37,5 % студентов – неустойчивость данного признака.	На 5 % уровне значимости можно говорить о различии между двумя группами студентов, а на уровне в 1 % этого утверждать нельзя (ϕ , равное 1,805).

Таким образом, в ходе работы проведено эмпирическое исследование, которое выявило особенности профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте. Поставленная в начале исследования гипотеза о том, что в юношеском возрасте профессиональное самоопределение характеризуется низким уровнем субъективного контроля и осмысленности выбора профессиональной деятельности, внешней мотивацией профессиональной деятельности подтверждена частично.

Результаты, полученные испытуемыми группы студентов-провизоров, свидетельствуют о том, что уровень субъективного контроля низкий по всем показателям, включая общую интернальность. На внутренние мотивы при выборе профессии ориентируется 53,33 % студентов данной группы, что говорит о неустойчивости данного признака. Анкетирование показывает внешние мотивы при выборе профессии. Преобладание наилучшего мотивационного комплекса наблюдается только у 37,5 % студентов данной группы.

Результаты, полученные испытуемыми группы студентов-психологов, позволяют нам судить о высоком уровне субъективного контроля практически по всем показателям интернальности (за исключением интернальности в области неудач и производственных отношений). При выборе профессии студенты данной группы ориентируются на внутренние мотивы. Анкетирование также показывает ориентацию на внутренние мотивы. У группы студентов-психологов преобладает наилучший мотивационный комплекс, то есть «удовлетворение от самого процесса и результата работы» и «возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности».

Полученные в нашем исследовании результаты могут быть использованы в процессе профориентационной работы со старшеклассниками, абитуриентами, студентами в рамках индивидуального или группового консультирования, а также коррекционной работы по вопросам выбора будущей профессии.

Библиографические ссылки

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – 5-е изд., перераб., доп. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2015. 336 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.
3. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 480 с.
4. Резапкина Г.В. Акцентуация и выбор профессии // Школьные технологии. 2011. № 1. С. 170–179
5. Фирсова Т.А. Профессиональное самоопределение студентов в условиях обучения в вузе // Самарский научный вестник. 2014. № 1. С. 118–120
6. Хаймовская Н.А., Бочарова А.Л. Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 1. С. 105–113

А. В. Осипова

ОБРЕТЕНИЕ СМЫСЛОВ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОМ ПОДХОДЕ

Статья посвящена психологии смысла. В рамках экзистенциального подхода обретение смыслов рассматривается как один из факторов развития мотивационной сферы зрелой личности.

Ключевые слова: *смысл, экзистенциальный подход, зрелая личность, мотивационная сфера.*

A. V. Osipova

OBJECTIVE OF MEANINGS AS ONE OF THE FACTORS OF DEVELOPMENT OF THE MOTIVATION SPHERE OF THE MA- TURE PERSON IN THE EXISTENTIAL APPROACH

The article is devoted to the psychology of meaning. Within the framework of the existential approach, the acquisition of meanings is considered as one of the factors in the development of the motivational sphere of a mature person.

Key words: *sense, existential approach, mature personality, motivational sphere.*

Одним из основных допущений экзистенциального подхода является поиск и нахождения смысла жизни человека. Экзистенциальные течения психологии исходят из философии. Родоначальником экзистенциальной философии принято считать Серена Кьеркегора, жившего в первой половине XIX в. После ранней смерти его забыли больше чем на полвека, а в начале XX столетия его труды начали переводить, переиз-

давать, и целый ряд философов обнаружили много созвучного с идеями Кьеркегора. Именно тогда, между Первой и Второй мировыми войнами, оформилась экзистенциальная философия. Первые авторы, которые работали в этом ключе, – *Мартин Хайдеггер, Карл Ясперс, Жан-Поль Сартр, Альбер Камю*. Можно назвать и таких авторов, как *Мартин Бубер, Виктор Франкл, Пауль Тиллих, Николай Бердяев, Михаил Бахтин*, – их идеи не сводятся полностью к экзистенциализму, но они внесли в него большой вклад.

В экзистенциальной психологии все идеи и подходы сильно философски нагружены. И это не просто преломление идей философов-экзистенциалистов, а это собственные философско-психологические теории психологов, каждый из которых был отчасти философом.

Экзистенциальный подход выражает идею смысла жизни по принципу: «Важно искать, а не найти». Когда ты находишь что-то, оно пропадает, исчезает, и надо искать заново. Смысл жизни – это не окончательная истина, а это то, что дает направление, руководит процессом поиска и процессом жизни. Но это не то, на чем мы можем остановиться. Ведь если мы, найдя смысл жизни, останавливаемся в поисках, то начинается скучная, детерминированная жизнь.

Понятие смысла к настоящему времени обрело признание в качестве одного из ключевых общепсихологических понятий как в экзистенциальной и культурно-исторической традициях, в которых оно получило очень глубокую проработку на протяжении.

Экзистенциальное мировоззрение дает ресурсы, для того чтобы жить максимально удовлетворительным способом. Она открывает новое измерение жизни, которое связано с развитием, с контролем над жизнью. Экзистенциальная психология – это психология взрослого, который сам за себя отвечает и находит решение проблем, в отличие от импульсивного и недальновидного ребенка, поэтому она представляет собой альтернативу широко распространенному сейчас во всем мире инфантилизму.

Инфантилизм во многом поддерживается массовой культурой и приводит к тому, что огромное количество людей вообще не хочет задумываться о смысле, о перспективе, об отношениях с другими людьми. В «золотом миллиарде» сформировались благоприятные для людей условия: не нужно беспокоиться и думать о сложностях. Эти условия благоприятны для расслабления и неблагоприятны для развития: люди гонят от себя мысли о том, как устроен мир, и пребывают в инфантильном состоянии, в котором им достаточно комфортно, пока обстоятельства не изменились к худшему и люди не потеряли всякий смысл, чтобы жить.

Отсутствие смысла, невозможность его нахождения, бесцельность и пустота существования, приводят человека в состояние смыслоутраты или экзистенциального вакуума (В. Франкл) – переживания дефицита

обеспеченности жизни личности смыслом, влечет за собой целый ряд патологических и «метапатологических» проявлений и последствий. По мнению В. Франкла, «человек живёт идеалами и ценностями», и стремление к смыслу является первичной движущей силой в жизни человека.

Представители экзистенциального подхода считают, что почти все жизненные сложности человека являются следствием нерешенных или же неправильно решаемых сущностных, экзистенциальных проблем. Цель экзистенциальной работы – сделать каждого способным перейти на новую ступень развития своих жизненных способностей. Помочь людям обнаружить свои собственные нормы и ценности, найти свое собственное призвание.

Развитие мотивационной сферы зрелой личности напрямую связано с сформировавшимися или с несформировавшимися жизненными смыслами. Изначально мотивационная сфера ребенка формируется на основе ведущей деятельности конкретного возраста. Ведущая деятельность: 1) деятельность, в которой формируются главные новообразования; 2) формируются и закладываются основы будущей личности; 3) закладываются основы следующей ведущей деятельности.

В младенчестве ведущей деятельностью является общение в непосредственно-эмоциональной форме. Раннее детство – предметно-орудийная деятельность. В дошкольном возрасте – сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью данного этапа. Младший школьный возраст связан с учебной деятельностью и формирование интеллектуальных и познавательных сил. Подростковый возраст – это интимно-личностное общение, формирование самосознания, нравственное развитие, планы будущего, самоопределение. В старшем школьном возрасте – ведущей становится учебно-профессиональная деятельность. Далее на основе сформировавшихся смыслов, взрослый человек сам выбирает себе ведущую деятельность. Но разнообразие этих деятельностей обусловлено множеством факторов.

Таким образом, сформировавшиеся смыслы определяют ведущую деятельность зрелой личности, которая формирует его мотивационную сферу. Формирование мотивационной сферы личности напрямую зависит от конкретно приобретенных жизненных смыслов для этой личности. Обретение новых смыслов способствует развитию мотивационной сферы зрелой личности.

Т. А. Панченко

РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Рассматривается организация процесса обучения с позиций рефлексивного подхода, реализация которого предполагает изменение характера деятельности, как студентов, так и преподавателей. Отмечена роль рефлексии в усилении мотивации к обучению со стороны студентов и смещении обучающей функции преподавателя в сторону управления процессом обучения.

Ключевые слова: рефлексия, компетенция, образовательные отношения, направленность личности.

T. A. Panchenko

REFLECTIVE COMPETENCE OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE UNIVERSITY

Deals with the organization of the learning process from the standpoint of a reflective approach which involves changing the nature of the activity, both students and teachers. Highlighted the role of reflection in enhancing motivation to learn from students and shift the learning function of the teacher in the direction of the management of the learning process.

Keywords: reflection, competence, educational relationship, the orientation of the personality.

Модернизация образования требует от преподавателя существенного изменения характера педагогической деятельности. На первый план выдвигается проблема не содержательного (чему учить?), а методического (как учить?) характера. Как организовать обучение, чтобы его результатом стали не только знания, умения и навыки выпускников вузов, а владение реальными видами деятельности, прописанными в требованиях соответствующего профессионального стандарта. Достижение этих целей возможно на основе компетентного подхода в подготовке бакалавров, базирующегося на понятии компетенция. В соответствии с определением, предложенным Министерством образования и науки Российской Федерации, под компетенцией понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [1].

Компетентный подход, методологической основой которого является рефлексивно-деятельностный характер современного образования, подразумевает субъект-субъектные образовательные отношения. Студент перестает быть объектом, в который преподаватель вкладывал заданный объем знаний, а становится субъектом образовательного про-

цесса. Как субъект образовательного процесса он является личностью с определенными качествами, которые развиваются, совершенствуются, трансформируются в ходе обучения. Ведущим психологическим свойством личности является ее направленность, представляющая совокупность убеждений, потребностей, мотивов, которые ориентируют ее на определенную деятельность для достижения целей. Целью обучения в университете для студента и должно стать формирование профессиональных компетенций, наличие которых позволит выпускнику реализоваться в последующей профессиональной деятельности. Но компетенции невозможно просто передать. Даже знания, без которых не сформируется компетенция, могут быть усвоены только в процессе учебной, познавательной деятельности, обязательным элементом которой должна быть рефлексия субъекта, осуществляющего эту деятельность.

Представленные в ФГОС высшего образования профессиональные компетенции являются концентрированным выражением систематизированных определенным образом знаний и способов их применения в профессиональной деятельности. Следовательно, первоочередной задачей студента является научиться выявлять, отбирать и осуществлять действия по приобретению и применению знаний в конкретной учебной ситуации. Без рефлексии решение данной образовательной задачи практически невозможно. Большинство студентов младших курсов не готовы самостоятельно выделить личностный смысл знаний, их прикладной характер в плане дальнейшего их применения, и, тем более, в плане саморазвития, личностного роста. Поэтому неудивительно услышать от студента – будущего педагога мнение о том, что когда понадобится вести занятия в школе, тогда и выучит материал параграфа. Когнитивная составляющая личности такого студента не расширяется, что наглядно проявляется при анализе успеваемости по отдельным предметам. Однако это не означает, что данный студент лишен способностей, что он не обучаем и у него отсутствуют знания и умения. Есть и другой тип студентов, которые изо всех сил стараются выучить тот или иной материал, но им это никак не удается. Такой студент «падает духом», считая, что у него совершенно отсутствуют способности к данному предмету. Решение подобных проблем является задачей другого субъекта образовательного процесса – преподавателя.

Доступность информации привела к тому, что преподаватель вуза перестал быть «носителем», «передатчиком» этой информации. Первостепенное значение приобретает управленческая функция. Преподаватель должен организовать обучение таким образом, чтобы студент осваивал способы трансформации этой информации в знания. Для этого необходимо активировать эмоциональную, ценностно-смысловую составляющую структуры личности студента, являющиеся базисом для формирования мотивов к обучению. Зачастую преподаватели во время занятия слишком

много времени уделяют собственным монологам, забывая, что обучение – это взаимообусловленный процесс взаимодействия преподаватель – студент. В такой форме занятия у студента не возникнет познавательный интерес (все грамотно «разложено по полочкам») и, следовательно, не выявляются личностные смыслы знания. Изменить ситуацию можно, например, организовав диалог, беседу, причем таким образом, чтобы у студента возникла потребность задать вопрос, уточнить какое-либо высказывание и т.п. Включение студента в беседу выводит его на индивидуальную траекторию обучения, помогая разрешению его личного затруднения через остановку и выход из ситуации действия (слушания) на выделение рефлекслируемого объекта (затруднения). Обозначив объект рефлексии, студент отмечает его качества, особенности, определяет точки соприкосновения объекта (знания) с уже имеющимися у него знаниями и, таким образом, создает новое знание. Не полученное в готовом виде, а сформированное самостоятельно, новое знание создает ситуацию успеха. Желание продлить, закрепить это ощущение способствует формированию устойчивой мотивации к осуществлению деятельности по приобретению новых знаний. Рефлексия выступает как универсальное средство индивидуализации учебного процесса, способствующее саморазвитию его участников [2]. Процедура рефлексии помогает студенту не только выйти на более высокий уровень овладения теоретическим знанием, но и служит основой для формирования профессиональных компетенций, выражающихся в практическом применении этих знаний в будущей профессиональной деятельности.

Для создания условий, способствующих формированию рефлексивной компетенции у студентов можно применять уже известные рефлексивные техники, такие как групповые дискуссии, case-study-метод, рефлексивное слушание и другие. Применение различных методов и техник в организации образовательного процесса, сравнительный анализ их эффективности способствует совершенствованию и предметной и личностной рефлексии преподавателя. Рефлексию преподавателя можно определить как его способность проанализировать уровень достижений студентов, их индивидуальные траектории развития, организацию коммуникативных отношений между всеми субъектами образовательного процесса (студент – студент, студент – преподаватель), а также собственные достижения и неудачи в организации образовательного процесса. Таким образом, рефлексивная компетенция выступает условием профессионализма преподавателя.

Библиографические ссылки

1. Разъяснения по формированию федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования подготовки бакалавра на основе технического задания на разработку федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального, среднего профессионально-

го и высшего профессионального образования (макета). Министерства образования и науки [Электронный ресурс]. М., 2008. 20 с. – Режим доступа: <http://www.isedu.ru/documents.minobraz/rpffgos.htm> (Дата обращения 19.10.2017).

2. Звенигородская Г.П. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Хаб. гос. пед. университет, Хабаровск, 2002.

Ю. П. Соловьева

РОДИТЕЛЬСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ИНДИКАТОР ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

В данной статье говорится о важности родительской рефлексии в формировании гармоничных детско-родительских отношений. Отмечается роль родительской рефлексии в личностном развитии человека, определяющего «родительство» как возможность для самореализации.

Ключевые слова. *Детско-родительские отношения, рефлексия, родительская рефлексия, родитель, самопознание, самореализация.*

Y. P. Solovyova

PARENTAL REFLEXIO AS A PERSONAL GROWTH INDICATOR

The article deals with the importance of the parental reflection in shaping harmonious relationship. It indicates the contribution of parental reflection in the development person, who considers parenthood as an opportunity for self-realization.

Key words. *parental-child relationship, reflection, parental reflection, personal maturity, self-realization, self-cognition.*

В историческом формировании цивилизации, социальный институт семьи выполнял первостепенные общественные функции - рекреационную, репродуктивную и социализирующую. Культурные, экономические, социальные и политические изменения, происходящие в нашей стране, оказывают огромное влияние на качественные характеристики данных функций. А именно: снижение материальных возможностей семьи в обеспечении насущных потребностей детей, растущее количество разводов и, как результат, увеличение численности неполных семей, обострение дефицита общения родителей с детьми, поддержание родителем авторитарной позиции в воспитании ребенка и т.д.

Сегодня очень важно отыскать, выявить и удержать ресурсы, которые могут обеспечить и сохранить устойчивость семьи, ее успешное функционирование, способствующее позитивному самоощущению субъекта. В первую очередь – это поиск механизмов, которые способны повысить успешность родителей в воспитании детей. Также речь идет о реали-

зации потенциала родительских возможностей, поддерживающих активность семейных взаимоотношений. В этом контексте роль родительской рефлексии крайне высока.

Представление рефлексии, как элемента деятельности и мышления человека разработано наиболее подробно в деятельностной теории (Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н., Щедровицкий Г.П., Зинченко В.П.) и теории образования (Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Кулиткин Ю.Н., Сухобская Г.С.). Но особенности формирования родительской рефлексии в данных исследованиях изучены менее подробно. Данные особенности являются предметом изучения не столько научной, сколько художественной литературы. Важность проблемы возрастает в связи с ускорением этносоциального процесса, особенность которого, по мнению М. Мид, заключается в том, что молодое поколение отказывается предыдущему в праве обучать себя. В связи с этим становление психологической зрелости молодого поколения отодвигается на более поздний возраст.

Одним из важных социально-педагогических и психологических условий преодоления кризиса семьи является развитие родительской рефлексии. Это развитие представляется условием развития личности, психологической и социально-культурной зрелости родителей и ее проявления в детско-родительских отношениях.

В деятельностном подходе рефлексия является интегративным параметром и отображает обратную связь между предметом деятельности и ее субъектом. А также, поскольку ребенок является не только объектом педагогической деятельности, но и удерживает активную субъективную позицию, то рефлексия, в данном случае выступает не только как деятельностная характеристика, но и как компонент личностной зрелости родителя. В данной статье будет рассмотрено взаимодействие родителей с детьми как форма жизненной активности взрослых людей, полагая, что сфера активности предполагает более широкое рассмотрение отношений, чем сфера деятельности. При этом, чем более осознанной, рефлексивной является активность человека, тем она более зрелая, так как в этом случае сопровождается осознанием целей, смыслов и ценностей процесса [3].

Изучая родительскую рефлексия через призму личностной зрелости, обнаруживается, что родительская рефлексия увеличивает способность взрослого воздействовать на процесс воспитания детей и на управление этим процессом.

Концепция рефлексии появилась в то время, когда человек делал первые попытки осознания своей роли в этом мире. Изначально рефлексия рассматривалась не как характеристика мышления, а как «подобие божественного разума, в котором проявляется единство мыслимого и мысли» [1]. Термин «рефлексия» применяется целым рядом наук: педагогикой, психологией, эргономикой, философией. С педагогической точки

зрения «рефлексия» исследуется чаще всего с изучением учебной деятельности. Рефлексия – это «умение учащихся выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные способы учебной деятельности, особое умение оценивать возможности своего действия с точки зрения планов и программ самой учебной деятельности» [2]. Рефлексия по Локку – это «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность». Н.Ф. Талызина описывает рефлексю как «умение человека осознавать то, что он делает, и аргументировать, обосновывать свою деятельность» [5]. Также существует определение рефлексии как «переосмысление человеком отношений с предметно-социальным миром» [4].

Основные позиции рефлексии заключены в самосознании личности при проблемной ситуации и в осмыслении принципов осуществляемой деятельности, а также в механизме «не только дифференциации, в каждом развитом и уникальном человеческом «Я» его различных подструктур, но и как интеграция «Я» в неповторимую целостность» [4].

В отечественной науке советского времени ученые использовали терминологию марксистско-ленинской теории отражения, а труды психологов, посвященные этой проблематике (Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л.), практически не публиковались. Всестороннее рассмотрение рефлексии производилось школой Г.П. Щедровитского. Ими были проведены экспериментальные исследования неоднородности рефлексии и показана дифференциация личностной рефлексии в противоположность интеллектуальной. Впервые была предложена типология рефлексии и экспериментально исследован каждый из ее видов – интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная, экзистенциальная или трансцендентная, культурная (Зарецкий В.К., Ладенко И.С., Лефевр В.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.). В трудах Тейяр де Шардена центральное место отводится феномену рефлексии, рассматриваемому как выражение внутренней активности пробуждающегося сознания и самопознания. Он показывает смысл внутреиндивидуальной рефлексии и описывает ее роль в становлении субъекта как личности. На начальной стадии развитие сознания неререфлексивно, оно экстравертно, т.е. направлено на «других», объектно-ориентировано. Аналогично и общественное сознание, усложнение его форм и механизмов функционирования приводит к возникновению рефлексии.

В современном научном мире неполное изучение родительской рефлексии можно разъяснить тем, что психология в течение длительного времени рассматривала только возрастные особенности детства, но особенности психологии взрослых людей в сфере детско-родительских отношений были недостаточно исследованы.

С психологической точки зрения личностная зрелость основывается на способности человека осознавать и следовать писаным и неписаным законам и правилам социальной жизни, т.е. адекватно восприни-

мать реалии жизни. Принято считать, что личностно-зрелый субъект имеет осмысленную и сформулированную стратегию. Зрелая личность отражает активную, субъективную позицию, адекватную самооценку, явное стремление к личностному росту, расширению своего потенциала и завоевания успеха в конкретных жизненных ситуациях. Существуют некоторые социально-психологические характеристики, которые детально обрисовывают личностную зрелость взрослого человека. Такими являются:

- психологическая зрелость;
- социальная зрелость;
- экономическая самостоятельность.

Кроме этого, выделяются также экзистенциальные и интегральные характеристики личностной зрелости, которые описывают обобщенные качества. А. Маслоу полагает: «Личность представляет собой интегрированное, организованное целое». По мнению А. Маслоу, существует около двадцати психо-эмоциональных характеристик людей, присущих самоактуализирующейся личности, к ним относятся:

- восприятие реальности;
- спонтанность;
- центрирование на проблеме;
- автономия;
- креативность;
- присутствие ценностей.

По мнению А.С. Спиваковской, при отрефлексированном родителем взаимодействии с ребенком, родительская позиция становится осознаваемой, и неосознаваемой, если взаимодействие родителя с ребенком зависит от неосознаваемой мотивации родителя. Низкий уровень рефлексии родителя обеспечивает патогенное влияние на личность ребенка, поскольку не представляется возможным адекватное оценивание ситуации и определения особенностей возраста ребенка. Родительская рефлексия являет собой способность к анализу родительского отношения к ребенку, нацеленная на совершенствование детско-родительских отношений и на полноценное развития личности ребенка. Способность к такого рода рефлексии будет обусловлена фактором, выражающим склонность к рефлексии в широком понимании, а также особенностями ценностно-смысловых стремлений родителя к гармоничным детско-родительским отношениям. При очевидном стремлении родителя обеспечить эффективные и полноценные отношения, родительская рефлексия будет являться средством и индикатором личностного развития. Только высокорефлексивный родитель воспримет родительство как возможность для самореализации.

Важность родительской рефлексии выделили многие ученые, например: «Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир» (Пирогов Н.И. «Интерпсихическая направленность рефлексии»). «Воспитывая ребенка, нужно думать о предстоящей ему старости» (Жубер Ж. «Перспективная рефлексия»). «Семейное воспитание для родителей есть прежде всего самовоспитание (Крупская Н.К. «Интроспективная направленность рефлексии»). А.С. Макаренко² прекрасно определил необходимость и особую значимость рефлексии в сфере детско-родительских отношений: «Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни. Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете».

В заключение вышеизложенного отметим, что высокий показатель родительской рефлексии присущ родителям с повышенной степенью личностной зрелости, с способностью вести диалог, интеральным локусом контроля, с осознанием важности роли семьи и родителей в благополучном и целостном становлении личности ребенка. При формировании здоровых и слаженных отношений с ребенком, родители с высокорефлексивными показателями будут не растворяться в ребенке, а сохранять себя как личность. Такой родитель будет нуждаться в социально-ориентированных «эталонах» эффективного родительства, т.к. одной из основных функций рефлексии является сопоставление субъективного опыта с социальными нормативами.

Библиографические ссылки

1. Аристотель. О душе. М., 1975.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006.
4. Семенов И.Н. Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. 1983
5. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов средних пед. учеб. заведений. М., 2001

Е. М. Суслов

ЗНАЧИМОСТЬ МОТИВАЦИИ И РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕНИЯ СТУДЕНТА В ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы значимости мотивации и рефлексии в процессе учения студента в вузе, а также взаимосвязи рефлексии и мотивации в процессе учения.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотивация, рефлексия, студент.

THE IMPORTANCE OF MOTIVATION AND REFLECTION IN THE PROCESS OF TEACHING A STUDENT AT A UNIVERSITY.

The article discusses the importance of motivation and reflection in the process of teaching the student at the university, as well as the relationship between reflection and motivation in the learning process.

Keywords: *educational motivation, motivation, reflection, student.*

Современный студент сталкивается со многим задачами на пути профессионального становления. На этом пути важными качествами, которые помогут освоить специальность, и совершенствоваться в будущем, являются учебная мотивация и рефлексия.

Мотивация представляет собой совокупность побуждений, вызывающих активность и определяющих направленность личности [1], а мотивация учения определяет направленность учащихся к различным сторонам учебной деятельности. Из данного понятия следует, что если нет мотива учения, то и нет прогресса в понимании выбранной студентом области знаний. Психологи И.А. Васильев, В.К. Вилюнас и Д.А. Леонтьев считали, что формирование мотивации нужно осуществлять на основе совокупности содержательных особенностей обучения и стремлений студента преодолеть затруднения в работе, проявить настойчивость в достижении положительных результатов, несмотря на ситуации неуспеха в какой-либо части деятельности [2].

Установлено, что учение студентов протекает нормально только тогда, когда обучение связано с практикой жизни, когда студент понимает жизненное значение того, что он изучает. Если он не осознает значения получаемых знаний, происходит постепенное угасание и падение интереса к изучаемому предмету и в целом к учебе, хотя он может успешно заниматься учебной деятельностью и по другим мотивам, например, когда хочет избежать неприятностей для себя, не хочет огорчать родителей, быть не хуже своих товарищей, когда самолюбие не позволяет ему учиться плохо. Но эти мотивы не создают устойчивого положительного отношения к учению, в подобных случаях нельзя говорить о вполне сознательном и, осознанном желании учиться. Лишь осознание студентом того, что его учение имеет общественное значение, ведет к познанию окружающего мира и профессиональной деятельности, воспитывает у него положительное отношение к учению. Если этого нет, то возможны срывы, колебания и всевозможные увлечения тем, что мешает учебе [3]. То есть положительная мотивация гораздо важнее, чем отрицательная. Примерами учебной мотивации могут быть любовь к профессии (положительная) и принуждение семьей к обучению по какой-либо

специальности (отрицательная). Соответственно, чем выше мотивация учения, тем лучше студент осваивает дисциплину. В случаях, когда у учащегося недостаточно развиты специальные способности по какой-либо дисциплине, высокий уровень мотивации может служить компенсаторным механизмом при изучении этой дисциплины. Не стоит забывать закон Йеркса-Додсона, который говорит, что наилучших результатов можно достичь лишь при средней интенсивности мотивации. Однако данный закон не распространяется на положительную мотивацию, при ее увеличении результаты обучения не будут ухудшаться. Это говорит о том, что студенту нужно формировать положительную мотивацию. В будущем мотивация учения в идеале перерастает в познавательную потребность, что всегда позволит студенту совершенствоваться дальше.

Одна лишь мотивация не позволит стать высококлассным специалистом. Для этого необходимо развивать рефлексию. Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – способность человеческого мышления к критическому самоанализу [4]. Она важна как профессиональное качество специалиста, позволяющее ускорить процессы личностно-профессионального развития. Очень важно анализировать полученные знания, и то, какое значение они имеют, позволяет систематизировать знания полученные в процессе обучения. Как можно сформировать рефлексивность у студентов показано в эксперименте В.А. Корвякова. Результатом его эксперимента стало увеличение уровня рефлексивности, организованности и креативности студентов [6], что должно было повлиять на мотивацию к обучению.

В случае, если информация не обрабатывается студентом, он может просто потеряться в ней, что может неблагоприятно отразиться на учебной мотивации. Для того чтобы качественно обрабатывать новую информацию нужна хорошо развитая рефлексия. Это утверждение было доказано в исследовании Е.В. Карповой и И.Н. Макарычевой, где было показано что, мотивационные факторы действуют не прямо и непосредственно, а при условии их обязательного осознания, то есть, фактически, рефлексивного опосредствования, и процессуальные и результативные эффекты мотивационной регуляции тем выше, чем выше общий уровень развития рефлексивности [5].

Учебная мотивация и рефлексия необходимы студенту не только тогда, когда он будет на пути становления специалистом, но и на протяжении всей его карьеры, так как новые знания в современном мире появляются регулярно. Если же эти два компонента будут развиты, то на выходе мы получим высококлассного профессионала, который будет компетентен в своей области и сможет получить и сформировывать новые знания.

Библиографические ссылки

1. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М.: Политиздат, 2007. 494 с.
2. Воробьёва М.А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 184–188.
3. Логинов О.Н., Мусафирова Е.Н. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов ВУЗа // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». 2010. Т. 1. С. 165–168.
4. Философская энциклопедия: в 5 т. / глав. ред. Ф.В. Константинов. М.: Советская энциклопедия, 1967. Т. 4: Наука логики. Сигети. 591 с.
5. Корвяков В.А. Обеспечение рефлексии в обучении студентов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 4. С. 112–116.

Н. Я. Токарь, Г. Ю. Колесникова

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРИЗНАКОВ «КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ» У ПОДРОСТКОВ

Данная статья описывает современные представления о проявлениях компьютерной зависимости у подростков, способах ее выявления, возможностях консультативной работы в указанном направлении.

Ключевые слова: компьютерная зависимость, подростки, психологическое консультирование, аддикция.

N. Ya. Tokar, G. Yu. Kolesnikova

IDENTIFYING THE SIGNS OF "COMPUTER DEPENDENCE" IN ADOLESCENTS

This article describes the current understanding of the manifestations of computer addiction in adolescents, the ways to identify it, the possibilities of consulting work in this direction.

Key words: computer addiction, adolescents, psychological counseling, addiction.

Научно-технический прогресс, набравший к концу минувшего столетия невероятную скорость, стал очевидной и закономерной базой для создания компьютера, без которого современный человек уже практически не может жить. Повсеместная компьютеризация вносит в жизнь человека не только положительные, но и отрицательные аспекты [5, с. 26]. С одной стороны, компьютер значительно облегчает жизнь, а с другой – человечество столкнулось с такой глобальной проблемой, как выработка зависимости от компьютерных игр и интернета.

«Компьютерная зависимость» является одной из разновидностей аддитивного поведения и характеризуется стремлением уйти от повсе-

дневности методом изменения собственного настроения [2, с. 23]. По данным психологов от 10 до 14 % людей, играющих в компьютерные игры, становятся зависимыми от них, эта аддикция может возникнуть в любом возрасте, но наиболее подверженными этому являются подростки. Причинами компьютерной зависимости преимущественно выступают неудержимая жажда приключений, безнадзорность, ссоры и конфликты между родителями или лицами, их заменяющими, развод родителей физическое, эмоционально-психологическое насилие со стороны сверстников или взрослых (Голдберг Иван, Гриффитс М., Орзак М., Роджерс Р., Чудова Н.В.)

В.Д. Менделевич, Д. Гринфилд относят «компьютерную зависимость» к специфической эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами. анализ современных прикладных исследований показал, что компьютерная зависимость негативно влияет на общее физическое развитие, ребенка на его индивидуально-личностное становление [3, с. 54]. В поведении наблюдается появление приступов панического ужаса, тревоги, болезненного раздражения, ночных кошмаров, навязчивых состояний [3, с. 17].

Ш. Текл, М. Шоттон, К. Янг описали характерные признаки характеризующую компьютерную зависимость у подростков [7, с. 13]:

- протест и нежелание отвлечься от компьютера по просьбе родителей;
- раздражительность, если подросток отвлекается от компьютера;
- не способность планировать время, расход финансовых средств, с целью обновления программ на компьютере, приобретение новых игр;
- невыполнение домашних дел и обязательств, игнорирование учебы;
- пренебрежение своим здоровьем, сбивается график питания и сна;
- злоупотребление кофе и другими психостимуляторами для поддержания бодрствования;
- прием пищи без отрыва от компьютера;
- эмоциональный подъем, чувство эйфории при проведении время за компьютером;
- общение с окружающими на компьютерные темы;
- предвкушение и продумывание последующего нахождения за компьютером.

Анализ литературы позволил прийти к пониманию, что формирование компьютерной зависимости происходит не мгновенно, на основании длительного наблюдения М. Гриффитс выделил три стадии ее формирования [6, с. 26]:

- стадия легкой увлеченности, формируется после того как ребенок впервые поиграл в компьютерную игру, начинает сравнивать мир реальный и виртуальный, отдавая предпочтение последнему;

– стадия увлеченности, проявляется в потребности бегства от реальности, игра принимает систематический характер;

– стадия зависимости, игра полностью вытесняет реальный мир;

Выделенные М. Гриффитс стадии компьютерной зависимости, позволяют судить о специфическом характере их формирования, также является интересным факт, что большая часть компьютерозависимых лиц – не считают себя «зависимыми» и не пытаются изменить образ жизни и мыслей. На основании вышесказанного особую актуальность приобретает ранее выявление признаков компьютерной зависимости у детей и подростков, а также осуществление комплексной психолого-педагогической помощи, систематическое консультирование компьютерозависимых. Терапевтическая цель консультирования состоит в том, чтобы создать в консультативной ситуации особые условия, благодаря которым личность получает возможность понимать причины своих проблем, осознать и изменить малоэффективные модели поведения, достигать поставленных целей, жить в гармонии с собой и окружающим миром [4, с. 145].

Цель нашего исследования: Исследовать уровень формирования компьютерной зависимости среди подростков.

Компьютерная зависимость способствует негативному преобразованию личности подростка, так как в этом возрасте в относительно короткий промежуток времени происходят кардинальные сдвиги в формировании личности.

Исследование компьютерной зависимости осуществлялось на базе гимназии № 6 г. Дальнереченска, в нем приняли участие 27 испытуемых в возрасте 14–15 лет. С целью изучения признаков компьютерной зависимости был использован тест К. Янг «Тест на выявление компьютерной зависимости». Тест предлагает двадцать вопросов, на которые требуется отвечать, да/нет. За ответ «нет» 1 балл, за ответ «да» 2 балла. Методика позволяет выделить: стадия компьютерной увлеченности (20 баллов), риск развития компьютерной зависимости (30 баллов), наличие компьютерной зависимости (30 баллов).

В ходе проведения теста, на выявление компьютерной зависимости полученные результаты систематизированы нами в таблицу 1.

Таблица 1

Показатели испытуемых по тесту «выявление компьютерной зависимости»
К. Янг

№	%	Стадии компьютерной зависимости	Характеристика стадии зависимости
1	53 %	стадия увлеченности.	Появление интереса к компьютеру, начинает реализовываться неосознаваемая потребность в принятии роли, подросток получает удовольствие, играя в компьютерную игру, чему сопутствуют положительные эмоции, специфика этой стадии в том, что игра в компьютерные игры носит скорее ситуационный, нежели систематический характер, компьютер не является значимой ценностью для человека
2	39 %	наличие риск развития компьютерной зависимости.	Происходят серьезные изменения в ценностно-смысловой сфере ребенка. Происходит изменение самосознания и самооценки. Игра полностью вытесняет реальный мир. На этой стадии необходимо провести профилактическое психологическое консультирование
3	8 %	отсутствие компьютерной зависимости.	Подростку не угрожает «общение» с компьютером, он может ограничивать свое время.

На основе анализа полученных результатов, мы приходим к пониманию, что большая часть обследованных находятся в группе риска по формированию компьютерной аддикции, испытуемые потенциально могут являться зависимыми от компьютера. Всего 8 % опрошенных не имеют компьютерной зависимости.

В процессе проведенного экспериментального исследования на выявление признаков компьютерной зависимости у подростков мы пришли к пониманию, необходимости проведения профилактического и направленного психологического консультирования подростков. Задачей психологического консультирования выступает системная работа с аддикцией направленная на помощь подросткам в осознании своих ранее подавленных переживаний, негативных стереотипов поведения, принятие внутренних ресурсов, расширение своих возможностей. Исследование не можем считать законченным, дальнейшую работу видим в углубленном изучении проявлений компьютерной аддикции у подростков и в разработке рекомендаций для родителей и педагогов.

Библиографические ссылки

1. Азарова Р.И. Досуг современной молодежи. Внешкольник. 2013. № 10. 128 с.
2. Друзин В.Н. Педагогическая профилактика игровой компьютерной аддикции подростков. Ярославль. 2011. С. 23.

3. Корнеева Е. Компьютерная зависимость: «бермудский треугольник» за углом. М.: Мир семьи, 2014. № 13. С. 54.
4. Корнеева Е. Компьютерная зависимость: «бермудский треугольник» за углом. М., Мир семьи. 2014. № 13. С. 17.
5. Малкова Е.Е., Калинин Н.И. Клинико-психологические феномены формирования компьютерной зависимости у современных подростков // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 4. С. 15.
6. Моторин В.Н. Об использовании компьютера в педагогическом процессе. Дошкольное воспитание. 2011. № 12. С. 26–29.
7. Новосельцев В.И. Компьютерные игры: детская забава или педагогическая проблема. М., 2013. № 9. С. 13–18.

Е. А. Трусова

ГОТОВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА К БРАКУ

В статье рассматриваются некоторые аспекты готовности современной молодежи к браку. Материал составлен на основе авторского исследования, проведенного в вузах г. Хабаровска.

Ключевые слова: *готовность к браку, семейно-брачные установки, студенчество.*

E. A. Trusova

READINESS OF MODERN STUDENTS FOR MARRIAGE

In this article some aspects of modern youth readiness for marriage are considered. The material was compiled on the basis of the author's research conducted in the universities of Khabarovsk.

Key words: *readiness for marriage, family-marriage setting, students*

В напряженной, неустойчивой социальной, экологической, экономической обстановке, которая сложилась в настоящее время в нашем обществе, очень актуально стоит проблема вступления в брак и влияние этого шага на дальнейшие семейные отношения особенно среди молодежи.

Современная наука однозначно определяет значимость семьи в гармоничном и дисгармоничном развитии мира личности.

Проблема семейно-брачных взаимодействий, кроме анализа актуального состояния семьи, включает ряд важных вопросов добрачных отношений. К блоку этих проблем относятся, прежде всего: содержание и структура добрачного периода, мотивы вступления в брак, а также социально-психологическая готовность современной молодежи к браку.

Социально-нравственная готовность к семейной жизни предполагает гражданскую зрелость (возраст, среднее образование, профессия,

уровень нравственного сознания), экономическую самостоятельность, здоровье [3].

Важным элементом подготовки молодежи к браку являются психологические особенности, которые присущи каждому молодому человеку. Психологическое своеобразие молодежи будет определяться не только типами молодых людей, но и психологической готовностью к браку. В понятие готовности к браку мы относим и психолого-педагогические особенности: агрессию, эмоциональность, тревожность, фрустрацию к целеполаганию, адаптивность, стремление к независимости, импульсивность и т.д.

Психологическая зрелость понимается как наличие коммуникативных умений, владение психотехникой общения и саморегуляции, психологической поддержкой, определенными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для семейной жизни, нравственность, сформированность понятия любви, взаимоотношения, наличие стабильности в жизни, а также материальная обеспеченность.

Среди аспектов формирования готовности молодежи к браку в качестве одного из важных моментов выделяется правильное понимание роли семьи и брака в современном обществе, что в свою очередь связано с особенностями формирования у молодежи установок, ориентаций на вступление в брак.

Сегодня четко наметились негативные тенденции в брачно-семейных отношениях, особенно у молодежи: становится неблагоприятным психологический климат в молодых семьях; увеличивается число разводов и матерей одиночек, деградируют нравственно-половые ценности молодежи; наблюдается крайнее нежелание большинства молодых семей совместного проживания со старшим поколением; для молодых людей профессиональные ценности превалируют над семейными; в обществе поддерживаются разнообразные формы брака («гражданский», повторный, гостевой, юридически оформленный и др.) [1].

Для изучения семейных установок современной молодежи нами были выбраны студенты в возрасте 18–23 лет, которые учатся на 3–4 курсах в вузах г. Хабаровска. Факультет психологии и социально-гуманитарных технологий ТОГУ как учебное заведение, в котором преподаются специальные курсы по семейным проблемам, ДВГУПС и ХГУЭП как вузы, где не преподаются такие курсы. Всего в исследовании участвовало 400 человек.

Среди участников нашего исследования было определено семейное положение.

Таблица 1

Семейное положение респондентов (%)

Семейное положение	ТОГУ	ДВГУПС	ХГУЭП
Не замужем /холост	81	77	82
Гражданский брак	13	15	17
Замужем/женат	6	8	1

Данное процентное соотношение показывает, что студенты не спешат официально оформлять свои отношения в связи с проблемами жилищного, материального характера, или для того, что бы избежать ответственности.

Таблица 2

Мотивы вступления в брак (%)

Мотивы вступления в брак.	ТОГУ	ДВГУПС	ГУЭП
Любовь	65	72	62
Беременность	48	50	38
Общие взгляды	21	35	26
Материальная выгода	24	22	9
Дети	14	17	12
Удовлетворение сексуальных потребностей	7	9	9
Одиночество	5	8	8
Жилищная проблема.	7	7	7
Воля родителей.	-----	4	3
Последний шанс	1	3	1
Другое	1	1	1
Месть	-----	-----	1

Респонденты нашего исследования не зависимо от вуза выделили, что одним из важнейших мотивов создания семьи является любовь. Так же силен мотив «ожидания близкого рождения ребенка» или наличие уже ребенка. На третьем месте мотивы по вузам расходятся. Студенты ТОГУ (24 %) отметили такой мотив как материальная выгода, студенты ДВГУПС (35 %) и ХГУЭП (26 %) – общность взглядов. Это свидетельствует о том, что многие студенты ориентируются на свой опыт и интерес.

Таблица 3

Ваше отношение к гражданскому браку (%)

Ваше отношение к гражданскому браку	ТОГУ	ДВГУПС	ХГУЭП
Положительно	64	72	75
Отрицательно	22	14	10
Другое (все равно)	14	14	15

Важнейшим фактором функционирования и становления внутрисемейных отношений является их узаконенность в органах ЗАГСа.

Раньше в общественном сознании преобладало мнение, что при вступление в семейные отношения обязательна регистрация брака. На сегодняшний день мы видим другую тенденцию и общественный взгляд.

По данным ответам нашего исследования можно понять, что современная молодежь в целом положительно относится к гражданскому браку, здесь присутствует почти полное равенство в ответах. Значит, по мнению молодежи, гражданский брак позволяет проверить свои и партнера чувства, тем самым дает стабильность будущей семейной пары. Однако среди студентов ТОГУ мы наблюдаем некоторую настороженность в отношении к сожительству. А % отрицательного отношения на много выше, чем у студентов других вузов.

Таблица 4

Почему современная молодежь не стремится заключать брак (%)

Варианты ответов	ТОГУ	ДВГУПС	ГУЭП
Дополнительные обязанности	48	55	49
Свобода действий	47	50	47
Из-за ответственности	52	47	39
Страх перед неудачным браком	15	18	25
В современном обществе проще выжить одному	7	4	9

Названные предпочтения в выборе молодых людей, мотивы отказа от официального узаконивания своих отношений позволяют констатировать высокий уровень отрыва ориентаций от традиций брачности и узаконенного семейного образа жизни как важной жизненной ценности. Можно сказать, что такое поведение современной молодежи, рассматривается как фактор существенного ограничения, как уровня рождаемости, так и многих других аспектов развития нашего общества.

Важно, подчеркнуть, что рождение детей диктуется потребностью семьи в детях, репродуктивными установками молодых супругов. По мнению студентов, опрашиваемых в данном исследовании, существуют такие факторы, которые заставляют молодых людей откладывать рождение своего первого ребенка. Это в дальнейшем может повлиять негативно как на пару, так и на их ребенка. Из чего следует сделать вывод, что молодые люди стали задумываться не только над своей жизнью, но и над факторами, которые в дальнейшем влияют на еще не родившихся детей.

Таблица 5

Почему молодые семьи отказываются от рождения первенца?

Варианты ответов	ТОГУ	ДВГУПС	ХГУЭП
Из-за желания пожить для себя	44	44	44
Отсутствие собственного жилья	65	56	57
Желание сначала сделать карьеру	60	56	51
Проблемы со здоровьем	4	3	3
Желание заработать	5	12	13

В исследовании приняло участие 220 женщин, 180 мужчин. Превышение численного состава женщин над мужчинами в исследуемой совокупности объясняется тем, что данные вузы имеют специализацию, которая востребована больше женщинами, нежели мужчинами.

Таким образом, у молодых людей появилась специфическая потребность придавать одинаковую значимость и образованию семьи, и материальному благополучию одновременно. Для современной молодежи свойственны и духовно-нравственные, и сугубо прагматичные, материальные, жизненные цели. Наличие данного дуалистического факта говорит о необходимости государственных программ, направленных на семейное просвещение молодежи.

Результаты исследования, проведенные среди молодых людей, иллюстрируют реальное распределение жизненных приоритетов современной молодежи. В прочем нельзя сказать, что жесткая ориентация на материальные блага – норма для нашего общества. В действительности и достаток, и семейные ценности одинаково важны для молодежи. Линейка предпочтений у современной, в том числе и у студенческой молодежи, выстраиваются именно таким образом: сначала образование, затем хорошая работа, и только потом семья. Отсюда и тенденция к отодвиганию сроков рождения первого ребенка. Сохранение и дальнейшее закрепление данной линейки может свести на нет усилия государства на повышение рождаемости и стабилизацию института семьи и брака в целом [2].

Библиографические ссылки

1. Болотова С.Р. Динамика ценностей семьи в сознании студенческой молодежи: автореф. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2005.
2. Болотова С.Р. Семейные ценностные ориентации студенчества г. Хабаровска // Вестник ТОГУ. 2007. № 3(6). С. 117–124.
3. Тулуз Ф.А. Формирование готовности будущих социальных педагогов к оказанию социально-педагогической поддержке молодой семье: автореф. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2007.

О. А. Филатова

АУТЕНТИЧНОСТЬ КАК МОТИВАЦИОННЫЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПОМОГАЮЩЕГО ПРОФИЛЯ

В статье анализируются основные подходы к определению понятия «аутентичность» в различных психологических исследованиях. Представлен анализ теоретических и эмпирических исследований аутентичности в контекст профессионального развития специалиста, сформулировано авторское определение понятия. Также описаны проявления аутентичности как мотивационный ресурса в деятельно-

сти специалиста помогающего профиля; сделан вывод о значении аутентичности в профессиональном развитии специалиста.

Ключевые слова: аутентичность, профессиональная деятельность, ресурс, специалист помогающего профиля.

O. A. Filatova

AUTHENTICITY AS A MOTIVATIONAL RESOURCE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE SPECIALIST OF THE HELPING PROFILE

The author in article analyzes the main approaches to definition of the concept «authenticity». The analysis of theoretical and empirical researches of authenticity is presented to a context of professional development of the specialist. The author formulates concept authenticity. Manifestations of authenticity as motivational a resource in activity of the expert of the helping profile are also described; the conclusion is drawn on value of authenticity in professional development of the expert.

Keywords: authenticity, professional activity, a resource, the specialist of the helping profile.

Актуальность темы исследования вызвана несколькими причинами. Наряду с высокой социальной востребованностью специалистов помогающего профиля (психологов, дефектологов, врачей, социальной работников), существует множество проблем: низкая оплата труда, экстремальные ситуации, трудные условия деятельности, эмоциональное выгорание. Часто специалисты встают перед выбором: оставить свою профессию или начать поиски другой профессиональной деятельности с более выгодными условиями труда. Эта ситуация побуждает к размышлению о профессиональных качествах, позволяющих работать в сфере помогающих отношений. К таким качествам исследователи относят эмпатию, рефлексивность, преданность своему делу, аутентичность, альтруизм и другие [1].

Данное исследование имеет своей целью описать аутентичность как мотивационный ресурс профессиональной деятельности специалиста помогающего профиля. Мы предполагаем, что благодаря аутентичности, специалист такого профиля не только качественно осуществляет свою деятельность, но и преодолевает различные трудности, становясь более устойчивым и гармоничным.

Основными задачами исследования являются: 1) обобщить имеющиеся теоретические концепции и эмпирические исследования феномена аутентичности; 2) описать аутентичность как мотивационный ресурс профессиональной деятельности специалиста помогающего профиля; 3) выделить основные аспекты проявления аутентичности в профессиональной деятельности специалиста помогающего профиля.

Изучением аутентичности занимались представители различных психологических школ. Несмотря на это, до сих пор не существует единой концепции понимания аутентичности. Аутентичность в психологии в самом общем понятии в различных подходах трактуется как подлинность и искренность [9], достижение самости [12], самоактуализация [4], обретение и реализация собственного смысла бытия [10]. Таким образом, понятие рассматривается неоднозначно, но все авторы едины в том, что аутентичность формируется в течение жизни и является проявлением целостности личности.

Методологическая сторона проблемы изучения аутентичности в настоящее время недостаточно определена, то есть развитие представлений об аутентичности не дает возможности для четкой классификации данного понятия: феномен ли это, свойство или качество личности. Кроме того актуальным является вопрос о том, возможно ли эмпирически измерить аутентичность. Сложность изучения аутентичности состоит еще и в том, что она не может наблюдаться непосредственно и объективно, но возможно наблюдать результаты аутентичности, отраженные в психике субъекта.

Методологическими основами нашего исследования выступают:

- субъектно-деятельностный подход, сторонники которого рассматривают личность как субъекта и творца собственной жизни, направленного на саморазвитие и самореализацию (Ананьев Б.Г., Абульханова-Славская К.А., Братусь Б.С., Асмолов А.Г. и др.); ресурсный подход, в котором аутентичность рассматривается как ресурс приобретения подлинного опыта и возможности личностного и профессионального развития в ситуациях сложного выбора (Куликов Л.В., Муздыбаев К.); системный подход, где структура личности и ее свойства рассматривается как система, включающая в себя единство и взаимосвязь ценностно-смысловых, инструментальных, мотивационно-потребностных, нравственных, интеракциональных характеристик (Крупнов А.И., Кудинов С.И.); акмеологический подход, где аутентичность является профессионально-важным качеством специалиста в профессиональном развитии (Деркач А.А., Гагарин А.В., Бехтер А.А. и др.); идеи русской религиозной философии (Соловьев В., Булгаков С.Н.)

Важной вехой в развитии представлений об аутентичности является понятие «самости» у К.Г. Юнга. Выбор аутентичного пути развития является «крутой и узкой тропой, которая ведет в неизвестное», и, по мнению Юнга, такой путь развития является индивидуальным предназначением человека, который позволяет человеку эмансипироваться от толпы и реализовать себя. Аутентичность у Юнга предполагает реализацию своего индивидуального призвания и достигается не каждым человеком [12]. Аутентичность достигается путем преодоления аутентичного страдания (рост через боль), посредством которого приобретает психоло-

гическая и духовная зрелость [11]. Стимулом к развитию аутентичности может являться кризис в жизни человека, и именно аутентичные ценности способствуют выражению свободной личности» [4].

В гуманистической психологии понятие «аутентичности» было проработано и предложено К. Роджерсом, как способность человека отказать от возможных социальных ролей и позволить себе быть подлинным, быть «конгруэнтным» [9]. Согласно концепции Г. Баррет-Леннарда о модели аутентичности, формы проявления аутентичности и неаутентичности не противопоставлены жестко: каждый человек проживает в той или иной мере что-то подлинное. В связи с этим, аутентичность рассматривается как текущая характеристика жизнедеятельности человека, а не как черта личности [5].

Особое значение изучению проблемы аутентичности придает экзистенциальная психология, где аутентичность рассматривается как состояние человека при обретении индивидуального смысла жизни [10]. Авторы выделяют критерии аутентичности: неконформность, цельность, активность, ответственность, стремление к близкому социальному взаимодействию с людьми. При этом такая личность четко осознает и признает свои слабости и недостатки, сохраняя твердую систему нравственных ценностей. Представители психологических школ едины в том, что утрата аутентичности ведет за собой потерю искренности и целостности, появлению отчужденности и отсутствия смысла существования [5;6].

В современной отечественной психологии уже предприняты попытки теоретического анализа феномена аутентичности: проведено историческое исследование данного понятия, осуществлен анализ понимания аутентичности в зарубежной и отечественной психологии, рассмотрен кризис аутентичности (Альперович В.Д., Епачинцева Г.А., Нартова-Бочавер С.К., Осин Е.Н., Рагулина М.В., Сорокина Ю.В., Солодова Г.Г., Суднева О.Ю.) [5, 7]. Проявление аутентичности рассматривается и как одномоментное событие в жизни человека, не ведущее его к аутентичному способу существования, и как интегративное образование, развивающееся в течение всей жизни. отождествляются понятия «аутентичности» и «верность самому себе» [6]. Аутентичность исследовано как системное качество личности, введено понятие «аутентичная установка», выделены два ее аспекта: ситуационная (отдельные аутентичные реакции) и экзистенциальная (переход от отдельной аутентичной реакции к аутентичности как способу бытия). При этом экзистенциальный аспект аутентичности проявляется в способности субъекта осуществлять сложный выбор [8]. Также в отечественной психологии «аутентичность» изучается в понятиях самоопределения, смысла и жизнестворчества в работах А.Г. Асмолова, Д.А. Леонтьева, В.И. Слободчикова.

С.К. Нартова-Бочавер предлагает рабочее описательное определение аутентичности, под которым понимает целостность личности, спо-

соб поведения, реализуемый в соответствии с глубинными личностными ценностями и свободный от противоречий. Переживание аутентичности доступно каждому человеку и детерминируется высокими уровнями индивидуальности [5].

Таким образом, мы понимаем аутентичность как системное свойство личности, включающее в себя глубинные личностные ценности, понимание себя, доверие к собственным убеждениям, способность делать выбор в соответствии с своими смысложизненными ориентациями. Определяя аутентичность как ресурс, мы подразумеваем ее энергетическое и смыслообразующее влияние на профессиональную деятельность и жизнь человека в целом.

Центральной потребностью специалиста помогающего профиля является безвозмездная помощь, служение другому человеку. Следуя мысли С.Л. Рубинштейна, о том, что устойчивые мотивы трансформируются в свойства личности, мы можем говорить о мотивационных аспектах аутентичности. Л.А. Коростылева, выделяет уровни самореализации личности с учетом увеличения осмысленности мотивов, которыми руководствуется личность. Это означает, что переход на более высокий уровень самоактуализации происходит с перестройкой мотивационно-потребностной сферой человека. Наивысший уровень самореализации - уровень смысложизненной и ценностной реализации или реализации сущностной аутентичности («самоосуществление», «самоотдача») [3]. Таким образом, высокий уровень аутентичности может являться мотивационным ресурсом профессионального выбора в профессиональной деятельности.

Основными проявлениями аутентичности, как мотивационного ресурса в профессиональной деятельности специалиста помогающего профиля, мы можем считать: субъективное ощущение профессиональной деятельности как своего призвания в жизни; доверие к себе как субъекту собственной профессиональной деятельности; формирование смыслов на основе свободного выбора в профессиональной деятельности; принятие себя и собственных ценностей в соответствии с ценностями окружения (социальной группы); внутренняя убежденность в необходимости следования этике профессиональной деятельности; рефлексирование собственной деятельности и образование новых смыслов; способность к выбору в трудной ситуации как движение к саморазвитию вопреки ожиданиям других людей [2].

Развитие аутентичности особенно актуально для помогающих профессий, где происходит непосредственное взаимодействие с людьми, и в тех областях профессиональной деятельности, где необходимо формирование определенного уровня доверия между участниками коммуникаций, где происходит передача информации, знаний и навыков. Важным элементом в понимании сущности аутентичности является ее «ощуще-

ние» другим человеком. Субъекты взаимодействия в деятельности специалиста помогающего профиля (ученики, пациенты, клиенты) не смогут воспринимать рекомендацию от неискреннего, не понимающего и не знающего себя специалиста. Вследствие этого, происходит падение социального доверия к тому знанию или предложению, которое передает или предлагает человек [5].

Аутентичный специалист способен быть эффективной как в личном, так и в профессиональном развитии. Таким образом, аутентичность способствует достижению целостности и зрелости личности, соответствию внешнего образа жизни личности, ее профессиональной деятельности с внутренними ценностями и переживаниями.

Библиографические ссылки

1. Бехтер А.А. Рефлексивность как субъектный ресурс совладающего поведения специалиста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2014.
2. Бехтер А.А., Гречко А.А., Чебарыкова С.В. Профессиональная идентичность будущих специальных психологов: эмпирическое исследование // Акмеология. 2016. № 4(60). С. 56.
3. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Изд-во «Речь», 2005. 222 с.
4. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М., 2002. 272 с.
5. Нартова-Бочавер С.К. Понятие аутентичности в зарубежной психологии личности: история, феноменология, исследования // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 6. С. 18–29.
6. Осин Е.Н. Аутентичность // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. № 2(5). 2004. С. 88–93.
7. Сорокина Ю.В. Аутентичность личности как основа нравственных ограничений в профессиональной деятельности врача: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2004.
8. Рагулина М.В. Аутентичность как психологический ресурс самоорганизации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007.
9. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии. М., 2002. 956 с.
10. Франкл В.Э. Страдания от бессмысленности жизни. СУИ., 2016. 95 с.
11. Холлис Дж. Душевные омуты: возвращение к жизни после тяжелых потрясений. М.: Когито-Центр, 2017. 192 с.
12. Юнг К.Г. Персона // Психология самосознания / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара, 2001. С. 534–564.

Н. А. Хмель

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА

Автор статьи рассматривает конфликтную компетентность как необходимое условие профессионального роста современного педагога, способного продуктивно осуществлять свою трудовую деятельность.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная компетентность, педагог, личность, профессиональный рост.

N. A. Hmel

CONFLICT COMPETENCE AS THE CONDITION OF PROFESSIONAL GROWTH OF A TEACHER

The author of the article considers the conflict competence as a necessary condition for the professional growth of a modern teacher who is able to perform his labor activity productively.

Key words: *conflict, conflict competence, teacher, personality, professional growth.*

Педагогическая деятельность одна из наиболее энергоемких и стрессогенных среди многих видов профессиональной деятельности в связи с ее полифункциональностью, разнонаправленностью, динамичностью, сложностью и психологическим многообразием субъектов педагогического воздействия воспитанников, учащихся (Аминов Н.А., Маркова А.К., Митина Л.М., Морозова Н.А., Никонова А.Я., Рогов Е.И. и др.). Указанные характеристики являются объективными свойствами педагогической деятельности, ее естественными содержательными и деятельностными качествами. Кроме сущностных сложностей, на педагогический труд, как на любую социальную деятельность, влияют множество факторов, обусловленных особенностями развития современного общества.

Деятельность современного педагога подвергается воздействию сразу нескольких неблагоприятных факторов. Напряженность современных общественных отношений, обусловленная стремительностью перемен в экономической, технологической сферах, политическими проблемами, еще более усложняет педагогический труд, ибо педагог вынужден, с одной стороны, помогать адаптации, учащихся в этих сложных условиях, с другой сам является объектом указанных неблагоприятных факторов жизнедеятельности и развития личности.

Другим крайне неблагоприятным фактором деятельности современного педагога является нестабильность современной системы образования, ее длительное пребывание в состоянии реформирования. В результате педагог лишается привычных моделей профессиональной деятельности и, подверженный влиянию неблагоприятных социальных факторов, находится, во-первых, в состоянии внутреннего конфликта между личностной и профессиональной мотивацией своей деятельности, во-вторых, в социально-профессиональном конфликте между запросами современной системы образования и ее субъекта – учащегося и уже присвоенными педагогом устоявшимися моделями профессиональной деятельности. Наличие этих конфликтов подтверждается значительной сте-

пенью выраженности синдрома эмоционального выгорания у педагогов школ и вузов.

Исследования, проведенные в педагогических коллективах образовательных учреждений различных населенных пунктов Хабаровского края, в течение 2013–2015 годов свидетельствуют о высокой тревожности педагогов (суммарная выборка в 225 человек, средний возраст которых составил 38 лет, показала повышенную тревожность у 46 % опрошенных). В индивидуальных беседах и коллективных дискуссиях педагоги школ в подавляющем большинстве демонстрировали неудовлетворенность результативностью своего труда, высказывали пессимистические прогнозы на профессиональный рост и самореализацию в педагогической деятельности.

Исследование показало также высокую степень конфликтности профессиональной деятельности педагогов. 78 % опрошенных отметили, что ежедневно вступают в конфликты с учащимися, 57 % указали на частые конфликты с родителями, 33 % – на конфликты с администрацией. В ходе исследования у педагогов были выявлены ведущие стратегии поведения в конфликтах (Дж.Г. Скотт).

У большинства педагогов (83 % в указанной выборке) проявляется стратегия избегания или ухода. При этом основная масса испытуемых (86 %) являются приверженцами авторитарного стиля в профессиональной деятельности, носители которого, как правило, избирают стратегию доминирования в конфликте.

Итак, наблюдается явное противоречие между тактикой управления конфликтами в педагогическом процессе (доминирование) и конфликтным поведением в деловых отношениях и обыденной сфере (избегание). Подобное несоответствие конфликтных стратегий предмет особого исследования. Однако можно предположить наличие внутреннего у конфликта у педагога – носителя подобного противоречия. С одной стороны, наблюдается явная «конфликтофобия» (Хасан Б.И.), с другой – нереализованная в избегании конфликта активность переносится в сферу непосредственной профессиональной деятельности. Стоит отметить и тот факт, что обе стратегии, избираемые педагогами в разных ролях, непродуктивны, они не являются условием личностного развития (Митина Л.М., Кузьменкова О.В.)

Причины выявленных фактов, несомненно, лежат в сфере содержания личности, ее направленности, установок, содержания опыта. Не ставя целью исследования выявление истоков и содержания непродуктивности выбора конфликтной стратегии педагогами, обозначим качество, являющееся показателем, продуктивности конфликтного поведения, конфликтной компетентностью.

Впервые данное определение появилось в исследованиях Б.И. Хасана. Под конфликтной компетентностью он понимает, прежде всего,

профессиональное владение продуктивным образовательным конфликтом, а именно умение проектировать образовательный процесс как столкновение знания и незнания, старого и возможного нового качества знаний, умений, ценностных ориентации. Автор отталкивается от понимания учения в культурно-исторической концепции как «предъявленность содержания его участникам через «сопротивление» и преодоление материала, на котором разворачивается взаимодействие. В результате конфликтная компетентность предстает в виде определенных умений «операционализации конфликта для учебного процесса», «осознанного конструирования конфликтов» [5, с. 80]. В данной работе мы позволим называть этот уровень конфликтной компетентности профессиональным.

Позволим себе несколько расширить понятие конфликтной компетентности, рассмотреть ее как составляющую подструктур направленности и социального опыта личности. Человек от природы наделен мощными копинг-механизмами (механизмами защиты), но всякое новообразование личности формируется как результат деятельности двух факторов – внутренних – психофизиологических и внешних – социальных (Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н.). Для того чтобы новообразование личности состоялось, необходимо, чтобы личность и ее психофизиологическая подструктура были, во-первых, готовы внутренне к изменению (Мясищев В.Н.) и, во-вторых, приняли и адекватно восприняли сигнал извне социально значимое явление. Такая гибкость или адаптивность личности – чрезвычайно важное ее качество, можно сказать, жизненно необходимое.

Адаптивность личности будет востребована ею, прежде всего, в сложных жизненных ситуациях, в конфликтах и кризисах. Следовательно, она должна проявляться в системе поведения, в умениях принять кризисную ситуацию, адекватно ее оценить и выстроить продуктивную и комфортную систему действий (Петровская Л.А., Донцов А.И., Полозова Т.А.). Весь этот комплекс деятельности личности в трудных условиях можно назвать конфликтной стратегией и тактикой, а комплекс качеств и умений, обеспечивающих ее, конфликтной компетентностью. Педагогу необходимо обладать не только профессиональным, но и личностным уровнем конфликтной компетентности.

Рассмотрим составляющие личностной конфликтной компетентности и попробуем проследить за условиями ее формирования.

Конфликтная компетентность формируется в результате, прежде всего, опыта конфликтного взаимодействия. Следовательно, ее формирование происходит согласно классической схеме деятельностного подхода к развитию личности. Субъект, переживающий и осваивающий конфликтную ситуацию, естественно включен во всю гамму психических процессов, начиная от аффективной сферы, сферы восприятия, и до мыслительных операций. В ходе внутренней работы проживания и ос-

мысления конфликта рождается интериоризованный образ конфликта. Чем продуктивней и комфортней будет решена конфликтная ситуация, тем более продуктивен образ конфликта и тем эффективнее будет овладение будущими конфликтными ситуациями на основе экстериоризации этого образа. При внешней простоте вышеобозначенной схемы процесс формирования конфликтной компетентности далеко не прост в связи с множеством внешних и внутренних факторов, включенных в него. Прежде всего это аффективные процессы, вызываемые проблемностью ситуация и сопротивлением противоборствующей стороны.

Отсутствие конфликтной компетенции способствует проявлению **агрессивности, тревожности**. Умение продуктивно пережить негативные конфликтные эмоции, направить их в русло преобразовательных внутренних процессов – один из первых шагов овладения конфликтом и его преодоления (Орлова Э.А., Филонов Л.Б.) Конфликт, как правило, затрагивает подструктуру направленности личности и, прежде всего, те установки, которые являются основой выбора конфликтной стратегии.

Продуктивность конфликтных установок зависит от отношений личности к оппоненту, от его веры в себя и в реальность комфортного выхода из конфликта. Эгоистичность, узость установок, наличие предубеждений тормозят процесс разрешения противоречий, мешают диалогу. Словом, развитие реалистичных и толерантных конфликтных установок – еще одно условие продуктивности конфликта. Немаловажное значение для успешности диалога в конфликте имеет локус контроля. Односторонность локуса контроля, независимо от его направленности, экстернальной или интернальной, мешает решению проблемы, суживает диапазон ее рассмотрения, а значит, и вариантов выхода. Таким образом, мы предполагаем, что конфликтная компетентность сложное личностное образование, включающее аффективный, когнитивный и деятельностный компоненты, тесно связанное с такими личностными образованиями, как самооценка, локус контроля, направленность личности.

Конфликтную компетентность не стоит путать с конфликтной технологией, с конкретными поведенческими приемами, владение которыми предполагает возможность справиться с конфликтной ситуацией с помощью определенного комплекса приемов, поведенческих умений. Можно сказать, что на этом уровне овладения конфликтной компетентностью личность осваивает ее форму. Более высокий уровень владения конфликтной компетентностью предполагает обработку поведенческого умения более глубинными личностными образованиями, лежащими в подструктуру направленности личности. На этом уровне конфликтная компетентность воспринимается личностью как составляющая личностно-социальной компетентности и включает в себя:

- *установку на конфликт*, способствующую адекватному восприятию конфликтной ситуации, которая формируется в процессе получе-

ния опыта конфликтного взаимодействия и поведения, исходя из его содержания, и под воздействием отношения к конфликту, доминирующего в обыденном сознании микросоциального окружения личности;

- *качества личности*, способствующие овладению продуктивной тактикой конфликтного взаимодействия;

- *умения*, позволяющие выстраивать продуктивное поведение в конфликте и в постконфликтных отношениях.

Рассмотрим более подробно содержание каждого из указанных составляющих конфликтной компетентности. Установка (Узнадзе Д.Н.) обеспечивает устойчивость протекания деятельности и направленность, избирательность активности человека. Продуктивная установка на конфликт позволяет оптимально относиться к конфликту как к естественному качеству «внутренне сложного и внешне трудного» мира [1, с. 94] и оценивать его эмоционально адекватно, без разрушающей фрустрации, тревожности и агрессии. Установка, естественно, формируется в опыте. Условием продуктивной конфликтной установки является опыт отношений ребенка в детстве, в процессе социализации и обучения; социальная безопасность личности, создаваемая уровнем свободы и культуры общества, в котором реализуется личность.

К качествам, обеспечивающим конфликтную компетентность можно отнести, прежде всего, толерантность и ассертивность как средства продуктивного самоопределения, отстаивания своей позиции и одновременно готовности к диалогу.

Умения, составляющие конфликтную компетентность, можно разделить на поведенческие и рефлексивные. К поведенческим следует отнести умения конфликтной коммуникации или взаимодействия. К рефлексивным – умения достигать конгруэнтности, оценивая конфликтную ситуацию, и в постконфликтном пространстве [3]. Условиями формирования этих умений являются, прежде всего, адекватная самооценка, готовность к развитию и гуманистическая направленность личности. Таким образом, конфликтная компетентность, рассмотренная преимущественно как личностная позиция и лишь вторично как комплекс поведенческих сценариев, не может сформироваться только в результате научения определенным продуктивным действиям в ситуациях конфликта, но требует длительной работы по формированию продуктивной личностной позиции, включающей гармоничные образы мира, другого и самого себя. Педагог, обладающий конфликтной компетентностью, – это личность, способная к преобразованию социального конфликта в материал для собственного личностного и профессионального роста и развития своего ученика.

Библиографические ссылки

1. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. № 3. С. 90–101.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2003. 464 с.

3. Донцов А.И., Полозова Т.А. Проблема конфликта в западной социальной психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 6. С. 119–133.
4. Сегрега А.С., Арайза М. Разрешение социального конфликта: личностно-центрированная модель // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 109–113.
5. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Ситуация обучения как продуктивный конфликт // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 79–86.

Я. Н. Хмельюк

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ И МОТИВАЦИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыта сущность психологической зрелости личности, описаны психологические особенности ее взаимосвязи с мотивацией трудовой деятельности.

Ключевые слова: психологическая зрелость личности, мотивация, мотивация трудовой деятельности, трудовой коллектив.

Ya. N. Hmelyuk

PSYCHOLOGICAL MATURITY OF THE PERSON AND MOTIVATION OF LABOR ACTIVITIES

The article reveals the essence of the psychological maturity of the personality, describes the psychological features of its relationship with the motivation of work.

Key words: psychological maturity of the person, motivation, motivation of labor activity, labor collective.

Феномен психологической зрелости личности, её видов, характеристик, проявлений, критериев, а также этапов становления затрагивается во многих трудах зарубежных психологов: А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Э. Эриксона и др. К примеру, Г. Олпорт описал зрелую личность, как имеющую сильно расширенное чувство Я, проявляющую потребность в теплых отношениях к другим в интимных и неинтимных контактах. Такая личность способна к самообъективации, пониманию себя и юмору; живет в гармонии с единой философией жизни: воспринимает, думает и действует активно и в согласии с внешней реальностью [6].

Отечественные психологи также уделяли свое внимание этому вопросу. Стоит отметить следующие фамилии российских ученых: К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Л. Журавлев, Е.Р. Калитевская, Д.А. Леонтьев, А.А. Деркач, А.Г. Лидерс и В.М. Русалов. Последний, В.М. Русалов, определяет наступление зрелости тогда, когда человек не только достигает вершины в своем развитии, но и способен

передать плоды этого развития другому, иными словами становится образцом, эталоном гражданина, семьянина, профессионала и т.д. [7].

Психологическая зрелость является важнейшей характеристикой личности руководителя и представляет собой условие саморазвития сотрудников организации и результативности деятельности. Человек с высоким уровнем психологической зрелости может создать благоприятный климат в организации, чтобы поддерживать мотивацию сотрудников на высоком уровне через компетентную организацию стимулов для них. Одним из факторов, влияющих на оптимальное функционирование организации, является то, что сам лидер (на уровне своей личности) характеризуется рядом психологических качеств, непосредственно связанных с функционированием его зрелой личности. Одной из этих особенностей является мотивация его работы. Предположительно, специфика мотивации руководителя к работе зависит от степени его психологической зрелости. Однако подробные и универсальные исследования этого факта не представлены в психологии.

Трудовая мотивация является специфическим видом мотивации человеческого поведения и выражается, по мнению А.Я. Кибанова, в «стремлении работника удовлетворить свои потребности в определенных благах посредством труда, направленного на достижение целей организации» [2]. Для Е.А. Куприянова и А.Г. Шмелева мотивация труда есть «совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [5]. Схожие взгляды и у И.Г. Кокуриной, которая под трудовой мотивацией понимает процесс наполнения смыслами наиболее значимых стимулов труда [4].

В настоящее время малоизученными остаются вопросы мотивации отдельных профессиональных и должностных групп, в частности руководителей. Управленческая деятельность по своей природе мыслительна, связана с анализом показателей, происходящих событий, прогнозированием, расчетами. Доля умственной деятельности в управленческом труде отражает степень его интеллектуализации, содержательности, творчества. Эти факторы сложно формализуемы и тяжело поддаются тренировке. Вопросы управления и мотивации волновали людей по всему миру во все времена, однако как научные направления начали свое активное развитие только во второй половине XX в.; возникли такие направления, как менеджмент и управление персоналом. В настоящее время вопросы мотивации труда руководителей, сопряженной со сложностью ее измерения и оценки, сохраняют высокую актуальность.

Мотивация представляет собой сложный процесс смыслообразования поведения человека, представляющий собой взаимодействие объективных и субъективных моментов, в той или иной степени изменяю-

щих и формирующих поведение [2, с. 23]. Мотивация является совокупностью и процессом образования мотивов поведения человека в конкретной ситуации. Основа стратегии мотивации трудовой деятельности руководителей базируется на следующих субстанциях: адекватная оценка трудового вклада руководителя и его подчиненных; создание условий, необходимых для высокопроизводительных руководителей; защита прав высокомотивированных руководителей, организующих собственный высокоэффективный труд и труд своих подчиненных [4].

В процессе изучения научных трудов было выявлено, что концепция мотивации работы в современной психологии получила довольно полный анализ, а соответствующая феноменология – достаточно разнообразное исследование. В то же время нет данных, указывающих на взаимосвязь между мотивацией работы и психологической зрелостью человека, также отсутствуют исследования, не изучающие отношения между психологической зрелостью индивида и мотивации его трудовой деятельности.

И.Г. Кокурина выделяет 6 базовых смыслов деятельности человека: преобразование, коммуникацию, прагматику, кооперацию, конкуренцию и достижение, при этом каждый существует в разрезе процессуальной и результирующей ориентации. По мнению И. Г. Кокуриной, смыслообразующий мотив формируется из одного из них [4].

В исследовании Л.С. Колмогоровой и Е.М. Макота [3], было доказано, что у менеджеров с высоким уровнем психологической зрелости преобладают внешняя положительная и внутренняя мотивация, тогда как внешняя негативная мотивация менее характерна для них. Полученный результат показывает, что лидеры, участвовавшие в исследовании и имеющие высокий уровень психологической зрелости, отличаются своей заинтересованностью в содержании своей работы и не менее мотивированы деньгами, социальным престижем и уважением [3].

Руководители с высоким уровнем психологической зрелости более склонны к успеху и не характеризуются явной волей к власти; такие испытуемые выразили более внутреннюю и внешнюю позитивную мотивацию, чем менеджеры с низкой психологической зрелостью.

Для менеджеров с высокой степенью психологической зрелости деньги выступали как разные виды мотивации: утилитарная (как «возможность для других профессий, хобби, в дополнение к профессиональным»), коммуникативная («возможность доставлять удовольствие, чтобы помочь другому»), трансформационная (возможность «быть независимым от материальных потребностей в ваших профессиональных увлечениях»), конкурентная («способность жить на уровне современных технических требований и сект»), а также мотивация достижения (хороший стимул в работе, которая вызывает интеллект и

изобретательность, человека, мобилизованного для выполнения больших и сложных задач).

Рассмотрим, что есть трудовой коллектив для менеджеров с высоким уровнем психологической зрелости. В первую очередь, это необходимое условие для организации трудового процесса. Коллектив воспринимается как «отношения людей, помогающих им преодолевать производственные и внутренние трудности» (это проявление коммуникативной мотивации), также это «люди, которые умеют и любят работать, постоянно совершенствуя свою профессию» (трансформационная мотивация). Он может стать проявлением кооперативной мотивации, в случае, если является объединением людей, которые добросовестно выполняют свои рабочие задачи и руководствуются принципом «один за всех, все за одного!». Конкурентная мотивация проявляется, если «люди, которые уважают установленные нормы и правила поведения и которые могут добиться от всех реализации этих правил» входят в трудовую группу; а мотивация достижения - если коллектив состоит из «группы людей, где создаются условия для развития способностей, талантов, индивидуальности каждого из его членов».

Обращая внимание на определение труда менеджерами с высоким уровнем умственной зрелости, подчеркиваем, что труд есть «добросовестно выполняемая работа, в которой человек в команде уважается и ценится» (процессуальная кооперативная мотивация), либо «способ доказать себе, на что способен» (процессуальная мотивация достижений) [3].

Для менеджеров с низкой психологической зрелостью в отношении к деньгам присуща процессуальная мотивация. Эти менеджеры считают деньги средством для «приобретения вещей, которые могут украсить и облегчить жизнь» (утилитарная мотивация), «возможностью чаще встречаться с друзьями» (коммуникативная мотивация). В качестве проявления мотивации любви к себе воспринимают деньги как возможность самому по себе, а при мотивации достижения – как «инструмент, который помогает развивать навыки человека». При низкой психологической зрелости деньги есть «плата за инвестиционную работу, которую вы разделяете с близкими людьми» (кооперативная мотивация), и, наконец, деньги помогают «чувствовать самосознание» (конкурентная мотивация).

Что касается отношения к трудовому коллективу, для менеджеров с низкой психологической зрелостью характерна результирующая мотивация. Коллектив для этой категории менеджеров подразумевает «слияние воли, ума, действий людей для решения общей проблемы» (трансформационная мотивация). Он может восприниматься как «группа людей, которые беззаветно заинтересованы в благополучии других» (коммуникативная мотивация) или «группа, в которой люди не вмешиваются в дела друг друга, чтобы делать то, к чему стремятся все и соглашаются все, что связано с их общими интересами» (утилитарная и прагматиче-

ская мотивация). Трудовой коллектив может быть и группой людей, «которые имеют мужество, чтобы поставить себе «сверхзадачу» и добиться этого, независимо от того, какие усилия необходимы» (достиженческая мотивация).

Для менеджеров с низкой психологической зрелостью успех работы зависит от тех, кто ее оценивает, это проявление конкурирующей процессуальной мотивации. Имеет место быть и результирующая достиженческая ориентация, выражающаяся в понимании работы как способности «дать что-то для достижения наилучшего и желаемого результата».

В качестве обобщения всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы: руководители с высокой степенью психологической зрелости ориентированы на внутреннюю мотивацию, практически не характеризуются внешней отрицательной мотивацией, мотивированы на успех и не стремятся к власти и превосходству над окружающими. Они расценивают деньги лишь как сопутствующий результат деятельности, облегчающий им жизнь, при этом коллектив рассматривается ими как необходимое условие достижения успеха; конкурентная направленность выражена минимально.

Еще одним интересным выводом исследования явились результаты сравнения руководителей некоммерческих и коммерческих организаций. Для первых скорее характерна внутренняя мотивация и отрицательная внешняя мотивация, т. е. руководители некоммерческих организаций проявляют интерес к труду и опасаются ухудшения отношений с коллегами или санкций со стороны вышестоящего начальства. Руководители коммерческих организаций в большей степени движимы мотивом власти, любят работать в одиночку, не советуются с другими по поводу принятия того или иного решения.

А.А. Аракелов [1] проводил исследование системы мотивации менеджмента угледобывающих предприятий Кузнецкого бассейна. Автор выделяет три доминирующих подхода к мотивации руководителей: оплата труда менеджера жестко фиксирована; оплата труда менеджера зависит от оплаты труда персонала его подразделения, которая, в свою очередь, имеет связь с производственными показателями; оплата труда менеджера зависит от его управленческих функций и показателей эффективности их реализации. Исследователь указывает: на угледобывающих предприятиях практикуется второй подход, что имеет под собой ориентацию на большую заинтересованность руководителя в результатах групповой работы. Однако имеется и ряд недостатков: не учитывается различие в квалификации между руководителями, стаж; оплата не связана с показателями эффективности управления; руководитель имеет соблазн завышать показатели деятельности, т.к. от этого напрямую зависит заработная плата коллектива.

На основе анализа различных исследований была сформирована классификация мотивов деятельности менеджеров с высокой психологической зрелостью, включающая следующие группы:

– экономические мотивы (желание заработать, отсутствие стабильной работы, финансовая независимость);

– мотивы экстернальности (семья и дети (желание обеспечить семье стабильное материальное положение); забота о близких, окружающих, больных, общества в целом);

– мотивы свободы (сам себе начальник (самостоятельность в принятии решений и способов решать вопросы, способа мыслить); свобода от правил, которые бывают, когда работаешь по найму; отсутствие строгой привязки ко времени когда работать, т.е возможность установить свой график работы; возможность работать дома или дистанционно);

– мотивы состояния (страсть, азарт, острые ощущения);

– мотивы созидания (возможность реализовать свою идею, желание оставить что-то после себя, бег от скуки (заполнение жизни какой-то деятельностью));

– мотивы доминирования над любыми объектами, ситуациями, людьми (чувство собственной значимости, власть, самоутверждение);

– мотивы общественной оценки (признание, известность, уважение).

Таким образом, отличия мотивационного профиля менеджеров с высокой психологической зрелостью состоит в преобладании внутренней мотивации над внешней (особенно – внешней негативной), активной творческой самореализации, развитой потребности в успехе по сравнению с потребностью во власти (данная тенденция усиливается со стажем работы руководителя), удовлетворении всего спектра потребностей, а следовательно, более позитивном отношении к будущему.

Вопросы трудовой мотивации менеджеров с высокой вероятностью будут сохранять свою актуальность для ученых и практиков в ближайшем будущем, а потому следует ожидать инициирования новых исследований в указанной области научных знаний.

Библиографические ссылки

1. Аракелов А.А. Совершенствование системы мотивации руководителей среднего звена как механизм управления горнодобывающего предприятия угольной промышленности // Горный информационно-аналитический бюллетень (научно-технический журнал). 2010. №1. С. 114–118.

2. Кибанов А.Я. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. М.: Инфра-М., 2009. 524 с.

3. Колмогорова Л.С., Макота Е.М. Особенности мотивации трудовой деятельности руководителей с различными уровнями психологической зрелости // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 233–239.

4. Кокурина И.Г. Методика изучения мотивации трудовой деятельности: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во МГУ, 1990. 56 с.

5. Куприянов Е.А., Шмелев А.Г. Психодиагностика мотивации труда методами опроса и шкалирования // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 2006. № 2. С. 58–78.
6. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
7. Русалов В.М. Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 5. С. 63–69.

О. В. Черепанова, Е. В. Ситникова

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ У МЕНЕДЖЕРОВ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ЗВЕНА

В статье рассмотрены особенности уровня самооценки и мотивационного профиля менеджеров-управленцев. Проведен теоретический анализ основных теорий мотивации достижения и самооценки личности. Приведены эмпирические данные сравнительного и корреляционного анализа взаимосвязи мотивации достижения и самооценки у менеджеров высшего и среднего уровня.

Ключевые слова: мотивация достижения, мотивация избегания неудач, самооценка личности, самоотношение, «достиженческая деятельность».

O. V. Cherepanova, E. V. Sitnikova

INTERDEPENDENCE OF MOTIVATION OF ACHIEVEMENT AND SELF-EVALUATION OF THE PERSONALITY OF MANAGERS HIGHER AND MEDIUM CALL

In the article features of a level of a self-estimation and a motivational profile of managers-managers are considered. Theoretical analysis of the main theories of motivation for achievement and self-esteem of the individual was carried out. Empirical data of a comparative and correlation analysis of the relationship between achievement motivation and self-esteem among top and middle managers are presented.

Key words: motivation of achievement, motivation to avoid failures, self-esteem of the individual, self-relation, "achievement activity".

В современных условиях проблема человеческой активности занимает особое место. Становление субъекта деятельности, способного осознанно ставить жизненные цели и добиваться их, способного брать на себя ответственность за принятие решения, детерминировано той стратегией поведения, которая формируется в процессе социализации. Такую стратегию поведения может обеспечить мотивация достижения, отражающая ценностное отношение индивида к себе как личности и субъекту деятельности. Естественно, что на современном этапе развития психологической науки, особую актуальность приобретают работы, посвященные изуче-

нию психологических характеристик человека, продуктивность, успешность, обуславливающие его высокое качество жизни.

Проблемы мотивации, в настоящее время, имеют как теоретическое, методологическое, так и практическое значение, поэтому многие из основоположников психологии, их последователей и современных ученых внесли свой вклад в развитие теории мотивов и мотивации.

Большинство авторов в качестве такого внутреннего фактора называют мотивацию достижения (Макклелланд Д., Хекхаузен Х., Гордеева Т.О. и др.). Первоначально мотивация достижения изучалась в связи со степенью выраженности противоположного по смыслу свойства – избегания неудач, а соответственно уровня тревожности, который, в свою очередь, рассматривается как внутриличностный предиктор мотивации избегания неудач [3]. Важно отметить, что большинство авторов рассматривают мотивацию достижения и мотивацию избегания неудач как противоположные диспозиции, находящиеся в отрицательной корреляции: лица с выраженной мотивацией достижения имеют низкий уровень мотивации избегания неудач и наоборот [4]. Данная традиция также восходит к классическим исследованиям Дж. Аткинсона, где упоминается диспозиционная мотивация достижения – *need achievement* – «потребность в достижении»). В данном контексте мотивация достижения и мотивация избегания неудач выступают как противоположные характеристики.

В последнее десятилетие, значительно усилился интерес ученых к проблеме мотивации, т.к. неотъемлемой частью жизни современного человека становится продуктивная деятельность, связанная с достижениями в различных областях. В психологической литературе эта деятельность получила название «достиженческой деятельности» [1]. Об этом свидетельствует наиболее частое обращение ученых к изучению данного вопроса. Становление субъекта деятельности, способного осознанно ставить жизненные цели, добиваться этих целей, способного брать на себя ответственность за принятие решения, детерминировано той стратегией поведения, которая формируется в процессе социализации. И такую стратегию поведения, безусловно, обеспечивает мотивация достижения, отражающая ценностное отношение индивида к себе как личности и субъекту деятельности.

Научно-технический прогресс, расширение сфер предпринимательской деятельности, повышение престижности образования ставят человека перед необходимостью достижения определенного уровня успешности в ситуациях, связанных с соревнованием, объективной оценкой, конкурсным отбором. Часто его поведение в таких ситуациях зависит от силы и направленности мотивации достижения. И на сегодняшний день в мире потребления, где большинство людей стали пассивны, погрязли в бульварной литературе, телефонах, компьютерах, мотивация достижения стала важна как никогда.

Мотивация достижения играет важную роль в регуляции поведения менеджеров высшего и среднего уровня. Изучение данной проблемы является актуальным направлением в психологии, что обусловлено определенными тенденциями развития современного общества. Поэтому при изучении мотивации достижения исследователи чаще всего обращают внимание на качества личности, способствующие или препятствующие эффективной деятельности. Это такие качества, как самооценка, уровень притязаний, уровень тревожности, склонность к умеренному или неоправданному риску, целеустремленность, самоконтроль, избегание неудач и пр.

Проблеме мотивации посвящено большое число теоретических и эмпирических исследований, как в зарубежной, так и отечественной психологии. В трудах таких выдающихся отечественных психологов, как Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.А. Джидарьян, В.А. Иванников, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн, Б.А. Сосновский, П.М. Якобсон и др. описаны исследования, касающиеся вопросов мотивации, мотивообразования, а также, посвящены работы А.Г. Александрова, В.Г. Асеева, И.А. Васильева, Е.П. Ильина, В.Г. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, М.Ш. Магомед-Эминова, Ю.М. Орлова, В.И. Чиркова и др.

Большой вклад в изучение вопросов, касающихся структуры и функций мотива, формирования мотивационной сферы и ее роли в процессе развития личности, внесли видные исследователи: Дж. Аткинсон, Д. Мак-Клелланд, А. Маслоу, Ж. Нюттен, Х. Хекхаузен и др. Изучался феномен мотивации достижения и его связь с поведением и деятельностью в трудах Г. Мюррей, К. Левин, Р.Г. Андерсон, В.А. Скотт, М.Ю. Орлов, Р.С. Вайсман, А.К. Маркова, В.И. Степанский, Г. Трудевинд, Б. Хусарек, В. Грабал, В.М. Матюхина, Т.А. Саблина, В.В. Шипилина, Г.В. Литвинова и др.

Как указывалось выше, мотивация достижения рассматривается как структурное образование, мотивами которой являются достижение успеха и избегание неудач, и состоят из следующих компонентов: потребность достижения цели и ее антиципация, инструментальная активность, аффективное состояние, результат деятельности и отношение к этому окружающих [2, 3, 5]. Но, несмотря на расхождения во взглядах различных авторов относительно понимания природы, структуры и функций мотива, все они едины в одном – изучение вопросов, связанных с мотивацией личности, является приоритетной областью психологии.

В данной статье мы рассматриваем мотивацию достижения, как устойчивую диспозицию, проявляющуюся в стремлении осуществлять значимую для менеджера деятельность, как можно лучше, опираясь при этом на высокие критерии качеств личности. Ценность деятельности менеджера состоит не только в его делах и поступках, но и в его умении

постоянно работать над собой, самосовершенствоваться, все более глубоко познавать свои возможности и максимально использовать их в своей жизни и деятельности.

Проблема изучения мотивационной сферы человека становится особенно актуальной в сфере менеджмента, в связи с тем, что одной из важнейших задач является обучение, становление и развитие личности менеджера, как будущего управленца-профессионала. Только постоянное саморазвитие и самопознание являются инструментарием открытия личностного и творческого потенциала, выявления тех сфер жизнедеятельности, где потенциал может быть реализован в полной мере.

В связи с тем, что на успешность обучения, осуществление профессиональной деятельности, личностную активность и полную реализацию в карьере весомую роль влияет мотивация достижения. Высокая мотивация может быть определена, как попытка максимально увеличить и сохранить способности менеджера ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности.

Одним из основных психологическим факторов, способствующим формированию и развитию мотивации достижения является самооценка, выступающая ядром самосознания личности менеджера и детерминирующая его мотивационную сферу. Самооценка личности является системообразующим ядром индивидуальности, которая во многом определяет жизненные позиции человека. Самооценка представляет собой глубокое, ощущаемое всем организмом чувство самоценности.

К проблеме взаимосвязи мотивации с самооценкой в своих работах рассматривали Л.И. Божович, Л.В. Бороздина, Б.В. Зейгарник, А.И. Липкина, В.В. Столин, Х. Хекхаузен и др. Вопросами самооценки, её ролью в самосознании личности занимались такие отечественные психологи, как С.Л. Рубинштейн, Г.А. Спиркин, И.И. Чеснокова и др. Безусловно, большой вклад в изучение генезиса самооценки внесли Б.Г. Ананьев, Л.В. Бороздина, И.М. Сеченов, И.С. Кон, Е.И. Савонько. Роль самооценки в формировании самосознания исследовали в своих работах: В.В. Столин, А.И. Липкина, Л.А. Рыбак и др. А роль самооценки в формировании личности раскрыли в своих работах: Л.И. Божович, Е.А. Серебрякова, Л.С. Славина, Е.И. Савонько и др.

Адекватная самооценка, безусловно, позволяет менеджеру чувствовать уверенность в себе, позволяет успешно ставить и достигать целей в карьере, бизнесе, личной жизни, творчестве, придает такие полезные качества как инициативность, предприимчивость, способность адаптации к условиям различных социумов. Другими словами, самооценка во многом обуславливает динамику и направленность развития субъекта. Поэтому изучение свойств самосознания адекватности самооценок, структуры и функций «образа Я» представляет не только теоретический, но и практический интерес в связи с формированием жизненной позиции личности.

Положительная самооценка означает полное и безусловное принятие себя при объективном осознании того, что у человека есть и сильные, и слабые стороны, и положительные, и отрицательные качества, и, также влияет на формирование стиля поведения и жизнедеятельность человека.

В частности, в исследованиях, проведенных Ливануэем и Уайли, было установлено, что людям с высокой самооценкой легче смириться с неудачами, которые у них случаются реже, так как, как правило, они работают более эффективно, чем люди с низкой самооценкой. Большинство людей с низкой самооценкой выбирают задачи проще и легче, так в этом случае у них есть уверенность в успехе.

В связи с тем, что в современных экономических условиях становлению менеджера, как эффективного управленца, как активного субъекта своей деятельности, способного преодолевать трудности, стремящегося к успеху, к высококачественному выполнению своей деятельности, исследование мотивации достижения и самооценки очень актуально. Несмотря на разнообразие проведенных исследований, в современных условиях возникает необходимость в уточнении содержания и структуры самооценки, необходим анализ ее роли в развитии мотивации достижения. Изучению этих вопросов и посвящена данная работа. Цель нашего исследования – установление связи мотивации достижения и самооценки личности у менеджеров высшего и среднего звена.

В результате, проведенных эмпирических исследований, сравнительного и корреляционного анализа, нами была выявлена взаимосвязь между мотивацией достижения и самооценкой. Выяснилось, что по произведённой нами выборке 40 человек, испытуемые в целом показали высокую самооценку (90 %), что связано с достаточно высоким уровнем самоуважения (88 %), высоким уровнем аутосимпатии (80 %) и высоким уровнем самоинтереса (70 %), при этом отсутствие ожидания положительной оценки от других людей. Данный факт свидетельствует о том, что мнение окружающих и оценка других людей не имеет влияния на высокий уровень самоотношения испытуемых. Следовательно, высокий уровень самооценки менеджеров высшего и среднего звена не зависит от оценки других людей, а ориентирован на самоуважение, самоинтерес и аутосимпатию.

Предположение о том, что высокая самооценка у менеджеров высшего, и среднего звена предопределяет высокий уровень мотивации достижения не нашло подтверждения. По результатам исследований, выяснилось, что из всех испытуемые с высокой самооценкой, две трети имеют смешанный типа мотивации (65 %), и только треть имеет высокую мотивацию достижения (35 %). Это значит, что не всегда высокая самооценка свидетельствует о высокой степени мотивации достижения. В структуре испытуемых мы выявили, что менеджеры высшего звена,

имеющие высокую самооценку, показали высокую степень мотивации к достижению успеха (100 %). А у менеджеров среднего звена с высокой самооценкой превалирует смешанный тип мотивации достижения (75 %), т.е. у них мотивационный полюс ярко не выражен. Следовательно, менеджер, имеющий высокую самооценку, может иметь как высокую степень мотивации достижения, так и смешанный тип мотивационного профиля. Высокая самооценка не является свидетельством высокой мотивации достижения.

Для проверки статистической достоверности выявленной связи мотивации достижения и самооценки личности у менеджеров высшего и среднего звена мы использовали непараметрический метод математико-статистической обработки данных с применением коэффициента корреляции рангов Спирмена. С помощью данного метода статистики, мы подтвердили математически, что среди менеджеров с высокой самооценкой, действительно, чаще встречаются люди с высокой мотивацией достижения успеха. А люди с высокой мотивацией к достижению успеха, как правило, имеют более высокий уровень самооценки.

Библиографические ссылки

1. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл: Академия, 2006.
2. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.
3. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007.
4. Реан А.А. Психология изучения личности: учебное пособие. СПб., 1999
5. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб., 2001.

Т. П. Александрова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассмотрены основные аспекты психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. Раскрыты основные особенности развития детей 6–7 лет в сравнении с детьми 5–6 лет. Обозначена роль игры в развитии готовности к систематическому обучению. Описаны наиболее важные показатели развития дошкольника: развитие образного мышления, воображения, творчества, основ словесно-логического мышления, а также освоение средствами познавательной деятельности (умения классифицировать, обобщать, мотивировать, моделировать).

Ключевые слова: *готовность к школе, дошкольник, мотив, развитие.*

PSYCHOLOGICAL READINESS FOR SCHOOL OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

This article describes the main aspects of psychological readiness of preschool children to school. Describes the main characteristics of children of 6-7 years compared to children of 5-6 years. The role of play in the development of readiness for systematic learning. Describes the most important indicators of the development of the preschool child: the development of creative thinking, imagination, creativity, and the basics of verbal-logical thinking, and the development of cognitive activity (the ability to classify, to generalize, to motivate, to model).

Key words: school readiness, preschool, motive, development.

В отечественной психолого-педагогической науке проблему готовности ребенка к обучению в школе изучали в различных аспектах. Например, в институте дошкольного воспитания Академии педагогических наук под руководством А.В. Запорожца исследователи Л.А. Венгер, Л.Е. Журова, Ф.А. Сохина, Т.В. Тарунтаева выделили два блока готовности к обучению ребенка в школе: общий и специальный. К общему авторы относили готовность физическую, личностную, интеллектуальную, к специальному – готовность к усвоению предмета в курсе начальной школы, обеспечивающую приобретение детьми первоначальных навыков чтения и счета, а также общее развитие [7].

Основная цель дошкольного образования – многостороннее общее развитие ребенка, которое обеспечит общую (личностную, интеллектуальную, физическую) и специальную готовность к переходу к школьному обучению. Как в дошкольном учреждении, так и в школьном, образовательно-воспитательный процесс должен быть подчинен становлению личности ребенка. Развитию его компетентности (коммуникативной, интеллектуальной, физической), креативности, инициативности, самостоятельности, ответственности, произвольности, свободы и безопасности поведения, самосознания и самооценки.

Традиционно по готовности к школе дети до 7 лет относятся к старшему дошкольному возрасту. В трудах отечественных психологов советского периода убедительно показана роль и значение игры в жизни дошкольников [9]. Психика ребенка развивается в игре, так как в возрасте 6–7 лет именно игра создает зоны ближайшего развития. Истратив свои возможности по созданию ближайшего развития, игра как главный вид деятельности уступает место учению (имеется в виду систематическое школьное обучение). Но до тех пор, пока зоны ближайшего развития образуется в игре, систематическое обучение не дает ничего существ-

венного для психического развития ребенка, хотя и создает такую иллюзию за счет выработки последнего – новых умений и навыков, не имеющих ничего общего с психологическим развитием.

В возрасте 5–6 лет считается нормой хорошо развитая механическая память. В связи с этим ребенку дошкольного возраста не составляет большого труда овладеть порядковым счетом, если взрослый будет уделять этому обучению внимание. Но в интеллектуальном и личностном развитии дошкольника это умение мало что изменит. Повторение заученной последовательности цифр по памяти совсем не означает то, что дошкольник подготовлен к познанию математики, где нужно уметь выделить обобщенный способ решения задачи, сравнить величины [1].

Сравнение и обобщение дети 5–6 лет в обычной жизни познают, играя в развивающие игры: это игры по правилам, народные игры и настольные игры. Конечно же, вместо игр детям можно предложить несложные учебные задания на обобщение, сравнение, которые можно предоставить в занимательной форме, но это не то же самое, что игра. Это хорошо, но все равно не сможет заменить игру, хотя бы уже потому, что некоторые дети только через нее приходят к пониманию похожих заданий, так как в игре формируются зоны ближайшего развития.

В первую очередь психологическая подготовка ребенка к школе – это наличие у него учебной мотивации, позволяющей правильно воспринять и внимательно выполнить учебные задания. В учебную мотивацию входят познавательные и социальные мотивы учения, а также мотивы достижения. Самостоятельной составляющей готовности к школе не может быть развитие произвольного поведения, из-за того, что необходимый уровень произвольности дает учебная мотивация. Отсутствие учебной мотивации при выполнении заданий выражается слабым развитием произвольности. Интеллект должен быть развит настолько, чтобы ребенок смог осуществлять обобщение. Свободно выражать свои мысли должно позволить речевое развитие, что является возможным при владении необходимым словарным запасом и способности грамотно выстраивать фразы. Развитие фонематического слуха также является важной характеристикой [3].

Чаще всего, вышеуказанные компоненты психологической подготовки к школе появляются, при обычном развитии ребенка- дошкольника, подразумеваемом, что малыш много времени проводит за игрой один, со сверстниками и взрослыми, естественным путем.

Кроме того, поведение ребенка 6–7 лет формируется под действием мотивов, которые складываются в некую иерархию, о которой ребенок еще не подозревает. Это происходит из-за того, что в дошкольном возрасте повышается независимость детей от окружающих его ситуаций. По данным Т.И. Бабаевой [4], осознавать себя субъектами в системе социальных отношений, дети начинают именно в этом возрасте. Обуславливается это тем, что у них зарождается внутренняя позиция, отражающая степень

удовлетворенности своим местом в системе этих отношений. Внутренняя позиция школьника, например.

Н.И. Гуткина предлагает использовать экспериментальную беседу по выявлению «внутренней позиции школьника» [10]. Внутренняя позиция школьника понимается как сплав познавательной потребности в общении со взрослым на новом уровне. В специальных исследованиях по изучению этого новообразования кризиса 7 лет (Аверин В.А., Кравцова Е.Е., Смирнова Е.О.) было установлено, что, играя в школу, малыши, которые характеризуются наличием «внутренней позицией школьника», хотят, чтобы вся игра сводилась к настоящей учебной деятельности (письмо, чтение, решение примеров) и роли учителя предпочитают роль ученика. Но некоторые дети предпочитают в игре в школу роль учителя, а не ученика, это говорит о том, что эта позиция не развита, и вместо определенной учебной деятельности разыгрывают такие школьные явления как «приход», «уход», «перемены» и так далее.

Получается, что «внутреннюю позицию школьника» можно раскрыть в игре, но так как этот путь занимает очень много времени, он считается неподходящим. В том же исследовании было показано, что определенные эксперименты можно заменить на специальную экспериментальную беседу, дающую подобный эксперименту итог. В частности, это можно отнести к экспериментальной игре, позволяющей раскрыть «внутреннюю позицию школьника».

Исходя из вышесказанного беседа, которая направлена на выявление «внутренней позиции школьника», содержит вопросы, косвенным образом позволяющие узнать о наличии познавательной и учебной мотивации у дошкольника, а также культурный уровень среды, в которой он растет (Гуткина Н.И. [10]). Для формирования личностных особенностей, а также познавательной потребности последнее имеет значительную роль, а также личностных особенностей, содействующих или, напротив, мешающих успешному обучению в школе.

Главным показателем умственного развития к концу дошкольного возраста является развитие образного мышления, воображения, творчества, основ словесно-логического мышления, а также освоение средствами познавательной деятельности (умения классифицировать, обобщать, мотивировать, моделировать), владение родным языком, основными формами речи (диалогом, монологом). В возрасте 5–6 лет решение большинства видов интеллектуальных задач осуществляется в образном плане, который помогает понять условие задачи, а затем контролировать реалистичность решения.

Взяв за основу образное мышление, формируются первые схематизмы и общие представления об имеющихся взаимосвязях и отношениях, проявляется способность понимать единые взгляды, связи, закономерности, которые лежат в принципе научного знания.

Успех учебной деятельности ребенка в школе находится в зависимости от владения русским (родным) языком, развитие речи, на котором основывается вся учебная деятельность. В речевом развитии выделяются три направления – структурное, функциональное и когнитивное (Анищенко О.М., Баскакова И.Л., Абрамова Г.С.).

К 5–6 годам ребенок начинает владеть структурой языка фонетикой, логикой, грамматическим строем, правилами пользования языком в различных функциях (для общения с окружающими, для познавательной деятельности, для планирования организации любой собственной деятельности).

Осваиваются языковые структуры, функции и формы речи (диалог, монолог) имея взаимосвязь с когнитивным развитием, примитивным пониманием языковой деятельности. В данном случае осознание включает такие основные характеристики языка и речи, как словесный состав предложения, звуковая смысловая сторона слова, грамматическая правильность речи, структур связанного текста. Умение ребенка разъяснить друзьям правила новой игры, собственные поступки и действия говорит о том, что ребенок приобрел способность рассказывать, описывать, рассуждать, сообщать, побуждать, высказывать свои соображения. А установление взаимопонимания с окружающими и налаживание партнерских отношений с учителем и одноклассниками, свидетельствует о том, что диалогическая речь сформирована [2].

Практика обучения детей в начальной школе показывает, что в некоторых случаях, когда затруднительно протекает усвоение конкретных навыков, например, ребенок с немалым трудом учится письму или чтению, счету или решению задач. Поводом для отставания детей в школе (изучение одного предмета или обучения в целом) может быть целый ряд причин – педагогическая запущенность, соматические нарушения, трудности социального общения ребенка, набирающие большие обороты при переходе из одной социальной группы (детский сад, семья) в другую (школьную).

Различные данные литературы и экспериментальных работ многих авторов показали, что трудности обучения отстающих детей в школе нередко связаны с гетерохронией созревания отдельных структур головного мозга или их нарушением. Следствием недостаточности функционирования систем мозга может явиться несформированность высших психических функций (ВПФ), обеспечивающих процесс усвоения знаний и навыков [8].

Некоторые исследователи считают, что целесообразно внести в содержание понятия «готовности к обучению в школе» нейропсихологическую составляющую – фактор сформированности высших психических функций в зависимости от зрелости различных зон мозга (или их комбинации) в соответствии с возрастным этапом развития ребенка.

Одним из эффективных путей современной и научно обоснованной профилактики трудностей обучения у детей начальной школы связанных с несформированными по возрасту психическими процессами должно стать выявление детей «группы риска» еще в дошкольном возрасте и организация с ними коррекционной работы в пропедевтических группах.

Библиографические ссылки

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 672 с.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. 379 с.
3. Анищенко О.М. Условия формирования предпосылок учебной деятельности у детей // Дошкольное воспитание. 1979. № 5.
4. Бабаева Т.И. У школьного порога. М.: Просвещение, 1993. 128 с.
5. Баскакова И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. М.: Институт практической психологии, 1991. 114 с.
6. Безруких М.М. «Портрет» будущего первоклассника // Дошкольное воспитание. 2013. № 2. С. 47–51.
7. Венгер Л.А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе // Дошкольное воспитание. 1970. № 4.
8. Все о детской игре // Дошкольное воспитание. 2002. № 4.
9. Выгодский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. С. 62–76.
10. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Академпресс, 2000.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Актанко Людмила Юрьевна, студентка факультета естественных наук, математики и информационных технологий ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Александрова Тамара Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, tomalex99@mail.ru

Александрова Татьяна Павловна, студентка ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Баравкова Марина Михайловна, педагог-психолог, КГАОУ «Краевой центр образования», г. Хабаровск, marinabaravkova@yandex.ru

Бехтер Анна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, behter2004@mail.ru

Борзова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, borzova_tatiana@mail.ru

Буракова Елена Андреевна, студентка ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, alyona-zima@mail.ru

Бычкова Галина Сергеевна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, bichkova-gala47@yandex.ru

Верхотуров Виталий Эдиславович, магистрант ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, vitalikne@bk.ru

Вичканова Ольга Фёдоровна, директор эколого-биологического центра КГБОУ ДО ХКЦРТДиЮ, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, 0411711@rambler.ru

Вязникова Любовь Федоровна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, lviaz@inbox.ru

Вязов Андрей Леонтьевич кандидат юридических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права Дальневосточного филиала Российского государственного университета правосудия, г. Хабаровск, mailvyazov58@mail.ru

Галактионов Игорь Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, igor.galaktionov.63@mail.ru

Гончарова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, blond_765@mail.ru

Гречко Анастасия Андреевна, магистрант, психолог Психологического центра ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, nasya.grechko.2015@mail.ru

Гурулёва Ирина Родионовна, студентка ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, guruleva73@mail.ru

Долгих Надежда Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, sorex49@mail.ru

Домнич Сергей Васильевич, аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Дубницкая Наталья Ивановна, студентка ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Дутчина Анастасия Игоревна, студентка ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Дутчина Оксана Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, aksa26@mail.ru

Екимова Светлана Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по УВиСР педагогического института, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, ekimass@mail.ru

Збирун Светлана Николаевна, педагог-психолог МАОУ «Средняя школа № 3», г. Хабаровск, 1232703sveta@mail.ru

Золотарева Светлана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, zolotarevasvetlana2011@yandex.ru

Колесникова Галина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, sg2729@mail.ru

Курдюкова Нэлли Юрьевна, студентка ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, angel--love94@mail.ru

Курочкина Ольга Павловна, заместитель директора по воспитательной работе МАУ ДО ЦДТ «Радуга талантов», г. Хабаровск, otvet65@mail.ru

Лабзина Юлия Евгеньевна, старший преподаватель кафедры рекламы и связей с общественностью, заместитель декана факультета психологии и социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» по социальной и воспитательной работе, г. Хабаровск, labzina64@mail.ru

Левкова Елена Анатольевна доктор медицинских наук, профессор, профессор ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва elenaalevkova@gmail.com

Липатова Евгения Андреевна, магистрант ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, lipatova.e.95@mail.ru

Логинов Игорь Павлович, доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой психиатрии и наркологии с курсом ФПК и ППС ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Хабаровск, k_psi@mail.fesmu.ru

Лушникова Ксения Александровна, студент ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, kpsyu.belochka@mail.ru

Мальцева Яна Сергеевна, студентка ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, yasm2015@list.ru

Моргачёва Ксения Сергеевна, студентка ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Невструева Таифе Хасьямовна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, tamaranevst@mail.ru

Осипова Анна Валерьевна, магистрант ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, SAV-1994@mail.ru

Панченко Татьяна Александровна, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры биологии, экологии и химии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, panchenko.tatyan@mail.ru

Рагулина Марина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, ragulina@inbox.ru

Савин Сергей Зиновьевич, кандидат технических наук, заведующий лабораторией медицинской информатики Вычислительного центра ДВО РАН, г. Хабаровск, savin.sergei@mail.ru

Ситникова Елена Васильевна, кандидат психологических наук, декан факультета психологии и социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, safonova.4444@yandex.ru

Соловьева Юлия Павловна, магистрант ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, Yulia.Solovieva@mail.ru

Суслова Анастасия Сергеевна, магистрант ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, suslova_as@mail.ru

Суслов Егор Максимович, студент ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, kabafovsk@mail.ru

Ткач Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, elenat3004@mail.ru

Токарь Нина Ярославовна, студентка ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, nina_tokar95@mail.ru

Трусова Елена Анатольевна, заместитель начальника УВВР, старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, lenatrusova@mail.ru

Фарафонова Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, г. Москва, farafonova55@yandex.ru

Филатова Олеся Анатольевна, аспирант кафедры психологии, психолог Психологического центра ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, 0409800911@mail.ru

Хмель Надежда Анатольевна, старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Хмельюк Яна Николаевна, магистрант ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, miss.hmelyuk@mail.ru

Шустикова Дарья Викторовна, студентка ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Черепанова Олеся Валериевна, магистрант ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, o.v.73@yandex.ru

Чернобродов Евгений Романович, кандидат психологических наук, начальник кафедры психологии и педагогики, Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, erch70@rambler.ru

Юнгус Галина Андреевна, аспирант кафедры философии и культурологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, galina_vyzova_@mail.ru

Содержание

Невструева Т.Х. Рефлексивная практика как тип психотехнического исследования.....	3
Вязникова Л.Ф. Рефлексия в профессиональной деятельности педагога....	7
Борзова Т.В. Блокады письменной деятельности студентов: рефлексивный аспект.....	13
Рагулина М.В. Философская рефлексия собственной практики школьным психологом.....	17
Чернобродов Е.Р. Рефлексия как элемент профессионального образования.....	21
Ткач Е.Н., Сулова А.С. Мотивация достижения как предиктор продуктивности учебно-профессиональной деятельности студентов....	26
Александрова Т.И., Актанко Л.Ю. Установка в профессиональной деятельности учителя.....	32
Александрова Т.И., Буракова Е.А. Развитие рефлексии как профессионально-значимого качества личности студента – будущего учителя.....	37
Александрова Т.И., Сулов Е.М. Исследование взаимосвязи эмоционального выгорания и эмпатии педагога.....	41
Баравкова М.М. Коучинг как инструмент развития межличностных отношений младших подростков.....	44
Бехтер А.А. Ценностно-смысловые аспекты мотивации волонтеров....	50
Бычкова Г.С. Развитие экологического сознания будущего специалиста в условиях высшей школы.....	55
Вичканова О.Ф. Формирование гражданской идентичности личности как одна из задач экологического воспитания.....	59
Вязов А.Л., Юнгус Г. А Как восстановить доверие через диалог: философский аспект медиации	64
Галактионов И.В., Верхотуров В.Э. Жизненная стратегия личности: сущность феномена, структура, концептуальные подходы к изучению его специфики.....	66
Гончарова Е.В., Липатова Е.А. Проблема эмоционального выгорания воспитателей дошкольных образовательных учреждений.....	75
Гончарова Е. В., Лушникова К. А. Мотивы девиантного поведения в юношеском возрасте.....	78
Гончарова Е.В., Моргачёва К.С. Динамика мотивации социального одобрения первокурсников.....	84
Гречко А.А. Рефлексивный компонент в структуре профессиональной идентичности будущего психолога.....	88
Гурулёва И.Р. Психологические особенности женщин, модифицирующих внешний облик.....	92

Гурулёва И.Р. Кризис среднего возраста и его психологическое содержание.....	97
Долгих Н.П., Шустикова Д.В. Рефлексивная деятельность студентов в процессе самоосуществления в вузе.....	101
Домнич С.В. Интерес, рассудок, разум: философско-психологический анализ феноменов.....	106
Дубницкая Н.И., Панченко Т.А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся как средство формирования мотивации к изучению химии....	110
Дутчина О.Б. Рефлексивные аспекты личностно-профессионального развития будущего учителя.....	113
Дутчина О.Б., Дутчина А.И. Сохранение и укрепление психологического здоровья как мотивационная составляющая современной системы образования.....	118
Дутчина А. И. Проблема развития мотивации к изучению иностранного языка в студенческом возрасте.....	124
Екимова С.Г. Рефлексия как механизм личностно-профессионального развития будущего социального работника средствами добровольческой деятельности.....	129
Збирун С.Н. Быть педагогом-психологом: профессиональное кредо...133	
Золотарева С. А. Рефлексия личности в представлении Дж. Локка....136	
Курдюкова Н.Ю. Особенности психологического консультирования родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.....	141
Курочкина О.П., Фарафонова Л.Н. Модель единого каникулярного пространства, способствующего развитию этнокультурной компетентности детей в поликультурном пространстве региона	146
Лабзина Ю.Е. Новые формы профориентации в вузе.....	152
Левкова Е.А., Логинов И.П., Савин С.З. Изучение роли нейротрансмиттеров в формировании уровня личностной тревожности и взаимодействия генетических и средовых факторов.....	157
Мальцева Я.С., Колесникова Г.Ю. Изучение специфики профессионального самоопределения студентов-психологов и студентов-провизоров.....	161
Осипова А.В. Обретение смыслов как один из факторов развития мотивационной сферы зрелой личности в экзистенциальном подходе....	168
Панченко Т.А. Рефлексивная компетенция субъектов образовательного процесса в вузе.....	171
Соловьева Ю.П. Родительская рефлексия как индикатор личностного роста.....	174
Суслов Е.М. Значимость мотивации и рефлексии в процессе учения студента в вузе.....	178
Токарь Н.Я., Колесникова Г. Ю. Выявление признаков «компьютерной зависимости» у подростков.....	181
Трусова Е.А. Готовность современного студенчества к браку.....	185

Филатова О.А. Аутентичность как мотивационный ресурс профессиональной деятельности специалиста помогающего профиля...189	189
Хмель Н.А. Конфликтная компетентность как условие профессионального роста педагога.....194	194
Хмелюк Я.Н. Психологическая зрелость личности и мотивация трудовой деятельности.....200	200
Черепанова О. В., Ситникова Е.В. Взаимосвязь мотивации достижения и самооценки личности у менеджеров высшего и среднего звена.....206	206
Александрова Т.П. Психологическая готовность к школе детей старшего дошкольного возраста.....211	211

Научное издание

Мотивация и рефлексия личности: теория и практика

Сборник научных трудов по материалам Всероссийских
психологических чтений «Мотивация и рефлексия личности»

Под ред. Е. Н. Ткач

Отпечатано с авторского оригинал-макета

Дизайн обложки Е. И. Саморядовой

Подписано в печать 22.05.18. Формат 60×84 1/16
Бумага писчая. Гарнитура «Таймс». Печать цифровая. Усл. печ. л. 13,14
Тираж 130 экз. Заказ 197

Издательство Тихоокеанского государственного университета
680035, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136.

Отдел оперативной полиграфии издательства
Тихоокеанского государственного университета
680035, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136.