**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Адыгейский государственный университет»**

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА И СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

**Сборник научных трудов
Выпуск - 4**

Майкоп
ЭлИТ
2015

Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию: сборник научных трудов. Выпуск 4. [Электронный ресурс]: текстовое электронное издание / Адыгейский государственный университет, Кафедра психологии; редкол.: С.К. Багадирова (отв. ред.). – Электрон. дан. (2,7 Мб) – Майкоп: ЭлИТ, 2015. – 127 с. – 1 электрон. Опт. Диск (CD-R). **ISBN 978-5-9907380-3-4.** – То же [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-013>. **doi: 10.18411/2015-11-013.**

**Публикуется по решению редакционно-издательской комиссии при НМС
ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет»**

Рецензенты:

Ф. П. Хакунова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогической психологии, декан факультета педагогики и психологии Адыгейского государственного университета.

Е. Г. Денисенко, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Адыгейского филиала Университета Российской академии образования.

Ответственный редактор: С. К. Багадирова, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой психологии Адыгейского государственного университета.

Четвертый выпуск сборника включает статьи преподавателей кафедр психолого-педагогического цикла. В сборник вошли работы теоретико - эмпирического характера, отражающие обширный спектр актуальных проблем модернизации образования, внедрения информационных технологий в образовательной деятельности, профессионального становления личности, ее развития и психологической безопасности, психологического сопровождения спортивной деятельности. Сборник предназначен для обучающихся, преподавателей, научных работников, для которых интересны современные подходы в исследовании личности и социального взаимодействия.

ISBN 978-5-9907380-3-4

9 785990 738034

**УДК 316.6
ББК 88.5**

© ФГБОУ ВПО "АГУ", 2015
© Коллектив авторов, 2015
© Оформление электронного издания ООО "ЭлИТ", 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	7
Багадирова С. К. Психологические аспекты сопротивления инновациям в условиях модернизации образования	7
Хазова С.А., Комаров К.Б. Человеческий ресурс как фактор конкурентоспособности образовательной организации	17
РАЗДЕЛ II. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	23
Хазова С.А., Хатит Ф.Р., Сельмидис Л.Ф. Теоретические основы формирования коммуникативной компетентности студентов в условиях дистанционного образования	23
Шарова Е.И. Электронный портфолио субъектов образовательного процесса в информационно-коммуникационной среде вуза	28
РАЗДЕЛ III. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	35
Хазова С.А., Водолазский А.В. Адаптация к профессиональной деятельности молодых сотрудников МВД средствами физической подготовки	35
Шебанец Е.Ю., Сельмидис Л.Ф. Формирование гендерной компетентности, как условие эффективного взаимодействия социального педагога со школьниками в образовательном учреждении	41
РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	44
Цергой Т.А. Когнитивный компонент информационно-психологической безопасности личности	44
Харитоновна И.В., Сухина Ю.Б. Особенности взаимосвязи социально-психологической адаптации и уровня притязаний в разных образовательных средах	50
Макрушина И.В., Ишков Н.Г. К проблеме обеспечения социально-психологической готовности молодежи к службе в Российской армии	57

РАЗДЕЛ V. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ	60
<i>Джамирзе Н.К., Басте Ф.Ю.</i> Психологические особенности трансформации конструкторов менталитета современной молодежи	65
<i>Брантова Ф. С.</i> Феномен любви как проявление сексуального инстинкта: анализ спекулятивно-казуальных концепций	74
<i>Петрова Н.В.</i> Изучение гендерной идентичности в проявлении агрессивности в подростковом возрасте	80
<i>Петрова Н.В.</i> Генезис миропонимания в детском возрасте	
<i>Богус М.Б.</i> Интеллектуальное развитие обучающихся-билингвов младшего школьного возраста	86
РАЗДЕЛ VI. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	90
<i>Горская Г. Б.</i> Долговременные регуляторы психической напряженности как фактор конкурентоспособности спортсменов высокого класса	90
<i>Берилова Е.И.</i> Эмоциональный интеллект и копинг-стратегии как регуляторы психического выгорания в спорте высших достижений	98
<i>Багадирова С. К.</i> Генезис мотивов спортивной деятельности на этапах многолетней подготовки (на примере дзюдо)	104
<i>Хазова С.А., Хакуринов Д.А., Антонян Р.А.</i> Мотивирующий потенциал семьи, как фактор комплектования групп занимающихся спортом	110
<i>Цеева Н. А., Корохова Н. А., Мирза М. Ю.</i> Психолого-педагогические условия формирования личностной физической культуры студенток специальных медицинских групп занимающихся в группах ЛФК	116
НАШИ АВТОРЫ	122

ПРЕДИСЛОВИЕ

Четвертый выпуск сборника научных работ кафедры психологии «Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию», является сборником научных статей членов кафедры. Он предназначен для обучающихся и преподавателей вузов, кому интересны современные подходы в исследовании личности и социального взаимодействия. Для участия в данном издании нами были приглашены преподаватели кафедр психолого-педагогического цикла Адыгейского государственного университета, а также преподаватели кафедры психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, Краснодарского Высшего Военного училища имени Генерала Армии С.М. Штеменко, Краснодарского университета МВД России.

В данном издании представлены статьи, содержащие теоретический анализ и результаты практических исследований авторов. Сборник научных работ состоит из шести разделов. Каждый из разделов представлен тематикой, которая содержательно отражает актуальные проблемы современной психологии. Перечень тем представленных в сборнике дает представление об актуальных направлениях развития психологической науки, в целом.

Первый раздел содержит работы, в которых анализируются социально-психологические проблемы, с которыми сталкивается процесс модернизации образования, в частности, рассматриваются психологические аспекты сопротивления инновациям, анализируются возможности человеческого ресурса, как фактор конкурентоспособности образовательной организации.

Второй раздел посвящен проблемам освоения информационных технологий в образовательной деятельности. Здесь обсуждаются проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов в условиях дистанционного образования, а также методика разработки электронного портфолио субъектов образовательного процесса в информационно-коммуникационной среде вуза.

Третий раздел содержит анализ социально-психологических проблем профессионального становления личности, связанных с адаптацией к профессиональной деятельности молодых сотрудников МВД, формированием гендерной компетентности социального педагога, как условия эффективного взаимодействия со школьниками в образовательном учреждении.

В разделе четвертом представлены психологические проблемы обеспечения безопасности личности в современном обществе. В этом разделе представлены исследования когнитивного компонента информационно - психологической безопасности личности, взаимосвязи социально-психологической адаптации и уровня притязаний в разных образовательных средах, проблемы обеспечения социально-психологической готовности молодежи к службе в Российской армии.

В пятом разделе представлены статьи, содержащие анализ таких психологических проблем личностного развития как трансформация конструкторов менталитета современной молодежи, феномена любви как проявления сексуального инстинкта. Также в разделе представлены проблемы изучения гендерной идентичности в плане проявления агрессивности в подростковом возрасте, анализ генезиса миропонимания в детском возрасте, и, анализ специфики интеллектуального развития обучающихся-билингвов младшего школьного возраста.

Раздел шестой посвящен актуальным проблемам психологического сопровождения спортивной деятельности. Среди них проблемы выявления долговременных регуляторов психической напряженности спортсменов высокого класса, соотношения эмоционального интеллекта и копинг-стратегий, как регуляторов психического выгорания в спорте высших достижений. Также в разделе представлены исследования генезиса мотивов спортивной деятельности на этапах многолетней подготовки, анализ мотивирующего потенциала семьи, в плане комплектования групп занимающихся спортом, и, психолого-педагогические условия формирования личностной физической культуры студенток специальных медицинских групп занимающихся в группах ЛФК.

Данный научный сборник не содержит универсальные решения большинства современных проблем психологии личности, тем не менее, он является результатом научных исследований авторов, которые надеются на интерес к своим работам.

РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

SECTION I. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS MODERNIZATION OF EDUCATION

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОТИВЛЕНИЯ ИННОВАЦИЯМ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Багадирова С.К.

Аннотация. В данной статье обосновывается необходимость формирования «инновационной личности», раскрывается понятие «инновационное поведение», излагаются различные подходы к осмыслению понятия «инновационное поведение». Рассматриваются различные классификации причин сопротивления инновациям, критерии классификации сопротивления инновациям. В статье представлены факторы, условия и методы преодоления сопротивления инновациям.

Ключевые слова: сопротивление инновациям, инновационная личность, причины сопротивления инновациям, методы преодоления сопротивления инновациям.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF RESISTANCE TO INNOVATION IN THE MODERNIZATION OF EDUCATION

Bagadirova S. K.

Annotation. This article explains the necessity of formation of "innovative individual", revealed the concept of "innovative behavior", sets out various approaches to understanding the concept of "innovative behavior". The paper analyzes the educational models corresponding to the types of crops, the necessity of creating an innovative model of training the person in the educational process. We consider the general psychological reasons for the classification of the resistance to innovation, the reasons for the resistance of teachers in innovation. The paper analyzes the factors, the conditions and methods to overcome resistance to innovation.

Key words: resistance to innovation, innovative personality, the reasons for resistance to innovation, means to overcome resistance to innovation.

Понятие «инновация», получает все большее распространение в научной литературе. На наш взгляд, это является показателем того, что носители научных знаний и специальных умений в области инноваций, становятся главным фактором формирования нового социально устройства. Справед-

ливости ради следует отметить, что стремительное введение в общественную и экономическую жизнь инноваций, зачастую встречает сопротивление. Нам представляется, что оказываемое сопротивление, является результатом психологической неготовности к принятию инноваций. То есть

мы имеем возможность наблюдать возникающие противоречия между необратимым ходом внедрения инноваций в нашу профессиональную, общественную, повседневную жизнь, и, нежеланием психологически принимать эти изменения. На наш взгляд, для минимизации психологического сопротивления инновациям, необходимы исследования в рамках психологического знания.

В современной психологии появилась новая отрасль - «психология инновационного поведения». Данная отрасль должна ответить на вопросы что есть «инновационная личность», «инновационное поведение», «инновационный потенциал человека», а также, что является мотивами инновационного поведения, как соотносятся инновационное поведение и одна из базовых потребностей личности как потребность в самореализации. Кроме того, интересным является вопрос о том, каким образом должно быть организовано современное образование, которое призвано формировать инновационную личность. На наш взгляд, основные ориентиры в этом направлении были определены В. В. Путиным еще 2008 году в его выступлении «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года», где он подчеркнул, что развитие страны «...достигается, прежде всего, путем развития национальной инновационной системы и инвестиций в человеческий капитал» [8]. Также В. В. Путин, в своем выступлении отметил, что в стране существует отставание от развитых стран в переходе в последующий технологический уклад и низкая мотивация в сфере инновационной политики, что оказывает отрицательное влияние на обеспечение национальной безопасности России.

Итак, перед психологией стоит задача разработки неких рекомендаций, стратегий, моделей, детерминирующих специфику формирования и самореализацию инновационной личности в условиях общемирового кризиса, удержания суверенитета РФ и одновременной модернизации страны.

Понятие «инновационное поведение» уже имеет свое определение. Самое известное определение дано социологами. «Инновационное поведение - инициативный тип индивидуального или коллективного поведения, связанный с систематическим освоением социальными субъектами новых способов деятельности в различных сферах общественной жизни либо созданием новых объектов материальной и духовной культур. Являясь средством осуществления инноваций социальных и относясь к активным типам поведения, инновационное поведение выступает основным способом развития индивида, коллектива, сообщества» [2]. Кроме того, инновационное поведение может рассматриваться в более узком смысле, а именно, как реакция человека на происходящие вокруг него перемены. На наш взгляд, связь инновационного поведения с реакциями людей на происходящие изменения указывает на то, что человек лишен возможности реализовывать свои потребности, он вынужден в новых условиях формировать соответствующие поведенческие акты. Есть и другие подходы к пониманию инновационного поведения. В одном из этих подходов инновационное поведение тождественно готовности к самосовершенствованию. Иное видение инновационного поведения заключается в том, что оно воспринимается как функция сознания. Так, например, Е. Г. Павлова утверждает, что «...инновационное сознание человека является непосредственным регулятором

его инновационного поведения. Инновационное поведение играет важную роль в осуществлении нововведений, способствуя либо не способствуя этому процессу. Высшей формой инновационного поведения является самостоятельная разработка новшеств и их активное внедрение» [6]. Следовательно, развитие инновационного сознания, непосредственно осуществляющего регуляцию инновационного поведения человека, должно стать основой для системы образования в целом. То есть современное образование должно стимулировать стремление к овладению инновационными технологиями, мотивировать обучающихся к инновационной деятельности.

Интересным является подход к пониманию инновационного поведения как формы «отклоняющегося поведения» [9]. И.В. Романенко определяет отклоняющееся поведение как форму дезорганизационного поведения индивида или группы, которая не соответствует общепризнанными нормам и правилам общества. Ею выделены такие типы отклоняющегося поведения как инновационное, которое предполагает формулирование и реализацию новых идей, средств и методов получения новых результатов, а так же девиантное, предполагающее деятельность, нарушающую морально-нравственные и правовые нормы, устоявшиеся в обществе. Важно отметить, что творчество есть способ бытия инновационного поведения, которое обнаруживается и в девиантном поведении. Объединяет их наличие од-

них и те же биолого-психологических корней, а также схожести внешних проявлений. Различия состоят только в их социальном проявлении.

С этим пониманием инновационного поведения можно и, соглашаться, и нет. Правдой является то, что человеку свойственно выходить за пределы рамок нормативного, установленного поведения. Очевидным является и то, что личная динамика его внутренних норм может выйти за рамки установленных норм. В этой ситуации действительно, выход за рамки нормативного поведения может быть нечто не традиционным, однако от общественной морали зависит оценка этого поведения, является ли оно инновационным или девиантным.

Итак, изложенное выше позволяет говорить о том, что в психологии пока нет целостного представления о понятии «инновационное поведение». Нам представляется, это происходит потому, что случаи инновационного поведения встречаются, не так часто, как это необходимо, следовательно, его описание затруднено, а это вызывает объективные трудности в описании образовательного процесса, направленного на формирование инновационной личности.

Исторически сложились три образовательные модели, соответствующие типам культур, сменяющих друг друга: архаичная, индустриальная и постиндустриальная культуры (Таблица 1) [3].

Таблица 1

Типы образовательных моделей

Типы культуры	Образовательная модель и ее характеристика
Архаичная культура	Модель позволяет воспроизводить поведенческие стереотипы, позволяющие сохранять традиции и ориентироваться на авторитеты. При культивировании такой модели активность человека задается из вне. Кроме того, социальные изменения в обществе происходят очень медленно.
Индустриальная культура	Модель позволяет транслировать научные знания, через монолог педагога. Статичность развития общества при такой модели сменяется динамичные преобразованием. Индустриализация определяет образ жизни людей. В мышлении людей преобладает рационализм. Индустриальная культура детерминировала предметный характер обучения, предметный тип преподавания и, определила «ступенчатый» характер всей образовательной инфраструктуры.
Постиндустриальная культура	Модель предполагает использование творческого потенциала человека, превращая его в основную плодотворную силу. Следовательно, происходит смена жизнеобеспечивающего ресурса. Теперь не природные ресурсы являются жизнеобеспечивающими, а человек со способностью к саморазвитию, инновации и творческому преобразованию информации.

Исходя из тех характеристик, становится понятно, что в современных условиях революционного развития, необходимо формирование человека, способного к восприятию и реализации в своей деятельности всего нового, отличного от уже существующего стереотипа, что, естественно, требует создания инновационной модели образования, которая была бы адекватна новым культурным условиям.

Здесь хотелось бы указать на ту проблему, с которой сталкивается система образования. Сама система образования (многие ее модели) сложились во времена индустриального общества. Сегодня, когда идет

реформирование системы образования многие участники этого процесса наиболее приемлемым для себя считают проецирование образовательных средств ушедшей эпохи, в новые условия. То есть происходит «преломление» инновационной личности через систему давно сложившегося педагогического мышления и методов формирования личности, что не делает процесс ее подготовки эффективным.

Традиционно сложились две модели подготовки инновационной личности в образовательном процессе.

Рис. 1. Модели подготовки инновационной личности в образовательном процессе

В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский считают, чтобы сформировать инновационную личность, необходимо иметь своего рода психопрофессиограмму инноватора, построенную на основе анализа инновационной деятельности. Создание психопрофессиограммы инноватора возможно путем изучения наиболее значимых личностных качеств успешных инноваторов. Однако авторы считают, что сама теоретическая модель процесса формирования инновационной личности не решает проблему, так как решаться она будет в рамках прежних организационно-управленческих форм [3].

Итак, в связи со сказанным важной проблемой инновационного образования являются те психологические и педагогические

образовательные технологии, возникшие во времена индустриальной культуры. Однако сегодня необходим такой подход, который соединял в себе требования постиндустриальной культуры, а также способности человека соответствовать этим требованиям. Вследствие этого, к образованию, как социальному институту, возрастают требования в плане формулирования новых образовательных программ и технологий, способных формировать инновационную личность.

В этом широком контексте можно обозначить необходимость разработки и реализации таких образовательных программ и технологий, которые [3]:

Итак, сегодня российское образование не обладает более или менее понятной моделью формирования инновационной личности. На наш взгляд, первое, с чего необходимо начинать, чтобы рано или поздно подойти к формулированию подобной модели, это создание в вузе инновационной среды. Мы согласны с мнением Д. И. Кудрявцева, что одним из условий создания инновационной среды вуза, является разработка и внедрение инновационной модели управления, отличительными чертами которой являются: акцент на процессы самоорганизации; преодоление бюрократизма и излишней регламентации; открытость в обсуждении вопросов; использование научных методов в решении проблем; неформальное отношение к персоналу [4].

Ни для кого не является секретом, что любые инновационные формы встречают сопротивление. Справедливости ради отметим, что сопротивление инновациям является вполне естественной формой поведения. Человеку свойственно опасаться революционных изменений в образе жизни. Кроме того, каждый человек имеет свое видение того, как должны происходить эти изменения. Каковы же причины сопротивления инновациям?

Наиболее известной классификацией причин сопротивления инновациям является классификация, предложенная Дж. Коттером и Л. Шлезингером (1979) [12].

Причины	Результат
Эгоистический интерес	• Ожидание личных потерь в результате изменений
Неправильное понимание целей и стратегии изменений	• Низкая степень доверия менеджерам, излагающим план изменений
Различная оценка последствий осуществления стратегии	• Неадекватное восприятие планов; возможность существования других источников информации
Низкая терпимость к изменениям	• Опасение людей, что они не обладают необходимыми навыками или умениями

Рис. 2. Причины сопротивления инновациям по Дж. Коттеру и Л. Шлезингеру

В след за Дж. Коттером и Л. Шлезингером появились и другие классификации причин сопротивления инновациям. И. Ансофф (1989) в качестве причин сопротивления выделил индивидуальные и групповые причины сопротивления, Й. Хентце и А. Каммель (1997) описали личные и структурные барьеры, возникающие в ситуации инновации, Е. Г. Сазанов (2003) классифицируя причины сопротивления, предложил рассматривать индивидуальные и организационные виды сопротивления, С.С. Фролов (2001) выделил технические, политические и культурологические причины. В упомянутых выше концепциях раскрываются общие аспекты проблемы сопротивления инновациям в организациях. Тем не менее, они стали научной основой для понимания данной проблемы применительно к сфере образования.

Справедливости ради следует отметить, что работ посвященных исследованию при-

чин возникновения сопротивлений инновациям не так много. Интересной на наш взгляд, является исследование М.А. Щенниковой, результаты которого позволили ей описать причины сопротивлений педагогов в инновационной деятельности (таблица 2) [11].

Так же в ходе исследования М.А. Щенниковой было установлено, что наиболее часто встречающимися причинами сопротивления инновациям являются следующие: высокая интолерантность к изменениям, чувство страха перед отрицательными результатами, слабая информированность об инновациях, большая учебная нагрузка и отсутствие материальных стимулов [11].

Итак, представленный М.А. Щенниковой перечень причин, на наш взгляд, достаточно полным и охватывает все сферы и уровни деятельности педагога.

Таблица 2

Причины сопротивлений педагогов в инновационной деятельности

Причины	Общие	Специфические
Субъективные	Индивидуально-психологические	
	Личностные особенности Особенности мышления Страхи Установки Стереотипы Низкий уровень притязаний Отсутствие мотивации Негативный опыт Неясность сути изменения Инновационная усталость	Педагогические установки и стереотипы Эмоциональное выгорание Непонимание своего профессионального предназначения Отсутствие интереса к саморазвитию Боязнь интенсификации труда, что связано с разработкой новых методик и необходимостью освоения новых методов и форм работы Нежелание расходовать силы на переобучение Обида на критику старых методов работы Недостаточный опыт работы
	Социально-психологические	
	Отсутствие навыков паритетного общения Особенности культуры общения в целом Групповые нормы Нежелание приспосабливаться к новому социально-психологическому климату в коллективе	Низкая эмпатия во взаимоотношениях с участниками образовательного процесса
	Демографические	
	Пол Возраст Квалификация	Педагогический стаж Наличие / отсутствие педагогического образования
Объективные	Экономические	
	Недостаток ресурсов Изменение оплаты труда Изменение системы распределения ресурсов по подразделениям Затраты	
	Социальные	
	Социальные нормы Социальные связи	Социальные характеристики учащихся
	Политические	
	Недостаточная разработанность законодательной базы инновации Противоречивость законов	
	Организационные	
	Не вовлеченность в преобразования заинтересованных лиц Инертность сложных организационных структур Взаимозависимость подсистем Особенности коммуникаций Организационная культура Отсутствие интереса у главы организации	Жесткие рамки деятельности образовательной организации Большая учебная нагрузка Отсутствие помощи со стороны администрации, разногласия и конфликты в коллективе

Осознание причин возникновения сопротивления инновациям позволить определить факторы, условия и методы преодоления сопротивления. Очередной раз приходится констатировать, что исследований, которые содержат анализ и экспериментальную апробацию факторов, условий и методов преодоления сопротивления нами не обнаружено. Поэтому считаем возможным обратиться к общепсихологическим исследованиям.

Среди факторов преодоления сопротивления Э. Хьюз выделяет следующие: учет причин поведения личности в организации; значение авторитета руководителя; предоставление информации группе; достижение общего понимания; чувство принадлежности к группе; авторитет группы для ее членов; поддержка изменений лидером группы; информированность членов группы [10].

Условия преодоления сопротивления изменениям обусловлены избранным стратегическим подходом к проведению преобразований. Существует ряд условий, обеспечение которых снижает действие негативных аспектов принудительного нововведения. Это возможность создания социальной базы поддержки нововведения, перераспределение обязанностей и полномочий, контроль над реализацией нововведений, полнота административной власти у инициаторов нововведений [7].

Важным вопросом остается вопрос о методах преодоления сопротивления инновациям. Наиболее известная их классификация принадлежит Дж. Коттеру и Л. Шлеингеру. Согласно их представлениям основными методами преодоления сопротивления нововведениям являются: информирование и разъяснение персоналу сути нововведений; активное участие самих инициаторов

в реализации нововведений; оказание поддержки во избежание проблем адаптации; переговоры в случае возможных потерь; манипулирование и игра на интересах людей; использование явного и неявного принуждения [12].

Среди стратегий преодоления изменений выделяется 2 направления. Первое - стратегия с установкой на принуждение (жесткие методы), которое в некоторых случаях приводит к успеху. Согласие с реформами обуславливается страхом перед наказанием. Наиболее эффективным исследователями признается биографический подход (мягкие методы). В этой ситуации исходят из обстоятельств, определяющих индивидуальные ценностные представления, коллективные нормы и цели» [1]. Те индивиды, которые оказались в ситуации реформирования должны быть заинтересованы в том, чтобы изменить свою позицию по отношению к традиционным моделям и выработать новую. Выбор стратегии преодоления сопротивления, жестких, мягких или компромиссных методов во многом зависит от квалификации руководства и сотрудников, зависит от квалификации руководства и сотрудников, от характера изменений, руководства и сотрудников, от характера изменений, от особенностей причин

сопротивления изменениям [5].

Таким образом, выбор методов преодоления сопротивления определяются моделью управления, которая сегодня носит иерархический характер. При выборе методов преодоления сопротивления важную роль играет то обстоятельство, что организации склонны придерживаться традиционного образа и моделей поведения. Однако сегодня складывается острая необходимость перехода к модели управления, включающей эффективные методы преодоления сопротивления.

Итак, в современном российском образовании складывается ситуация, когда традиционная образовательная культура перестает удовлетворять требованиям модернизации, превращаясь в существенный ресурс противодействия инновациям. В связи с этим особое значение приобретает изуче-

ние факторов, условий и методов преодоления сопротивления инновациям в образовании. На наш взгляд, представленные выше методы и стратегии преодоления сопротивления инновациям должны быть экспериментально апробированы, а наиболее успешные рекомендованы для применения в условиях вуза.

Список литературы:

1. Горбатенко Е. А. Сопротивление организационным изменениям как проблема организационного развития // Материалы III-й Конференции СПб Клуба консультантов и тренеров "Как создать и продвигать новый тренинг или бизнес-семинар"// http://www.treko.ru/show_article_580
2. Инновационное поведение // Кобяк О.В. Социологический словарь. Режим доступа: http://mirslovarei.com/content_soc/TNNOVACIONNOE-POVEDENIE-11379.html
3. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения/ Научное издание. - Томск: Томский государственный университет, 2009. - 240 с.
4. Кудрявцев Д. И. Сопротивление управленческим инновациям в вузовской организации в условиях модернизации образования"// Специальность: 22.00.08 - социология управления. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук.- Ростов-на-Дону.- 2012
5. Невис Э. Организационное консультирование. Гештальт-подход. СПб.: "Издательство Пирожкова". Серия "Новый импульс". 2002.
6. Павлова Е.Г. Развитие инновационного сознания в подготовке современных специалистов. – [Электронный ресурс] // Международная научно-практическая конференция «Подготовка научных кадров высшей квалификации с целью обеспечения инновационного развития экономики»: материалы конференции / под ред. И.В. Войтова и др.– Мн.: ГУ «БелИСА», 2006. – 146с. – URL: <http://belisa.org.by/ru/izd/other/Kadr2006/kadr40.html>
7. Причины сопротивления инновациям// http://studopedia.ru/3_89208_prichini-soprotivleniya-innovatsiyam.html
8. Путин В.В. О стратегии развития России до 2020 года: Выступление на расширенном заседании Государственного совета 8 февраля 2008 г. //(утверждена Указом Президента РФ от 12 мая 2009 г. № 537)
9. Романенко М.В. Отклоняющееся поведение и творчество // II Всерос. науч. конф. «Сорокинские чтения-2005. Будущее России: стратегии развития». 14—15 декабря 2005. г. Москва.
10. Хьюз Э.Ч. Работа и человеческое Я // Социальные и гуманитарные науки за рубежом. Сер. 11. Социология. 2003. № 4. С. 138–151.
11. Щенникова М.А. Причины сопротивлений педагогов в инновационной деятельности// Среднее профессиональное образование. Выпуск № 1 / 2015
12. Kotter J.P., Schlesinger C.A. Choosing Strategies for Change //Harvard Business Review, 1979, vol. 57, № 2. — P.111.

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ РЕСУРС КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Хазова С.А., Комаров К.Б.

Аннотация. Важной задачей государственной политики в области образования является обеспечение конкурентоспособности образовательных организаций. В свою очередь, ведущим фактором конкурентоспособности образовательных организаций является качество человеческих, прежде всего, кадровых ресурсов. В данной работе приводятся результаты теоретического анализа, посвященного определению прямых и опосредованных связей между конкурентоспособностью образовательной организации и качеством ее человеческих ресурсов.

Ключевые слова: конкурентоспособность образовательной организации, ресурсный подход, качество человеческих ресурсов.

HUMAN RESOURCES AS A FACTOR IN THE COMPETITIVENESS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

Hazova S.A., Komarov K.B.

Annotation. An important task of the state policy in the field of education is to ensure the competitiveness of educational organizations. In turn, the leading factor in the competitiveness of educational organizations is the quality of the human, especially human resources. This paper presents the results of theoretical analysis on the definition of direct and indirect links between the competitiveness of the educational organization and the quality of its human resources.

Key words: competitiveness of educational organizations, resource approach, the quality of human resources.

На современном этапе развития общества одним из перспективных подходов к управлению производственными (в широком смысле) социально-экономическими системами выступает ресурсный подход. Ресурсное управление образовательными организациями имеет своим ядром управление человеческим (прежде всего, кадровым) ресурсом, как определяющим фактором эффективности всего процесса управления развитием образовательной организации [5 и др.].

Эффективность кадрового управления обеспечит эффективность функционирования всей организации, в том числе, благодаря полноценному использованию, а также расширению и совершенствованию остальных групп ресурсов. Исходя из этого,

важнейшим вопросом кадрового управления является, на наш взгляд, вопрос качества человеческих ресурсов образовательной организации. Теоретическому анализу указанного вопроса было посвящено данное исследование.

Современные ученые отмечают, что именно показатели и критерии качества человеческих ресурсов непосредственно связаны с индикаторами качества функционирования организации и, в конечном счете, с показателями и факторами ее конкурентоспособности. В частности, в своих исследованиях Т.Г.Скурихина и П.Ю.Видмер опираются на концепцию, согласно которой конкурентоспособность организации определяется уникальностью ее ресурсной

базы: «устойчивые конкурентные преимущества обеспечиваются не копируемыми внутренними ресурсами организации. Знания и навыки позволяют преобразовывать комбинацию ресурсов из отдельных деталей в отличительные особенности, на которых и строятся конкурентные преимущества организации» [8]. В качестве уникального («не копируемого») внутреннего ресурса ученые рассматривают человеческие ресурсы организации – «совокупность ресурсов конкретных личностей (рабочей силы), социально-психологических и духовных ресурсов (организационной культуры) организации» [8], а ключевым фактором обеспечения конкурентоспособности организации называют эффективное управление качеством человеческих ресурсов. Под качеством человеческих ресурсов, в свою очередь, понимается «степень, с которой совокупность характеристик рабочей силы организации и ее организационной культуры выполняет требования, выдвигаемые внутренней и внешней средой при формировании конкурентных преимуществ» [1].

Отметим, что даже для производственных (коммерчески-ориентированных) предприятий ученые, при определении системы показателей оценки качества, не ограничиваются экономическими величинами эффективности деятельности, а дополняют их субъективными, в наибольшей степени зависящими от человеческого фактора (социальные психологические, физиологические, социально-психологические и др.). В число субъективных показателей включены: уровень образования, умения, навыки, компетенции, опыт работы; уровень мотивации; состояние здоровья, деловые качества и аналитические способности; развитые профессиональное восприятие и

внимание, память и мышление; устойчивость эмоциональных состояний и др. [6].

В контексте управления качеством человеческих ресурсов организации Л.Шныренкова пишет: «Результаты оценки являются основанием для принятия различных административных решений (должностное продвижение, заработная плата, премии и т. п.). Решение о том, какой группе оценочных критериев будет придаваться большее значение, а какой меньшее (личные качества работников, рабочее поведение или рабочие результаты), зависит от того, какая категория работников будет оцениваться и как предполагается использовать получаемые результаты» [10].

Е.И.Иванова в состав профессиональных качеств педагогов – целевых ориентиров кадрового управления образовательной организацией – включает: знания и умения в области применения современных образовательных технологий, проектировочной деятельности, здоровьесберегающих технологий; педагогическую культуру и педагогическое мастерство; готовность к обмену педагогическим опытом; сформированная эффективная Я-концепция и др. Ученая отмечает, что достижение указанных целей требует функционирования методической службы, организации мониторинга педагогов, обучающихся и образовательной среды, включения педагогов в систему непрерывного образования [4].

Т.Н.Лукиных, опираясь на концепцию человеческого капитала, в числе актуальных ресурсов развития образовательной организации (в данном случае - школы) называет: педагогическую компетентность учителей – единство теоретической, мотивационной и практической готовности к выполнению педагогических функций, «способность к эффективной реализации в образовательной практике системы социально

одобряемых ценностных установок и достижению наилучших педагогических результатов за счет профессионально-личностного саморазвития»; высокую профессиональную мотивацию, обеспечивающую заинтересованность педагога в повышении эффективности деятельности, его инновационность, установку на самообразование; согласованность профессиональных ценностей и действий, препятствующую «перекосу» целеполагания образовательной организации в экономическую (коммерческую) сторону и обеспечивающую единство требований, политики, традиций и пр. [7]. А к важнейшим качествам педагогов, соответствующим требованиям современного социума и экономики, она относит: мотивированную способность к обучению и самосовершенствованию, базовую информационную компетентность, коммуникативные навыки и способности к групповой работе, инновационность и адаптивность, лидерские способности [7].

К.Ушаков потенциальные возможности развития образовательной организации связывает с полноценным использованием человеческих ресурсов трех уровней:

- ресурсов личности и ее развития, включающих профессионализм педагогов и руководителей, информационно-методическую обеспеченность их развития, функционирующую систему повышения квалификации, профессиональную рефлекссию, прежде всего, руководителей;

- ресурсов малых групп и их развития, включающих способности объединять знания и умения сотрудников (части сотрудников) для решения незнакомых или особо трудных задач;

- ресурсов коллектива организации в целом и его развития, включающих согласованность личных и организационных целей и способов деятельности [9].

Н. Гуськова, подчеркивая ведущую роль кадрового состава образовательной организации как фактора ее конкурентоспособности, важнейшими характеристиками сотрудников в связи с этим называет компетенции, инициативу, предпринимательскую активность и непрерывное совершенствование знаний и умений [2]. Данное мнение согласуется с точкой зрения С.А.Егориченковой, также придающей ключевой статус профессионализму работников образовательной организации в системе факторов ее конкурентоспособности и, в частности, конкурентоспособности образовательных услуг (наряду с их ассортиментом и качеством, уникальностью и инновационностью, доступностью по цене и месторасположению, маркетинговой деятельностью, гибкостью перехода к новым услугам и пр.). Компетентность работников при этом автор называет основным конкурентным преимуществом организации [3].

Исследователь выстроила систему внешних и внутренних критериев оценки эффективности развития человеческих ресурсов образовательной организации, которые, на наш взгляд, близки по смыслу к критериям их качества. Оценка по внутренним критериям в его модели предполагает изучение динамики личностных характеристик сотрудников по таким показателям, как:

- результативность, индикаторами которой выступают стабилизация или рост достижений педагогов и обучающихся;

- развитие творческих способностей, а именно, гибкости и критичности мышления, цельности восприятия, обогащения портфолио педагогов, инновационность их деятельности;

- развитие профессиональной компетентности, включающее повышение уровня

владения своим предметом, общей и методической культуры, профессиональную рефлексию и саморефлексию и пр.

Работа с внешними критериями направлена на изучение условий функционирования образовательной организации в соответствии с ее целями:

- рост научно-методического обеспечения образовательной деятельности: повышение уровня образования и квалификации педагогов, научно-методические разработки, личные достижения педагогов;

- удовлетворенность всех субъектов образования образовательной деятельностью организации, индикатором которой выступают отношения потребителей к организации, ее коллективу и производимым услугам;

- мотивационный критерий, включающий стремление педагогов к самосовершенствованию, их участие в инновационной деятельности и потребность к совершенствованию содержания образования [3].

Все вышесказанное позволяет представить критерии конкурентоспособности образовательной организации, а также их внешние (напрямую оцениваемые) индикаторы в сопоставлении с показателями качества человеческих ресурсов (рис.1). Заметим, что в рамках данного исследования мы не рассматриваем подробно материальные (финансовые и материально-технические) и нормативно-правовые ресурсы. Однако знание, способность и готовность использовать и совершенствовать нормативно-правовые ресурсы (в рамках должностных и социальных компетенций) выступают составляющими интеллектуально-образовательного содержания (в его управленческой части) человеческих ресурсов образовательной организации. А

участие педагогов в управленческой и маркетинговой деятельности образовательной организации должно обеспечивать как создание возможностей для дополнительного материального стимулирования работников и обучающихся, так и совершенствование финансовой и материально-технической базы образовательной организации (то есть, ее экономической состоятельности), а также повышение собственного финансово-экономического благополучия.

Рис.1. Связь качества человеческих ресурсов образовательной организации с ее конкурентоспособностью

Список литературы:

1. Волгин, Н.А. Экономика труда / Н.А.Волгин, Ю.Г. Одегов. – М.: Экзамен, 2004.
2. Гуськова, Н. Система управления человеческими ресурсами университета: актуальные задачи и направления совершенствования [Электронный ресурс] / Н. Гуськова. – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/>
3. Егорченкова, С.А. Стратегия управления развитием потенциала персонала образовательного учреждения как основное условие обеспечения его конкурентоспособности / С.А. Егориченкова. – Зиянчурино, 2013. – 34 с.
4. Иванова, Е.И. Управление развитием образовательной среды школы на основе ресурсного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Е.И. Иванова. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/>
5. Ключкова, Л.И. Реализация идей ресурсного подхода в развитии воспитания школьников: к вопросу о системе понятий [Электронный ресурс] / Л.И. Ключкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: www.science-education.ru/117-12821.
6. Красникова, Е.В. Показатели качества человеческих ресурсов и их влияние на эффективность деятельности предприятия [Электронный ресурс] / Е.В. Красникова. – Режим доступа: http://perspectives.utm.ru/2009_9s/4.9.htm
7. Лукиных, Т.Н. Человеческие ресурсы в условиях информационной экономики [Электронный ресурс] / Т.Н. Лукиных. – Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/3/luk.htm>
8. Скурихина, Т.Г. Механизм управления качеством человеческих ресурсов в оптовой организации [Электронный ресурс] / Т.Г. Скурихина, П.Ю. Видмер // Управление персоналом. – 2007. – № 19. – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru>
9. Ушаков, К.М. Ресурсы управления школьной организацией / К.М. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
10. Шныренкова, Л. Стандарты совершенства или разработка критериев оценки деятельности персонала [Электронный ресурс] / Л. Шныренкова. – Режим доступа: <http://www.cornerstone.ru/ms/msnews/mshrnews/?id=311>

РАЗДЕЛ II. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

SECTION II. INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL ACTIVITY

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хазова С.А., Хатит Ф.Р., Сельмидис Л.Ф.

Аннотация. К важным тенденциям развития общества, системы образования относятся повышение значимости коммуникативной компетентности для достижения личностного и профессионального успеха и рост популярности дистанционных форм получения профессионального образования. В данной работе представлена теоретически обоснованная совокупность педагогических условий, реализация которых позволит решать задачу формирования коммуникативной компетентности студентов, получающих профессиональное образование с применением дистанционных форм и методов обучения.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, дистанционное образование, формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях дистанционного образования.

THEORETICAL BASES OF FORMATION COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION

Hazova S.A., Hatit F.R., Selmidis L.F.

Abstract. Some important trends in the development of society, the education system include increased importance of communicative competence in order to achieve personal and professional success and the growing popularity of distance professional education. This paper presents a theoretically grounded set of pedagogical conditions, the implementation of which will help solve the problem of formation of communicative competence of students receiving vocational education using distance learning methods and forms.

Key words: communicative competence, distance education, the formation of communicative competence of students in distance education.

Современные тенденции развития общества, происходящие глобализационные процессы предъявляют к личности повышенные требования с точки зрения способности эффективно взаимодействовать, договариваться, совместно решать проблемы,

понимать собеседников и т.д. Динамика современной жизни, культурное многообразие практически любого сообщества заставляет человека быстро реагировать на меняющиеся условия взаимодействия, пе-

рестраивать собственное поведение, варьировать средства и приемы передачи и приема информации. Указанные и ряд других характеристик личности включены в понятие «коммуникативная компетентность». Ее формирование в процессе профессиональной подготовки – важная задача профессионального образования, от качества решения которой существенно зависит социальная и профессиональная успешность современных выпускников.

С другой стороны, трансформационные процессы коснулись не только содержания образования, но и его организационных форм. Социально-экономические реалии времени и научно-технический прогресс обусловили появление и развитие дистанционного образования. Рост его популярности в последнее время объясняется возможностью существенно снизить финансовые затраты на обучение, совмещать учебу с работой без ущерба качеству образования и т.д. Естественно, что технологические особенности той или иной среды обучения накладывают определенный отпечаток на общение между педагогом и студентами, на стратегию и тактику, методику обучения. Следовательно, представляется важным знать, как в новых – дистанционных – условиях обучения и воспитания будущих специалистов осуществлять процесс формирования их коммуникативной компетентности. Уточнение содержания системы педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования коммуникативной компетентности у студентов, получающих образование с применением дистанционных форм и методов обучения, составило цель исследования, результаты которого изложены в данной статье.

Достижение поставленной цели осуществлялось с применением методов теоретического анализа научной литературы, обобщения и конкретизации. Анализировалась, обобщалась и конкретизировалась информация по следующей проблематике: сущность коммуникации (Г.М.Андреев, А.А.Бодалев, С.В.Гринько, Л.М.Митина и др.); сущность и содержание коммуникативной компетентности (Е.В.Бондарева, С.В.Гринько, А.А.Деркач, А.Г.Здравомыслов, Л.А.Петровская, Э.Б.Соловьев, Д.Хайтс и др.), педагогические и психологические основы ее развития (Н.Ю.Бондаренко, И.Л.Васильева, Ю.Н.Емельянов, И.А.Зимняя, В.А.Исаев, Е.И.Пассов и др.), в том числе, у студентов высших учебных заведений (О.М.Бобиенко, Е.В.Бондарева, Н.А.Гришанова, С.В.Знаменская, Э.Б.Соловьев, Ф.З.Якушева и др.); сущность, методические и технологические основы организации дистанционного обучения (В.Г.Домрачев, В.Олифер, Н.Олифер, Е.С.Полат, Д.В.Чернилевский и др.); виды, средства и формы дистанционного обучения (М.Ю.Бухаркина, В.Г.Домрачев, С.И.Комбарова, Е.И.Машбиц, Д.В.Чернилевский и др.), положительные и отрицательные стороны данного способа организации профессиональной подготовки (В.Г.Домрачев, Е.И.Машбиц). результаты проведенного исследования позволяют констатировать следующее.

Коммуникативная компетентность – значимое личностное и профессиональное качество современного человека – представляет собой интегративное качество личности, обеспечивающее эффективность общения, социального взаимодействия людей в разных социальных и профессиональных ситуациях благодаря сформированной

системе знаний и умений в области привлечения и поддержания внимания, организации и управления общением, способностей понимать внутренний мир других людей, перестраиваться в изменившихся внешних условиях, эффективно использовать средства и приемы вербальной и невербальной коммуникации. Показателями ее сформированности являются позитивный и разнообразный опыт общения, положительная мотивация общения, толерантность, эмпатия и коммуникабельность [3, 4, 8 и др.].

Ключевыми педагогическими условиями формирования коммуникативной компетентности студентов, по мнению ученых, являются:

- направленность на повышение коммуникативной самостоятельности и активности студентов, организация их контекстной коммуникативной деятельности;
- организация взаимодействия студентов при обсуждении и решении учебных и практических задач;
- контекстность и практикоориентированность образования;
- ориентация на овладение студентами методами убеждения и внушения, побуждения к деятельности, способами эффективной репрезентации информационных сообщений, коллективного решения проблем, распределения ролей в коллективном взаимодействии и т.д.;
- использование активных методов обучения: деловых и ролевых игр, проектов, дискуссий, тренингов;
- обеспечение освоения студентами системы знаний о коммуникативных качествах личности и способах их проявления и развития, о коммуникативной компетентности и ее значении для профессиональной и жизненной успешности, о способах развития коммуникативной компетентности;

– организация и сопровождение самопознания студентами собственных коммуникативных качеств и проектирования способов и содержания саморазвития [1, 5, 6, 8, 10 и др.].

И теория, и практика свидетельствуют о том, что механический перенос, эффективное соблюдение вышеназванных условий при дистанционной форме обучения невозможны; необходима их творческая модернизация. Дистанционное образование представляет собой образовательную практику, которая связывает преподавателя, обучаемого, а также источники, расположенные в различных географических регионах, посредством специальной технологии, позволяющей осуществлять взаимодействие. Взаимодействие обеспечивается разными способами: посредством обмена печатными материалами через почту и телефакс, аудиоконференций, компьютерных конференций, видеоконференций. Его основными характеристиками выступают: существование обучающего и обучаемого и, как минимум, наличие договоренности между ними; пространственная разделенность обучающего и обучаемого; пространственная разделенность обучаемого и учебного заведения; двунаправленное взаимодействие обучаемого и обучающего; подбор материалов, предназначенных специально для дистанционного изучения [2, 9 и др.].

Дистанционное образование реализуется посредством ряда форм, моделей, технологий и т.д. Основными являются:

- организационные подходы – расширение (расширение до других пространственных и временных рамок урока (лекции), технологически мало отличающихся от традиционных) и трансформация (использование специфических форм организации

дистанционного обучения, напрямую связанных с используемыми технологиями связи преподавателей и учащихся);

- технологии – компьютерные телекоммуникационные сети;

- средства – компьютерные обучающие программы, печатные и электронные методические и практические материалы, рекомендации, аудио– и видео– приложения, электронная почта и пр.;

- методические формы – видеоконференции (в том числе, компьютерные), аудиоконференции, компьютерные (телекоммуникационные) проекты, дискуссии, он-лайн тренинги, виртуальные лекции, переписка по электронной почте, консультации и пр.;

- модели – экстернат, университетское образование на базе одного или нескольких образовательных учреждений, на основе автономных обучающих систем, на основе мультимедийных программ;

- организационные формы – распределенный класс (интерактивные телекоммуникационные технологии распространяют курс, рассчитанный на один класс – группу студентов, находящихся в разных местах), самостоятельное обучение (студенты обеспечиваются набором теоретических, методических, программных материалов и получают возможность обращаться к сотруднику факультета, который осуществляет руководство, отвечает на вопросы и оценивает работу), открытое обучение плюс класс (использование студентами печатного и электронного изложения курса в сочетании с использованием интерактивных телекоммуникационных технологий для организации общения студентов внутри дистанционной группы) [2, 7, 9 и др.].

Указанные формы, технологии и пр. могут быть эффективно использованы при

организации процесса формирования коммуникативной компетентности студентов в условиях дистанционного образования. При этом специфическими требованиями к организации образовательного процесса выступают, по нашему мнению, следующие:

- установка кураторов, методистов, преподавателей и других сотрудников образовательных организаций на активное общение дистанционных студентов;

- преимущественное использование дискуссионных методов организации обучения, а также проблемных лекций и лекций–пресс-конференций с участием специалистов–практиков и ведущих ученых;

- параллельное использование таких методических форм, как видеоконференции и электронная переписка;

- организация виртуальных он-лайн тренингов общения, рефлексии, эмпатии, проведение деловых и ролевых игр в он-лайн режиме;

- использование тестов не только для оценки образовательных результатов, но и для обучения студентов самодиагностике.

Обобщение результатов теоретических изысканий позволяет конкретизировать общие условия формирования коммуникативной компетентности студентов дистанционного обучения к следующим образом:

- (1) выбор социально, профессионально и личностно значимых тем для обсуждения студентами, использование дискуссионных форм организации занятий – это обеспечит повышение коммуникативной самостоятельности и активности студентов и т.д.;

- (2) использование компьютерных проектов, а также организация электронной переписки студентов и их участия в видеокон-

ференциях, что будет способствовать активному учебному взаимодействию студентов;

(3) привлечение к образовательному процессу представителей профессионального сообщества и бизнес-сообщества – как способ реализации принципов контекстности и практикоориентированности образования;

(4) активное использование он-лайн тренингов, виртуальных деловых и ролевых игр, что обеспечит овладение студентами

методами убеждения и внушения, побуждения к деятельности и т.д.;

(5) организация виртуальных проблемных лекций и лекций–пресс-конференций как условие освоения студентами системы коммуникативных знаний;

(6) включение в содержание образования диагностических методик и тренингов самопознания с целью помощи студентам в самопознании собственных коммуникативных качеств и способностей.

Список литературы:

1. Бобиенко, О.М. Компетентностно-ориентированный подход в образовании взрослых: учеб. пособие / О.М. Бобиенко, З.Н. Сафина. – Казань: Изд-во ТИСБИ, 2004.
2. Бухаркина, М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, Е.С. Полат. – М.: Академия, 2009.
3. Гринько, С.В. Организация подготовки учителей к педагогическому общению как основе выстраивания субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса: методическое пособие для преподавателей, студентов вузов и учителей школ / С.В. Гринько. – Магнитогорск: Магнитогорский гос. ун-т, 2002. – 56 с.
4. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.; Воронеж: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та: МОДЭК, 2004. – 152 с.
5. Знаменская, С.В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Знаменская. – Ставрополь, 2004.
6. Исаев, В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: монография / В.А. Исаев. – Великий Новгород, 2005.
7. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения [Электронный ресурс] / Е.И. Машбиц. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/6/0442/6_0442-1.shtml
8. Соловьева, Э.Б. Коммуникативная компетентность как компонент профессиональной компетентности будущего специалиста / Э.Б. Соловьева. – УФА, 2005.
9. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 237 с.
10. Якушева, Ф.З. Проблемы коммуникативных способностей и их развитие в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в технических вузах [Электронный ресурс] / Ф.З. Якушева. – Режим доступа: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2005/issue1/Edu3.html>

ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Шарова Е. И.

Аннотация. В статье рассматривается инновационная технология портфолио как современное средство оценивания результатов и достижений обучающихся, а также как оценочное средство профессиональной деятельности и профессионального развития преподавателя вуза; цели и задачи портфолио субъектов образовательного процесса. Описан опыт создания электронного портфолио обучающимися и преподавателями в информационно-коммуникационной среде вуза.

Ключевые слова: электронный портфолио, качество образования, информационно-коммуникационная среда, moodle, инновация.

ELECTRONIC PORTFOLIO SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN INFORMATION AND COMMUNICATION ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Sharova E. I.

Annotation. The article examines innovative technology portfolio as a modern means of assessment of the results and achievements of students, as well as the assessment tools of professional activity and professional development of university teachers; goals and objectives of the portfolio of educational process. The experience of creating an electronic portfolio of learners and teachers in information and communication environment of the university.

Key words: electronic portfolio, the quality of education, information and communication environment, moodle, innovation.

Система образования РФ в последние годы существенно модернизировалась. Произошли изменения не только на образовательном поле, но и в облике и характере взаимодействия субъектов образовательного процесса. Новые подходы к оценке профессиональной деятельности преподавателей и качеству образования позволяют говорить о продолжающемся процессе инновационного развития общества, создания условий и решения задач для достижения нового качества образования, человека «нового качества», образующего себя в течение всей жизни.

Современными инновационными средствами оценки деятельности обучающихся

и преподавателей сегодня являются рейтинг и портфолио.

В условиях вступления в силу федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования изменились требования к условиям реализации образовательных программ. Одним из требований является обеспечение доступа всех обучающихся к электронным ресурсам информационно-образовательной среды вуза, а также предоставление им возможности формировать электронное портфолио, позволяющее «сохранять работы, рецензии и оценки на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса» [1].

Рассмотрим цели и задачи портфолио разных субъектов образовательного процесса: преподавателей, обучающихся, а также структур, контролирующих и оценивающих их деятельность.

Основная цель формирования портфолио обучающихся – это накопление и сохранение информации, подтверждающей их достижения в процессе обучения, а также их достижения в других видах деятельности, демонстрирующих личностное развитие и рост.

В портфолио могут быть размещены результаты учебной и внеучебной деятельности, спортивных достижений, участия в научной деятельности, свидетельства общественной работы и результаты дополнительного образования.

Электронное портфолио обучающихся Адыгейского государственного университета (АГУ) формируется в системе дистанционного обучения на платформе moodle. Все зарегистрированные в этой среде пользователи автоматически получают доступ к модулю Exabis E-Portfolio, который позволяет создать электронное портфолио в информационно-коммуникационной среде вуза [2].

В АГУ moodle используется в качестве поддержки очного, очно-заочного и заочного обучения, а модуль Exabis E-Portfolio внедрен с целью совершенствования и насыщения информационно-образовательной среды вуза и помощи обучающимся и преподавателям в создании электронного портфолио.

В качестве результатов освоения основных образовательных программ в портфолио могут быть размещены:

- в учебной деятельности – сканированные копии дипломов (при наличии), при-

ложений к дипломам; по желанию – сканированные копии страниц зачетной книжки; тексты выпускных квалификационных и курсовых работ, отзывы, рецензии и др.;

- практики – отчеты, отзывы работодателей, дневники и др.;

- в научно-исследовательской работе и проектной деятельности – копии документов, подтверждающих участие в олимпиадах, научно-практических конференциях, в конкурсах, фестивалях, выставках, проектах; тексты статей с библиографическим описанием, подтверждающих публикации в журналах или сборниках; документы, подтверждающие получение грантов, премий, участие в хозяйственной деятельности;

- во внеучебной деятельности – участие в работе органов студенческого самоуправления и молодежных общественных объединениях (членство в студенческом совете, профсоюзном комитете студентов, педагогических отрядах, клубах и др.);

- в культурно-творческой деятельности – членство в творческих коллективах, кружках, получение наград, призов и премий;

- в области социально-значимой деятельности – участие в обучающих лагерях, школах актива, профильных лидерских сменах, участие в городских, республиканских, всероссийских мероприятиях, шефская помощь, благотворительные акции, благоустройство территории, акции по защите окружающей среды, а также участие в профориентационных мероприятиях.

По желанию обучающиеся могут разместить информацию о своем дополнительном образовании – обучение на курсах, семинарах, тренингах, освоение дополнительных образовательных программ в вузе и в других образовательных организациях, дополнительных профессиональных программ и др.

Работодателю, желающему ознакомиться с портфолио, интересен будет и опыт работы в профессиональной деятельности. Доступ к портфолио конкретного обучающегося либо группы обучающихся по определенному направлению подготовки может быть предоставлен администратором по запросу работодателей. Надо отметить, что доступ к портфолио обучающимся может быть разрешен только с их согласия с целью соблюдения ст. 9 Федерального закона «О персональных данных» [3].

Сегодня осуществляется активный этап развития и совершенствования системы поддержки обучающихся университета. В этих условиях электронное портфолио создается за счет прикрепления электронных ресурсов, накопленных обучающимися на внешних носителях информации. В дальнейшем, модуль Exabis E-Portfolio, как и позволяет программа, будет работать с электронными ресурсами, сохраненными в размещенных на платформе moodle курсах дисциплин.

Необходимо помнить, что портфолио дает возможность обучающимся накопить информацию о результатах обучения и своих достижениях, а преподавателю в этом случае использовать его как инновационное средство оценивания.

Формирование электронного портфолио осуществляется обучающимися самостоятельно в течение всего периода обучения в вузе. При этом тьютор либо куратор, осуществляющие поддержку обучающимся при создании портфолио, или преподаватель, ведущий дисциплину, могут консультировать по вопросам размещения в портфолио определенных работ, давать рекомендации по оформлению и форматам представления материалов.

Сегодня в условиях динамичных и системных образовательных инноваций резко возрастает значение методической подготовки преподавателей к активному освоению и использованию новых продуктивных способов профессионально-педагогической деятельности.

Изменение концептуальных оснований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования привело к смещению акцента с минимума содержания образования на результаты образования в компетентностном формате.

В свою очередь, системные дидактические преобразования обусловили необходимость освоения новых принципов структурирования образовательных программ, в которых результаты обучения выступают индикаторами компетенций, а компетенции рассматриваются как дескрипторы образовательных результатов.

Подобные преобразования потребовали не только новых подходов к проектированию образовательных программ, но и освоения преподавателями новых компетенций. В связи с этим, изменились и подходы к оценке качества профессиональной деятельности преподавателей вуза. Применение рейтинга и портфолио в системе оценки обеспечивает не только прозрачность, но и объективность процедуры оценивания. Данные технологии применяются при проведении мониторинга в системе менеджмента качества образования вуза.

В условиях возросших требований к качеству образования, возрастают и требования к преподавателю. Происходит переход от административной системы учета результатов деятельности преподавателя (в виде контроля выполнения нагрузки) к си-

стеме оценивания его успешности в различных видах профессиональной деятельности.

Оценка качества деятельности преподавателя вуза является важной составляющей оценки качества вузовского образования, служит основанием для решения задач управления качеством образования в вузе и качества подготовки обучающихся.

Целями оценочных процедур можно определить следующие [4]:

- получения объективной информации о профессиональной деятельности преподавателей в вузе;
- определение соответствия качества профессорско-преподавательского состава требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к кадровым условиям реализации образовательных программ;
- определение динамики в деятельности преподавателей вуза;
- анализ тенденций в деятельности преподавателей вуза.

В каких случаях необходимо производить оценку педагогической деятельности преподавателя?

1. При приеме на работу с целью участия в конкурсе на замещение вакантных должностей.
2. При осуществлении предварительной оценки опыта участия в различных видах педагогической деятельности.
3. В периоды разработки новых основных профессиональных образовательных и дополнительных профессиональных программ с целью включения в кадровый состав.
4. В периоды государственной аккредитации образовательной деятельности вуза в целом и отдельных основных образовательных профессиональных программ.

5. При формировании вузом эффективной кадровой политики.

6. Для определения рейтинговой оценки деятельности профессорско-преподавательского состава вуза за определенный календарный период.

7. Для постановки задач повышения квалификации и переподготовки кадров.

Проводить оценку могут как службы качества вуза, так и независимые эксперты, обладающие опытом организации подобного рода оценочных процедур.

Преподаватель вуза выполняет различные виды деятельности:

- образовательная деятельность (преподавание или учебная работа),
- научно-исследовательская деятельность (научная работа),
- методическая деятельность (учебно-методическая, научно-методическая или организационно-методическая работа),
- организационно-управленческая деятельность (в том числе и административная работа),
- общественная деятельность.

При совокупной оценке деятельности преподавателя важно оценить качество его работы в каждом виде, учитывая ее важность и значимость.

Как увидеть и оценить качество работы преподавателя, которую он выполняет наряду с преподаванием и воспитанием обучающихся?

Один из способов – оценка портфолио преподавателей. Хорошо организованный портфолио предоставляет преподавателю возможность показать свою индивидуальность в профессии и в жизни, свои достижения, которые не могут быть продемонстрированы иным способом, для препода-

вателя это также дополнительная возможность увидеть системно свой «педагогический профиль».

Системная организация мониторинговых исследований в вузе позволяет дать оценку реального состояния и качества профессорско-преподавательского состава, обеспечивает прогноз его развития, а сопоставление данных с запланированными показателями позволяет оценить эффективность принятых управленческих решений.

Анализ показателей деятельности преподавателя вуза может быть осуществлен в числе прочих методов (самообследование, аттестация, отчетная деятельность, контрольные мероприятия и др.) на основе обобщения сведений из портфолио, что является инновацией в экспертно-оценочных технологиях. Роль портфолио преподавателя в системе мониторинга возрастает, портфолио является эффективным инструментом в оценке его работы.

Использование технологии портфолио в вузе в качестве оценочной процедуры позволяет управляющей системе не только проанализировать текущее состояние педагогической системы и ее компонентов, объективно оценить личностно-профессиональный рост преподавателей, но и предоставляет возможность эффективно управлять педагогическим коллективом, выявлять резервы, определять пути наиболее рационального использования человеческих ресурсов.

Кроме того, применение данной технологии позволяет преподавателям систематизировать опыт и знания, производить самооценку своей профессиональной деятельности, а также определять траекторию своего развития. Важным преимуществом размещения портфолио в электронной

среде вуза является возможность получения обратной связи через обеспечение доступа к материалам портфолио и предоставления прав другим пользователям системы отправлять комментарии.

Технология портфолио может использоваться в процедурах мониторинга эффективности работы преподавателя и его профессионального роста, с одной стороны, а с другой, для самонаблюдения, самосовершенствования, как средство самопрезентации.

Технология портфолио предоставляет возможность «видеть» свое профессиональное становление, создает возможности для коммуникации и рефлексии.

Как и портфолио обучающихся портфолио преподавателя выполняет накопительную, моделирующую (динамика развития) и рефлексивную функции [2].

Независимо от вида портфолио представляет собой одновременно форму, процесс организации и технологию работы преподавателя с продуктами собственной деятельности (учебной, научной, исследовательской, творческой), которые он представляет не только для демонстрации, но и для анализа и оценки. Такие возможности открываются при размещении портфолио в системе дистанционного обучения АГУ и использовании блока Exabis E-Portfolio, позволяющем структурировать форму представления, а также представляющем пользователям системы права доступа для просмотра, комментирования и оценки.

Эффективным можно считать портфолио, основанное на добровольности участия в его создании, достоверности публикуемых данных, полноте сведений и своевременность представления информации.

Электронное портфолио позволяет преподавателю представить информацию о

своей деятельности системно, полно, объективно, презентабельно, что соответствует принципам создания портфолио. Надо также отметить, что этот способ самопрезентации технологичен, современен и удобен для хранения данных.

В портфолио преподаватель может включить все то, что документально свидетельствует о его мастерстве, обеспечивает мониторинг профессионального роста и развития, а также помогает в оценке уровня его профессионализма. Видение преподавателем своих перспектив и осознание своих резервов делает работу по созданию портфолио более осознанной и, как следствие, более эффективной.

Своевременная фиксация изменений в профессиональном развитии преподавателя, особенно начинающего, позволяет вовремя принять правильное управленческое решение и произвести корректирующие действия.

Несмотря на то, что портфолио создается в информационно-коммуникационной среде вуза, существует возможность его

экспорта, например, для использования в социальных сетях. в формате SCORM.

В последней версии Exabis E-Portfolio добавлена функциональность экспортирования резюме в формате xml для дальнейшего его использования в сервисе online europass CV editor (сервис по стандартизации информации о квалификации и профессиональном опыте работников на европейском пространстве). Данный сервис полезен тем, кто собирается получать европейское образование или устроиться на работу в Европе.

В образовательной практике нередко случаи, когда преподаватели сопротивляются внедрению инноваций, в том числе и внедрению портфолио, как процедуре, обеспечивающей прозрачность оценки. Знание причин возникновения сопротивления и их психологический анализ, применение методов преодоления сопротивления позволят сформировать правильную мотивацию и создать условия для эффективного внедрения технологии портфолио в образовательную практику.

Список литературы:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 01.03.02 Прикладная математика и информатика (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 N 228 (Зарегистрировано в Минюсте России 14.04.2015 N 36844) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/>
2. Шарова, Е.И. Создание электронного портфолио в информационно-образовательной среде Адыгейского государственного университета: метод. указания / Е.И. Шарова, М.Р. Кудайнетов. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2015. – 28 с.
3. О персональных данных: закон РФ № 152-ФЗ от 27.06.2006 (в ред. от 25.11.2009) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-o-personalnyh-dannyh/>
4. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011.

РАЗДЕЛ III. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

SECTION III. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL GROWTH

АДАПТАЦИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ МВД СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Хазова С.А., Водолазский А.В.

Аннотация. В данной статье анализируется вопрос повышения эффективности слаженных совместных действий молодых сотрудников МВД посредством организации тренировочных занятий по футболу в процессе их физической подготовки. Обосновывается состав способностей к слаженным совместным действиям и потенциал занятий футболом для их развития. Приводится разработанная программа тренировочных занятий, а также результаты ее экспериментальной апробации.

Ключевые слова: сотрудники МВД, слаженность совместных действий, физическая подготовка, занятия футболом.

ON THE QUESTION OF ENSURING THE ADAPTATION TO THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF THE YOUNG EMPLOYEES MVD MEANS OF PHYSICAL PREPARATION

Hazova S.A., Vodolazky A.V.

Annotation. This article examines the issue of increasing the effectiveness of concerted joint action of young employees MVD by organizing training sessions on football during their physical training. Substantiates the composition abilities coordinated joint action and potential of playing football for their development. It develops software training sessions, as well as the results of its experimental testing.

Key words: Interior Ministry officials, coordination of joint actions, physical training, playing football.

Введение. От эффективности деятельности подразделений и служб системы МВД существенно зависит правопорядок, безопасность граждан, благополучие государства в целом. В связи с этим к профессиональным качествам, способностям, подготовке сотрудников МВД предъявляются особые требования. К важным профессиональным способностям сотрудников МВД

относятся способности быстро переключать внимание, быстро выбирать наиболее оптимальные способы и средства решения оперативно-служебных задач, согласовывать свою деятельность с работой других членов подразделений и эффективно взаимодействовать с ними при проведении служебно-боевых операций. Именно данные способности требуют для своего развития

значительного профессионального опыта. Но, поскольку от эффективности действий каждого члена подразделения зависит исход операций, молодые сотрудники МВД должны как можно быстрее адаптироваться к профессиональному труду, в том числе, овладеть и вышеперечисленными способностями. Достаточным потенциалом для их развития обладает физическая подготовка, в частности, занятия игровыми видами спорта. Однако в программах физической подготовки сотрудников МВД данному вопросу не уделяется должного внимания, в науке отсутствует полноценное знание о методиках и технологиях использования потенциала занятий спортивными играми для развития способностей к слаженным совместным действиям у молодых сотрудников МВД. В связи с этим **целью** нашего исследования стало теоретическое и экспериментальное обоснование программы использования спортивных игр (на примере футбола) как содержания физической подготовки молодых сотрудников МВД, направленной на развитие способностей к слаженным совместным действиям.

Задачи, методы и база исследования. Для достижения цели исследования были поставлены и решены следующие задачи:

- на основе теоретического анализа научной литературы и нормативно-правовых актов слаженность совместных действий обоснована как важное профессиональное качество сотрудников МВД, выделены интегральные составляющие данного качества, определены возможности занятий спортивными играми (в частности, футболом) для развития у молодых сотрудников МВД способностей к слаженным совместным действиям;

- в процессе констатирующего исследования выявлена потребность в организации

специальной работы по совершенствованию способностей к слаженным совместным действиям у молодых сотрудников МВД;

- смоделирована и в процессе формирующего эксперимента успешно апробирована программа использования спортивных игр (на примере футбола) в процессе физической подготовки молодых сотрудников МВД, направленная на развитие способностей к слаженным совместным действиям;

- эффективность разработанной программы доказана с применением методов математической статистики (рассчитывался t- критерий Стьюдента методом выборочных долей).

Базой исследования стал Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации. Экспериментальный контингент составили курсанты выпускных курсов университета; исходные и итоговые данные сформированности способностей к слаженным совместным действиям получены в период прохождения курсантами производственной практики.

Результаты исследования и их обсуждение. Определение слаженности совместных действий как важного профессионального качества сотрудника МВД обосновано и данными научных исследований, и государственными требованиями к соответствующим специалистам. В частности, среди требований, предъявляемых Министерством внутренних дел к кандидатам, поступающим на службу в органы внутренних дел, приведены следующие: умение согласовывать свои действия с действиями других лиц, способность быстро переключать внимание с одного вида деятельности на другой, умение выбирать наиболее эффективный способ решения задачи, спо-

способность определять суть основных взаимосвязей, присущих проблеме, способность принять правильное решение при недостатке необходимой информации, ее противоречивости и при отсутствии времени на ее осмысление [7 и др.]. По сложности действий, как свидетельствуют данные СМИ, оценивается и профессионализм подразделений МВД во время проводимых учений. В Руководстве по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации продуктивность совместной деятельности определяется одним из ключевых критериев «благоприятности» социально-психологического климата в служебном коллективе, а сплоченность служебных коллективов – эффективности морально-психологического обеспечения в целом [6].

В данном же аспекте учеными акцентируется внимание на необходимости развития у будущих и действующих сотрудников МВД: – взаимопонимания, сплоченности, навыков групповой работы – как составляющих социально-психологической (коллективной) готовности сотрудников МВД к действиям в экстремальных условиях и фактора эффективности этих действий [8]; – позитивных межличностных отношений – как фактора социальной адаптации курсантов МВД к воинской службе [5]; – коллективизма – как ключевого условия эффективности совместных действий в процессе осуществления служебно-боевой деятельности [1] и др.

Проведенный теоретический анализ позволил в состав способностей к сложным совместным действиям включить следующие:

– способность быстро переключать внимание с одной задачи на другую (оценивается по количеству выполненных заданий в единицу времени (1 час), плотность заданий);

– способность выбирать оптимальные способы решения служебно-боевых (оперативно-служебных) задач (оценивается, насколько выбранные испытуемыми способы выполнения заданий адекватны самим задачам, насколько они эргономичны, насколько качественно при этом решены задачи);

– способность согласовывать свои действия с действиями других членов подразделения (определяется «положительный» вклад испытуемого в совместное решение задач: важно, чтобы его действия соответствовали действиям коллег с точки зрения достижения стратегических целей, чтобы он адекватно реагировал на изменение ситуации, без разъяснений помогал коллегам и т.п.);

– способность эффективно взаимодействовать с другими членами подразделения (оценивается качество совместного решения служебно-боевых (оперативно-служебных) задач).

О необходимости и возможности развивать у сотрудников МВД способности к сложным совместным действиям в процессе физической подготовки свидетельствует, в частности, содержание Наставления по физической подготовке во Внутренних войсках МВД России. В документе отмечается, что «физическая подготовка является основным предметом боевой подготовки, важной и неотъемлемой частью воинского обучения и воспитания личного состава, одним из направлений повышения боеспособности внутренних войск» [3, С. 1]. При этом «воспитание сплоченности и

развитие навыков в коллективных действиях» включено в круг специальных задач физической подготовки для личного состава воинских частей оперативного и специального назначения, разведывательных и моторизированных частей (подразделений) [3, С.2].

Потенциальные возможности в данном аспекте занятий футболом связаны с сущностью данного вида спорта. Именно в футболе результат спортивной деятельности существенно зависит не только от мастерства отдельных игроков, но и от слаженной работы всей команды [4 и др.]. При слаженной деятельности коллектив способен не допускать разногласий и вредных конфликтов, что проявляется в высоких стабильных результатах, в железной дисциплине, взаимопонимании [2 и др.]. При совместной работе в команде устойчивость и качество деятельности определяются не столько индивидуальным вкладом отдельных представителей, сколько степенью их взаимодействия [9 и др.].

Физическая подготовка военнослужащих на учебных занятиях осуществляется согласно учебному плану, в котором отражено количество учебных часов, отведенных на разные разделы физической подготовки. При этом на спортивные игры в учебных занятиях вообще не отводится времени — данная сторона подготовки должна осуществляться либо в режиме самоподготовки, либо в рамках спортивно-массовой работы. Поскольку, согласно нормативным документам, объемы и содержание спортивно-массовой работы (в частности, тренировочных занятий) определяются руководителями конкретных служб, существует возможность включения занятий

футболом в данную часть физической подготовки. Традиционно в подразделениях МВД культивируются такие виды спорта, как единоборства, тяжелая и легкая атлетика; тренировочные занятия проводятся 3 раза в неделю по 2 часа каждое; занятия в секциях, не относящихся к системе МВД (профессиональные спортивные команды, клубы и т.п.), не возможны. Режим самоподготовки определяется каждым индивидуально, самостоятельные занятия также проводятся в индивидуальном режиме, в личное время.

Поскольку, как было сказано, футбол значительно способствует развитию координации командных действий и сплоченности команды, то в качестве экспериментального содержания в спортивно-массовую и самостоятельную физическую подготовку курсантов, проходящих производственную практику, были включены занятия этим видом спорта. Это было сделано за счет: одного тренировочного занятия в неделю в рамках физической тренировки в процессе учебно-боевой деятельности (на профессионально-прикладные виды спорта оставалось по два тренировочных занятия в неделю), проведения соревнований по футболу в рамках спортивно-массовой работы (внутри подразделения — 1 в месяц, между подразделениями — 1 в квартал, внешние — 1 в полугодие). Для стимулирования занятий футболом в свободное время им предоставлялась возможность играть на территории спортивного комплекса в то время, когда футбольное поле не было занято в соответствии с учебным планом физической подготовки (таблица 1).

Таблица 1

**Содержание занятий футболом в рамках физической подготовки курсантов
ЭГ, проходящих производственную практику**

№	Содержание подготовки	Количество		
		в неделю	в месяц	в полу-годие
1.	Тренировочные занятия (часов)	2	8	48
2.	Соревнований, в том числе (кол-во)			
2.1.	Внутри подразделения		1	6
2.2.	Между подразделениями			2
2.3.	Внешние			1
3.	Самостоятельные занятия на территории спор- тивного комплекса базы			

Таким образом, в полугодие на тренировочные занятия по футболу отводилось 48 часов. Помимо этого участники эксперимента участвовали в 9 соревнованиях. Самостоятельные занятия футболом на территории спортивного комплекса базы фиксировались отдельно, их количество было рекомендательным, но не регламентирующим. К тому же, не всегда и не все члены ЭГ были свободны в то время, на которое для них освобождалось футбольное поле.

В процессе тренировочных занятий и при подготовке к соревнованиям тренером особое внимание уделялось обучению игроков слаженным действиям, подчеркивалась значимость согласованности игроков для достижения успеха в состязаниях. Для этого по ходу занятия тренер освещал игрокам теоретические вопросы, связанные с психологией игровых видов спорта, а также теорию, раскрывающую особенности спортивного коллектива, понятия социально-психологического климата спортивной команды, сплоченности — совместимости — сыгранности.

Кроме этого использовались приемы коллективного анализа имитационных и реальных игровых ситуаций, анализировались и обсуждались удачные и ошибки игро-

ков при осуществлении игрового взаимодействия; после каждого тренировочного занятия и соревнования проводился разбор действий каждого игрока с точки зрения успешности решения коллективных задач, вклада в успех или неудачу команды. В заключение обязательно коллективно подбирались способы правильных в конкретных игровых ситуациях действий, а сами ситуации заново проигрывались теми членами команды, которые в них реально участвовали.

На каждом занятии и, особенно, при подготовке к соревнованиям, команда совместно, под руководством тренера разрабатывала тактику и стратегию игры, определяла роли и задачи каждого игрока. При этом тренер всегда подчеркивал, какой «вклад» в совместную работу вносит каждый член команды согласно ролям. И перед соревнованиями, и после них обсуждались вопросы импровизаций каждого игрока в рамках заданной стратегии; особо подчеркивалось, что эти экспромты не должны вредить стратегической цели.

Для того чтобы у членов ЭГ развивались перцептивные умения, необходимые для становления способностей к слаженным действиям, на тренировочных занятиях иг-

рокам давались задания-установки: на анализ своего поведения в различных игровых условиях (правильные и не правильные действия, их причины и следствия); на наблюдательность за собственными действиями, за действиями партнеров и соперников (фиксировать и запоминать совокупность сигналов, получаемых от другого человека или группы); на чувствительность к внутреннему состоянию партнеров (понимание и прогнозирование состояний человека, его действий).

Перед внедрением экспериментальной программы был проведен констатирующий эксперимент. В экспериментальную и контрольную группы вошли курсанты последнего курса Университета МВД РФ, проходящие производственную практику в г. Краснодаре (ЭГ-13 чел., КГ – 15 чел.). Способности испытуемых слаженно действовать оценивались во время учений и при выполнении реальных служебно-боевых операций. Диагностика осуществлялась методом экспертной оценки, в качестве экспертов выступали представители сотрудники МВД со сроком службы, в среднем, 3 года. В зависимости от результатов на основе изучения мнения всех экспертов испытуемым выставлялись оценки «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо» или «отлично». При этом учитывались действия членов ЭГ и КГ во время учений. Затем определялось количество (%) представителей каждой группы, получивших определенную оценку по каждому из

вышеприведенных показателей. Полученные данные свидетельствовали, во-первых, об отсутствии достоверных различий по исследуемым показателям между курсантами ЭГ и КГ, во-вторых, о том, что по уровню развития этих показателей результаты испытуемых соответствуют, преимущественно, оценке «удовлетворительно». Следовательно, для курсантов – «завтрашних» сотрудников МВД действительно представляется актуальным направленное развитие указанных качеств.

По истечении полугода экспериментальной работы было проведено повторное исследование уровня развития выделенных профессиональных способностей курсантов ЭГ и КГ (таблица 2).

Можно видеть, по трем из четырех видов профессиональных способностей представители экспериментальной группы к окончанию эксперимента «перегнали» своих коллег из контрольной группы. Следовательно, занятия футболом в рамках спортивно-массовой работы и самоподготовки положительно повлияли на такие способности, как способность быстро переключать внимание с одной профессиональной задачи на другую, способность согласовывать свои действия с действиями других членов подразделения и способность эффективно взаимодействовать с другими членами подразделений. При этом способность оптимально выбирать способы решения служебно-боевых (учебно-боевых) задач не превысила показатели КГ.

Таблица 2

**Способность к сложным действиям курсантов ЭГ и КГ (%),
итоговое исследование**

Оцениваемый показатель	Уровень развития (отметка)	Количество, %		Р
		ЭГ	КГ	
1.Быстрота переключения внимания с одной задачи на другую	отлично	38,3	19,7	<0,05
	хорошо	51,2	45,9	>0,05
	удовлетворительно	10,5	34,4	<0,05
2.Оптимальность выбора способов решения служебно-боевых (учебно-боевых) задач	отлично	35,9	29,7	>0,05
	хорошо	51,3	41,8	>0,05
	удовлетворительно	12,8	28,5	>0,05
3.Согласованность действий с действиями других членов подразделения	отлично	43,7	23,4	<0,05
	хорошо	48,1	31,7	>0,05
	удовлетворительно	18,2	44,9	<0,05
4.Эффективность взаимодействия с другими членами подразделений	отлично	37,5	19,3	<0,05
	хорошо	40,6	33,4	>0,05
	удовлетворительно	21,9	47,3	<0,05

Список литературы:

1. Быков, О.А. Воспитание коллективизма у курсантов вузов внутренних войск МВД России в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Быков. – СПб.: Санкт-Петербург. военный ин-т внутренних войск МВД России, 2012. – 26 с.
2. Мальчиков, А.В. Социально-психологические основы управления спортивной командой: учеб. пособие для студентов ИФК / А.В. Мальчиков. – Смоленск, 1997. – 81 с.
3. Наставление по физической подготовке во внутренних войсках МВД России: приказ Министра внутренних дел РФ от 1 июля 2005 г. № 395 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/1356923/>
4. Неретин, А.В. Формирование компетентности будущих тренеров в создании положительного социально-психологического климата в спортивных командах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Неретин. – Волгоград, 2011. – 27 с.
5. Сивак, А.Н. Технология применения средств физической подготовки и спорта для развития позитивных межличностных отношений у курсантов вузов внутренних войск МВД России / А.Н. Сивак, Ю.Ю. Андреев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 4 (86). – С. 133-136.
6. Руководство по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации: приложение № 1 к приказу МВД России от 11.02.2010 № 80. – М.: МВД, 2010.
7. Требования, предъявляемые кандидатам, поступающим на службу в органы внутренних дел: материалы Министерства внутренних дел Республики Тыва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://17.mvd.ru/slujba/Gosudarstvennaja_grazhdanskaja_sluzhba/Informacija_dlja_kandidatov_na_sluzhu_v
8. Уткин, С.И. Формирование боевой готовности курсантов вузов МВД России к действиям в экстремальных ситуациях: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.И. Уткин. – М.: Моск. ун-т МВД России, 2004. – 25 с.
9. Ханин, Ю.Л. Психология общения в спорте / Ю.Л. Ханин. – М.: ФиС, 2000. – 209 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА СО ШКОЛЬНИКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Шебанец Е.Ю., Сельмидис Л.Ф.

Аннотация. В статье рассматривается гендерная компетентность как важнейшее условие взаимодействия социального педагога со школьниками в образовательном учреждении. Описываются основные положения, структура, факторы гендерного подхода и учет гендерных различий учащихся в деятельности социального педагога.

Ключевые слова: гендер, гендерная компетентность, гендерное воспитание, гендерные особенности.

THE FORMATION OF GENDER COMPETENCE AS A CONDITION OF EFFECTIVE INTERACTION OF THE SOCIAL TEACHER WITH STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS Shebanets E.YU., Selmidis L.F.

Annotation. The article deals with gender competence as an essential condition for social interaction between the teachers with students in an educational institution. Substantive provisions, structure, factors of gender mainstreaming and gender differences in the activities of the students of the social teacher.

Key words: gender, gender competence, gender education, gender features

Важным компонентом самоидентификации индивида, является гендерная идентичность, в ходе усвоения которой основными ориентирами являются понятия «мужское» и «женское». Итогом гендерной социализации должны стать усвоенные гендерные роли. Важность таких социальных институтов как семья, школа, общественные организации в плане формирования гендерной идентичности много раз была подтверждена в исследованиях психологов [1].

Школа - это та социальная среда, где дети активно начинают действовать в роли субъектов общественных отношений, тренируются во взаимодействии с людьми. Именно здесь закрепляется в сознании ребенка практическое значение гендерных стереотипов, отрабатываются модели взаимоотношений и поведения.

Проблема социализации ребенка в соответствии с полом является актуальной задачей психолого-педагогической работы со школьниками в образовательном учреждении. Психолого-педагогическая практика школы требовала и требует установления активного профессионального партнерства между социальным педагогом и практическим психологом в сфере гендерного воспитания учащихся. Специфика поля профессиональной деятельности и подготовки социального педагога свидетельствует о том, что формирование его профессиональной гендерной компетентности требует дополнительного внимания.

Гендерная компетентность социального педагога предполагает наличие знаний в области гендерных исследований, навыков

рефлексирования этих знаний, экстраполирования их на учебно-воспитательный процесс, умение осуществлять стратегию в организации психолого–педагогического процесса для решения практических задач обучения и воспитания школьников.

Подготовка социального педагога обладающего гендерной компетентностью должно опираться на **основные положения гендерного подхода**[1]. Ими являются.

1. Мужчины и женщины как представители социальных групп скорее похожи, чем различны. Это касается подавляющего числа психологических характеристик мужчин и женщин, личностных особенностей для исполнения различных социальных ролей. Следовательно, нет оснований для жесткой дифференциации мужских и женских ролей; социальные роли мужчин и женщин взаимозаменяемы и похожи. Гендерная дифференциация и поляризация в обществе являются не биологически предопределенными, а социально сконструированными.

2. Социальные статусы и позиции мужчин и женщин в публичных и частных сферах жизнедеятельности не должны выстраиваться по принципу иерархичности (ни один пол не имеет права доминировать над другим, отношения между полами должны выстраиваться на основе равенства прав и возможностей - партнерская модель отношений).

3. Биологические особенности каждого пола не могут быть основанием и оправданием ситуаций гендерного неравенства. Исполнение роли задано не половой принадлежностью, а склонностями, желаниями, мотивами и жизненными обстоятельствами личности.

Социальные педагоги должны иметь представление о структуре гендерной компетентности. Согласно представлениям Е.Н. Каменской структура гендерной компетентности состоит из следующих компонентов [2]:

1. Мотивационно-волевой компонент (мотивы, цели, потребности, ценностные установки, осознание гендерной роли в рамках педагогической деятельности, отторжение гендерных стереотипов, реконструирование гендерного взаимодействия с учащимися).

2. Функциональный компонент (гендерные зоны необходимые для проектирования и реализации педагогической деятельности: знания о сущности гендера и психологии гендерных отношений, гендерных особенностях субъекта образовательного процесса).

3. Рефлексивный компонент (умение сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений, гендерного самопознания).

Итогом подготовки социального педагога, является знание соответствие **высокому уровню** гендерной компетентности, который предполагает устойчивый интерес к гендерным особенностям личности ученика, стремление к углубленному гендерному познанию ученика и себя, понимание ребенка. Так же высокий уровень гендерной компетенции предполагает четкое понимание тех **факторов**, которые обуславливают формирование гендерных различий школьников. Это **биологический фактор**, затрагивающий физиологию, **нейропсихологический фактор**, детерминируемый типом функциональной межполушарной

асимметрии мозга, **психологический фактор**, направленный на становление психологического пола (половое самосознание и ценностные ориентации полоролевой позиции личности, реализуемые ею в общении и деятельности), а также **педагогический фактор**, проявляющийся в активном усвоении и воспроизведении социального опыта.

Исследования в рамках данной проблемы позволили выделить трудности социальных педагогов-практиков:

- неумение правильно реагировать (рефлексировать) в конфликтной ситуации в ходе гендерной социализации детей;
- недостаточное развитие способности к диагностированию и коррекции гендерного поведения девочек и мальчиков;
- строгая ориентация на гендерные стереотипы поведения;
- уход от острых (каверзных) вопросов и выдача неверных ответов.

Учет гендерных различий позволяет социальному педагогу в работе с классом видеть его во всем многообразии гендерной представленности установок и перспектив,

что дает импульс специалисту более осознанно и взвешенно относиться к своей деятельности, к подбору приемов и способов воздействия на учащихся.

Осуществляя дифференциацию учащихся по их полоролевой принадлежности в процессе общения и взаимодействия, социальный педагог передает им социальный опыт полоролевого поведения. Делает он это всегда, невзирая на возраст школьников, так как формирование социальных ролей мужчины и женщины составляет важный элемент учебно-воспитательного процесса и протекает на протяжении всего становления личности.

Таким образом, гендерная компетентность является важной профессиональной компетентностью социального педагога, позволяющая активно формировать гендерные характеристики личности учащихся. Рассматриваемая компетентность позволяет дифференцировать деятельность социального педагога и строить ее с учетом гендерных особенностей учащихся.

Список литературы:

1. Багадирова, С.К. Формирование гендерной идентичности в условиях профессионализации личности в спорте / С.К. Багадирова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. – 2014. – Вып. 2 (136). – С. 114-118.
2. Бэм, С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов: пер. с англ. / С. Бэм. – М.: Рос. полит. энцикл., 2004.
3. Каменская, Е.Н. Гендерная компетентность педагога / Е.Н. Каменская // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 2. – С. 106-111.

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

SECTION IV. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SECURITY OF THE INDIVIDUAL IN CONTEMPORARY SOCIETY

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Цергой Т.А.

Аннотация. В статье приведены результаты исследования, направленного на определение значения когнитивного компонента информационно-психологической безопасности личности для субъективного ощущения психологического благополучия; представлены результаты диагностики типичных для студентов механизмов психологической защиты и итоги тестирования знаний студентов о различных аспектах информационно-психологической безопасности; статистически доказано позитивное влияние полноценной системы знаний на информационно-психологическую безопасность личности.

Ключевые слова. Знания в области информационной безопасности, механизмы психологической защиты, информационно-психологическая безопасность личности.

COGNITIVE COMPONENT OF INFORMATION-PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE PERSON

Tsergoy T. A.

Annotation. The article presents the results of a study aimed at determining the value of the cognitive component of the information-psychological safety of the person for the subjective experience of psychological well-being; the results of the diagnosis typical for students of psychological defense mechanisms and the results of testing students' knowledge about various aspects of information-psychological security; statistically proven positive impact of a full knowledge of information-psychological security of the person.

Key words: Knowledge in the field of information security, psychological defense mechanisms, information-psychological security of the person.

Постоянная информационная связь человека с окружающим миром, социальной средой, в которой он действует как активный социальный субъект, является одним из важнейших условий его нормальной жизнедеятельности. При этом на личность оказывают огромное влияние не только постоянный информационный контакт с окружающей социальной средой или его

отсутствие, но и количество, объем, содержание и структура поступающей и перерабатываемой информации [2, 4, 5, 6].

Источниками необходимой информации являются как непосредственный опыт человека и общение, так и знаково-символические средства: книги, радио, телевидение, журналы, газеты, интернет. Причем закономерностью современного общественного

развития является преобладание и резкое увеличение доли информации, получаемой из информационных источников, нежели из непосредственного опыта и личного общения, а также лавинообразное увеличение объема информации за короткие промежутки времени.

Усложнение и динамичность социальных процессов в обществе, влияние происходящих общественных изменений непосредственно на повседневную жизнь человека делают его все более зависимым от потока сообщений средств массовой коммуникации. Все меньше сведений, необходимых для своего социального поведения и жизни в обществе, он может получить, основываясь только на своем повседневном опыте. Все больше необходимой социальной информации он получает из теле- и радио программ, периодических изданий. Особенно ярко это проявляется в формировании мнений по вопросам, которые не находят отражения в его непосредственном опыте, например, об обстановке в других городах, регионах, странах, о политических лидерах, об экономической конъюнктуре и т.п. [2, 3, 5].

Информационное воздействие на психику человека – информационно-психологическое воздействие – оказывается на людей в течение практически всей их жизни. Ученые считают, что сегодня масштабность и мощность таких воздействий выдвигает обеспечение информационно-психологической безопасности личности на уровень общенациональной проблемы, что особенно касается молодого поколения.

Молодое поколение должно уметь противостоять информационному воздействию, манипулированию; ориентироваться в потоке информации, которая на них обрушивается; определять разницу

между адекватной и искаженной информацией, владеть способами отбора необходимых в настоящем и будущем сведений и т. д. Однако как раз молодежь обладает недостаточным жизненным опытом для формирования личностного отношения к информации, следовательно, ей необходимы специальные знания для обеспечения собственной информационно-психологической безопасности.

Отечественные исследователи Г.В. Грачев, С.В. Иванов, Т.И. Колесникова, А.В. Непомнящий, Н.А. Познина и др. определили информационно-психологическую безопасность как состояние защищенности личности, обеспечивающее ее целостность как активного социального субъекта и возможность развития в условиях информационного взаимодействия с окружающей средой; они обосновали психологическую защиту как основной способ обеспечения информационно-психологической безопасности человека [2, 3, 4, 5 и др.]. Было выявлено, что первоосновой эффективного использования резервов собственной психики с целью противостояния информационным угрозам является наличие у человека адекватных знаний в области, как особенностей собственной личности, так и общих характеристик и закономерностей функционирования психики, о механизмах осуществления своей психологической [8].

Исходя из вышесказанного, мы предположили, что организованное освоение студентами знаний в области информационно-психологической безопасности личности способствует повышению их психологической защищенности.

Проверка данной гипотезы осуществлялась с применением методов тестирования и последующего корреляционного анализа.

Контингент испытуемых составили студенты первого-второго курсов института искусств и факультета иностранных языков Адыгейского государственного университета (60 человек).

Для выявления особенностей функционирования защитных психологических механизмов личности студентов, применялся личностный опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плучек, Г. Келлерман, Г. Конте, в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева и Е.Б. Клубовой, 1999 г.). Данный тест позволяет определить выраженность 8 видов защитных механизмов: вытеснение, регрессия, замещение, отрицание, проекция, компенсация, гиперкомпенсация, рационализация.

Были получены следующие результаты:

– у 60,2% респондентов института искусств и у 10,6% студентов факультета иностранных языков наиболее выраженным показателем психологической защиты оказалась гиперкомпенсация; ведущими характеристиками этого показателя являются: стремление к достижению успеха и значимости в той области, которая до сих пор была наиболее трудной;

– у 20% студентов института искусств и 5,5% обучающихся факультета иностранных языков в качестве ведущего вида психологической защиты был выявлен показатель компенсации, при котором реально существующая или воображаемая физическая / психическая неполноценность чем-либо замещается (неудачи в какой-то области замещаются успехом в другой сфере активности), благодаря чему достигается социальная престижность, самоуважение; результатом компенсации может быть как социально полезная, так и деструктивная активность, вплоть до формирования отрицательных черт личности;

– у 6,3% всех обследуемых диагностирована проекция как типичный вид психологической защиты; данный контингент характеризуется склонностью приписывать другим (проецировать на них) собственные бессознательные (неосознаваемые) черты, побуждения и мотивы (прежде всего, агрессивные и другие отрицательные), чувствуя себя при этом невинным или даже жертвой окружающих;

– у 6,1% студентов института искусств и 5,5% студентов факультета иностранных языков как основной механизм психологической защиты выявлена рационализация, описывающая неосознаваемое стремление человека к самооправданию, поиску причин и мотивов своих поступков во внешней среде, и обеспечивающая рациональное объяснение поведения и поступков, истинные мотивы которых остаются неосознаваемыми и неизвестными личности;

– отрицание, отказ зафиксирован у 6,1% представителей института искусств и у 55,5% обучающихся на факультете иностранных языков; с помощью данного защитного механизма сознательно непереносимые мысли, желания, факты и поступки отрицаются посредством бессознательного отказа от них: реальное или представляется несуществующим, или трансформируется так, что более не является неприятным, болезненно переживаемым;

– у студентов факультета иностранных языков значительно более выражены такие механизмы психологической защиты, как вытеснение (16,6%) и регрессия (5,8%); у представителей первой группы несообразные побуждения, желания и мысли вытесняются из сознания в область бессознательного, способствуя предохранению сознательной части «Я» от конкурентных тен-

денций, угрожающих существующему образу самого себя; у членов второй группы в ситуациях психологической угрозы наблюдается возврат на ранний уровень развития, когда личность не способна реалистично и конструктивно решать проблемы, обусловленные внешними обстоятельствами и особенно – внутренними конфликтами, инстинктивными влечениями и потребностями.

Можно заключить, что наиболее благоприятные виды психологической защиты для студентов института искусств, которые часто оказываются мечтателями, ищущими идеалы в различных сферах жизнедеятельности, – гиперкомпенсация и компенсация,

осуществляемая посредством творческого самовыражения.

У большинства студентов факультета иностранных языков наибольшее значение получили показатели отказа и вытеснения, то есть респондентам легче всего отрицать сознательно непереносимые мысли, желания, факты и поступки, а также бессознательно отказываться от различных мыслей и поступков, чем решить их самостоятельно, что в перспективе может представлять угрозу их информационно-психологической безопасности.

Сравнительные результаты, полученные студентами института искусств и факультета иностранных языков, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели механизмов психологической защиты личности студентов института искусств и факультета иностранных языков

Механизмы психологической защиты личности	Институт искусств (%)	Факультет иностранных языков (%)
1. Гиперкомпенсация	60,2	10,6
2. Компенсация	20	5,5
3. Отказ, отрицание	6,1	55,5
4. Вытеснение	0,5	16,6
5. Проекция	6,3	0,5
6. Рационализация	6,1	5,5
7. Регрессия	0,5	5,3
8. Замещение	0,3	0,5

Для определения уровня знаний студентов в области информационно-психологической безопасности использовался тест, разработанный В.А. Галатенко [1]. Ответы на включенные в него вопросы позволяют оценить степень полноты и объема знаний, касающихся значимых сторон информационного воздействия на личность различных внешних и внутренних факторов, а также способов противостояния этим угрозам.

При тестировании уровня знаний студенты института искусств продемонстрировали ожидаемо более высокие результаты: 94,7 % из них были отнесены к высокому и среднему уровням, тогда как на факультете иностранных языков таких респондентов оказалось только 23,5% ($P < 0,05$) (таблица 2).

Таблица 2

Уровень знаний в области информационно-психологической безопасности личности у студентов института искусств и факультета иностранных языков

Уровень знаний	Институт искусств (%)	Факультет иностранных языков (%)	P
Высокий	40,2	0,6	$P < 0,05$
Средний	54,5	22,9	$P < 0,05$
Низкий	5,3	76,5	$P < 0,05$

Статистически значимое превосходство студентов института искусств по исследованному признаку объясняется самим содержанием их профессиональной подготовки. В частности, учебными планами всех отделений института искусств предусмотрено изучение психологии в гораздо большем объеме, нежели на факультете иностранных языков (более, чем в три раза), что позволяет изучать в рамках программы вопросы психологической безопасности, устойчивости к манипулятивным воздействиям на сознание человека, овладения навыками предотвращения таких воздействий и психологической защиты от них и т. п.

Для определения степени и направленности взаимосвязи между двумя вышеназванными признаками рассчитывался тетракорический коэффициент корреляции. Была обнаружена сильная положительная взаимосвязь между уровнем знаний студен-

тов в области информационно-психологической безопасности и адекватностью механизмов психологической защиты личности ($r_a = 0,75$), которые позволяют студентам быть более адаптированными в информационном пространстве. Можно сказать, в исследовании подтвержден основной принцип информационно-психологической безопасности: «Предупрежден, значит вооружен».

В современном информационном пространстве психологическое благополучие личности во многом зависит от степени ее осведомленности по проблемам, актуальным для конструктивной социализации. Формирование у учащейся молодежи системы научных знаний в области информационно-психологической безопасности личности может стать мощным фактором противодействия психотравмирующим факторам современного информационного пространства.

Список литературы:

1. Галатенко, В.А. Основы информационной безопасности: курс лекций: учебное пособие / В.А Галатенко; под ред. В.Б Бетелина. – 3-е изд. – М.: Интернет-университет информационных технологий, 2006. – 208 с.

2. Грачев, Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: теория и технология психологической защиты: дис. ... д-ра психол. наук / Г.В. Грачев. – М., 2000. – 360 с.
3. Иванов, С.В. Теоретико-правовой анализ понятия «информационно-психологическая безопасность личности» / С.В. Иванов // Вестник Академии права и управления. – 2012. – № 26. – С. 130-135.
4. Колесникова, Т.И. Психологический мир личности и его безопасность: учебное издание / Т.И. Колесникова. – М.: Владос-Пресс, 2001. – 176 с.
5. Непомнящий, А.В. Перспективы повышения информационной безопасности личности путем развития сознания / А.В. Непомнящий, Н.А. Познина // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2010. – № 11 (112). – С. 232-238.
6. Психологическая безопасность: учеб. пособие / В.П. Соломин, О.В. Шатровой, Л.А. Михайлов, Т.В. Маликов. – М.: Дрофа, 2008. – 180 с.
7. Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия [Электронный ресурс] / под ред. А.Л. Журавлев, Н.Д. Павлова. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 368 с.
8. Фисенко, П.И. Личностно-психологические источники опасностей в обществе и психологические аспекты национально-государственной безопасности / И.П. Фисенко // Общая теория безопасности (актуальные методологические и социально-политические проблемы). – М., 1994. – С. 133-135.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

Харитонов И.В., Сухина Ю.Б.

Аннотация. Данная статья посвящена изучению взаимосвязи между социально-психологической адаптацией и уровнем притязаний в разных образовательных средах. У старшеклассников, учащихся ПТУ и спортсменов выявлены различные взаимосвязи между показателями социально-психологической адаптации и уровнем притязаний, которые объясняются особенностями обучения, ситуации развития и спецификой взаимоотношений с окружением.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация в подростковом возрасте; уровень притязаний личности; образовательная среда.

FEATURES OF INTERRELATION OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND LEVEL OF CLAIMS OF THE PERSONALITY IN DIFFERENT EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Haritonova I.V., Suhina Y.B.

Annotation. This article is devoted to studying of interrelation between social and psychological adaptation and level of claims in different educational environments. At seniors, pupils of college and athletes various interrelations between indicators of social and psychological adaptation and level of claims which are explained by features of training, situations of development and specifics of relationship with an environment are revealed.

Key words: social and psychological adaptation in teenage age, level of claims of the personality, educational environment.

Введение. Процесс вхождения молодых людей в социальное пространство сопряжен со значительным количеством трудностей. Социально-психологическая адаптация в подростковом и юношеском возрасте – сложный и многогранный процесс [1,3,4,5]. Говоря о значении личностной активности в этот период, необходимо отметить, что именно способность и готовность подростка и юноши к взрослению и формированию личностного «Я» будут способствовать выработке адаптационных возможностей. В старшем школьном и раннем юношеском возрасте происходит четкое определение в уровне притязаний личности. Завершается становление основных личностных структур, и притязания как

комплексная характеристика начинают проявляться особенно ярко, что выражается в поступках молодых людей, их выборе, установлении взаимоотношений со сверстниками и старшими. Уровень притязаний является одним из психологических феноменов, отражающих индивидуальные особенности мотивации достижения и целенаправленного поведения человека. Адекватный уровень притязаний, умение ставить перед собой реально достижимые цели дает основание для успешного прогноза поведения старшего школьника в будущем, создает условия для эффективной социально-психологической адаптации [2, 7].

Образовательная среда обладает тем необходимым потенциалом, который способствует развитию, выработке тех необходимых качеств и черт личности юноши, которые позволяют ему успешно адаптироваться в социуме. Одновременно, в образовательной среде, обладающей своей спецификой, есть ряд тормозящих факторов, затрудняющих естественное вхождение молодого человека в окружающий мир [6, 8].

Для старшеклассников определяющей обстановкой и решающим фактором их успешной адаптации является ситуация профессионального выбора и проблема сдачи выпускных экзаменов. Для учащихся ПТУ особенности социально-психологической адаптации будут определяться резкой сменой ситуации и взаимоотношений, в которые они попадают. Для учащихся спортивных школ адаптация напрямую будет связана со спортивной жизнью и успешностью самореализации в ней. Таким образом, социальная среда для молодых людей в возрасте 16-18 лет будет иметь существенное значение в формировании личностных характеристик.

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ источников, изучающих понятие «адаптации» и ее видов показал, что социально-психологическая адаптация обладает особенностями, которые определяются как средой, в которой происходит формирование личности, так зависит и от характеристик, которые формируются под воздействием самой же среды в личности подростка и юноши.

Обозначенный круг проблем позволил нам сформулировать тему исследования: особенности взаимосвязи социально-психологической адаптации и уровня притязаний в разных образовательных средах.

Цель исследования: выявить особенности взаимосвязи социально-психологической адаптации и уровня притязаний учеников 11-х классов, учащихся спортивных школ и учащихся профессионально-технического училища.

В исследовании использовались методы психодиагностики: «Методика диагностики социально-психологической адаптации» (К. Роджерс и Р. Даймонд), психодиагностическая методика для определения уровня притязаний (В. Гербачевский); методы математической статистики: корреляционный анализ (по Пирсону).

Исследование проходило на базе МОУ СОШ № 10 г. Краснодара, профессионально-технического училища № 66 Краснодарского края (ГБОУ НПО ПУ) и СДЮСШОР по велосипедному спорту г. Краснодара. В исследовании приняли участие 101 испытуемых: 38 старшеклассников (из них 20-девушек и 18 юношей), 32 учащихся 1 курса профтехучилища № 66 (из них 18 девушек - группа специальности «Повар, кондитер» и 14 юношей – группа специальности «Электромонтажник») и 31 учащийся СДЮСШОР по велосипедному спорту (из них 15 юношей и 6 девушек).

Результаты исследования. Корреляционный анализ показателей социально-психологической адаптации (далее СПА) и уровня притязаний старших школьников показал, что большинство взаимосвязей между показателями СПА и уровнем притязаний имеют прямой характер, только «намеченный уровень мобилизации усилий» показал обратную связь с эмоциональной комфортностью (рис. 1).

Рис. 1. Взаимосвязь между показателями уровня притязаний и социально-психологической адаптации у учащихся 10-х классов

Большинство из показателей СПА взаимосвязаны с мотивационными компонентами уровня притязаний, что может объясняться определенной незрелостью испытуемых и скорее лишь представлениями о том, чего они хотят. Пока для них компоненты, отражающие более адекватное самовосприятие, характеризующееся пониманием необходимости уровня собственных затрат и волевых усилий остается неактуальным, они слабо представляют себе

собственный реальный вклад в тот результат, который позволит им высоко оценить себя.

По результатам корреляционного анализа, у учащихся ПТУ выявлено 5 положительных прямых взаимосвязи между: адаптацией и внутренней мотивацией; самопринятием, внутренней мотивацией и значимостью результатов; эмоциональным комфортом и оценкой своего потенциала; принятием других и оценкой уровня достигнутых результатов (рис.2).

Примечание: ————— - прямые взаимосвязи; - - - - - - - обратные взаимосвязи

Рис. 2. Взаимосвязь между показателями уровня притязаний и социально-психологической адаптации у учащихся ПТУ

Обратные отрицательные связи обнаружены между показателями самопринятие и мотивации избегания, а также эмоциональным комфортом, волевыми усилиями и намеченным уровнем мобилизации усилий.

Такие результаты говорят о том, что учащиеся ПТУ связывают собственные достижения и успехи с разными факторами и понимают более реально, что результат и высокая оценка зависит скорее не столько от их желания, а больше от того, сколько усилий будет вложено в дело.

Одновременно с этим, прямая связь шкалы «принятия других» и «оценки уровня достигнутых результатов» говорит о том, что они устанавливают более комфортные отношения с окружающими тогда, когда понимают всю ценность результата, на который нацелены. Появляется более сложное понимание оценки собственного вклада в дело, которое может быть успешно завершено.

Проведенный корреляционный анализ показал, что обнаружены прямые корреляционные взаимосвязи между следующими показателями СПА и уровня притязаний: «внутренний мотив» - «интернальность» и «самопризнание», «оценка своего потенциала» и «самопринятие», «стремление к доминированию» - «волевое усилие», «намеченный уровень мобилизации усилий», «оценка уровня достигнутых результатов» (рис.3).

Такие данные говорят о том, что, если у спортсменов будет развиваться внутренняя мотивация, то это будет приводить к развитию их интернальности и самопринятию. И

наоборот: чем больше спортсменов будет воспринимать себя, как субъекта собственной жизни и деятельности, который ответственен за все, что с ним происходит, тем более адекватно он будет воспринимать и результаты своего труда, точнее будет видеть цель, которая нужна ему, осознавать ее роль в своей жизни.

Слишком сильное стремление к доминированию может создавать опасность для результативности действий спортсмена, порождая желание достичь результата любой ценой.

Примечание: ——— - прямые взаимосвязи; - - - - - - обратные взаимосвязи

Рис. 3. Взаимосвязь между показателями уровня притязаний и социально-психологической адаптации у учащихся спортивной школы

Отрицательные корреляционные взаимосвязи между показателями «состязательный мотив», «самопринятие» и «принятие других», говорит о том, что стремление все в своей жизни подчинить задаче «быть первым» снижает возможность достичь понимания других, а также принять себя таким, какой есть. Для спортивной деятельности мотив состязания может считаться ключевой установкой, позволяющей достигать результата, но необходимо продуманное отношение тренеров, воспитателей к развитию данного мотива.

Выводы. В старшем школьном возрасте повышение уровня притязаний приводит к повышению социально-психологической адаптации. Учащиеся ПТУ связывают собственные достижения и успехи с разными факторами и понимают более реально, что результат и высокая оценка зависит скорее не столько от их желания, а больше от того, сколько усилий будет вложено в дело. Появляется более сложное понимание оценки собственного

вклада в дело, которое может быть успешно завершено. Анализируя взаимосвязи между показателями СПА и уровнем притязаний спортсменов мы видим, что за счет значительных волевых усилий и стремления к победе, они могут значительно развиваться и достигать результата. Сознание целей, поставленных перед ними, а также понимание ответственности дает им силы, позволяет двигаться вперед. Однако, та же самая деятельность делает их зависимыми от нее, замедляя процесс развития осознанного отношения к своей жизни и деятельности.

Проведенное теоретическое изучение проблемы особенностей социально-психологической адаптации в различных образовательных средах позволило прийти к выводу о значимости образовательной среды в формировании основных установок молодых людей на общение взаимодействие и дальнейшее развитие. От содержания взаимоотношений в среде будет зависеть успешность юношей и девушек в будущем, их успешность и результативность.

Список литературы:

1. Голубева, Е.А. Комплексный подход к адаптации первокурсников в условиях образовательного процесса профессионального училища [Электронный ресурс] / Е.А. Голубева. – Режим доступа: <http://www.profobrazovanie.org/t1470-topic>
2. Гумель, Е.Б. Особенности взаимосвязи стрессоустойчивости и уровня притязаний личности старшеклассника [Электронный ресурс] / Е.Б. Гумель // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 6. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/06/1508> (дата обращения: 19.02.2014).
3. Казанская, В. Подросток: социальная адаптация: книга для психологов, педагогов и родителей / В. Казанская. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
4. Малышев, И.В. Характеристика социально-психологической адаптации и копинг-стратегий личности в разных условиях социализации / И.В. Малышев // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 12 (20). – С. 75-83.
5. Михайлина, М.Ю. Влияние условий социализации подростка на его социальную адаптацию / М.Ю. Малина // Адаптация личности в современном мире: межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Наука, 2011. – Вып. 3. – С. 83-87
6. Олышанская, С.А. Особенности формирования субъектной позиции спортсменов в юношеском возрасте / С.А. Олышанская // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2009. – № 1. – С. 21-27.

7. Сидоров, К.Р. Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности старшеклассников / К.Р. Сидоров // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 149-157.
8. Чижкова, М.Б. Индивидуально-личностные факторы риска нарушений адаптации старших школьников к образовательной среде / М.Б. Чижкова // Интеграция образования. – 2011. – № 2. – С. 72-78.

К ПРОБЛЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К СЛУЖБЕ В РОССИЙСКОЙ АРМИИ

Макрушина И.В., Ишков Н.Г.

Аннотация. Статья посвящена вопросу обоснования эффективности формирования учителем Основ безопасности жизнедеятельности у молодежи социально-психологической готовности к службе в рядах Вооруженных сил России, с использованием нетрадиционных форм и методов обучения.

Ключевые слова: социально-психологическая готовность, безопасность жизнедеятельности, Вооруженные Силы РФ, Основы военной службы, нетрадиционные формы, методы обучения.

THE PROBLEM SOCIO-PSYCHOLOGICAL READINESS OF YOUNG PEOPLE TO SERVE IN THE RUSSIAN ARMY

Makrushin I.V., Ishkov N.G.

Annotation. The article is devoted to study the efficiency of the formation of a teacher basics of life safety in youth social and psychological readiness to serve in the Armed Forces of Russia, with the use of non-traditional forms and methods of teaching.

Key words: social and psychological readiness, life safety, the Armed Forces of the Russian Federation, Fundamentals of military service, non-traditional forms, methods of teaching.

Распад Советского Союза, спровоцировавший экономический кризис, переход к рыночной системе отношений, привели к ухудшению духовно-нравственной надстройки, падению престижа воинской службы, росту в рядах вооруженных сил дедовщины. В этой ситуации проблема обеспечения социально-психологической готовности молодежи к службе в Российской армии нам представляется актуальной.

Школа, как институт социализации молодежи, призвана готовить юношей к службе в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации. Статистика последних лет показывает, что количество юношей призванных на военную службу неуклонно

снижается. Этому есть объективные причины - снижение рождаемости, большое количество отсрочек, а также субъективное - нежелание призывников служить в армии. Юношей пугают неуставные отношения, тяжелые условия жизни, физические нагрузки, расставание с домом, возможность не вернуться из армии домой и т.д.[1,2,3] По данным анкетирования, среди юношей призывного возраста в лицее №35 г. Майкопа, около 60% респондентов, не хотят проходить срочную службу. Кроме того, средства массовой информации освещают службу в вооруженных силах в негативном свете, что, на наш взгляд, является одной из отрицательных причин психологического влияния на отношение

юношей к службе в армии [4]. В этих условиях становится необходимым поиск новых подходов в преподавании раздела «Основы военной службы» курса ОБЖ в школе, которые позволят сформировать оптимальный уровень социально-психологической готовности молодежи к службе в Российской армии.

Практика работы в школе, позволяет представить раздел «Основы военной службы» курса ОБЖ с другой точки зрения, а именно изменив отношение к значимости предмета ОБЖ у учащихся, сформировав прочные знания, умения и навыки основ военного дела, воспитав социальные и гражданские качества личности, ценностные установки, необходимые, при прохождении службы в Вооруженных Силах. Нам представляется, что реализация этого подхода весьма актуальна в связи с тем, что социально-экономические и политические процессы, происходящие в стране по созданию суверенного, экономически развитого, цивилизованного и демократического государства, обеспечивающего конституционные свободы личности, определяют сознание людей, особенно молодых. В рядах молодежи происходит переориентация ценностных ориентаций и установок с общественно-значимых на личностно-значимые.

Сказанное выше, позволяет нам утверждать, что учитель ОБЖ в школе обязан формировать у учащихся ответственность за судьбу Отечества и готовность к ее защите. Для этого, необходимо, выработать стойкую мотивацию осознанной, целенаправленной подготовки ученика к службе в Вооруженных Силах.

Опыт проведения занятий по разделу «Основы военной службы» курса ОБЖ и

анализ ситуации сложившихся в современной школе позволяет выявить следующие **противоречия:**

1. Между задачей школы, подготовить юношей к службе в вооруженных силах и пропагандой СМИ;
2. Между целью раздела «Основы военной службы» по подготовке юношей к службе в Вооруженных Силах РФ и нежеланием призывников служить в армии;
3. Между традиционной формой оценки знаний и необходимости получения учащимися знаний и навыков безопасного поведения, необходимых в условиях военной службы.

Современную школу от прежней, отличают отсутствие рамок, жесткой регламентации по многим вопросам обучения. Появилась свобода для учителя в выборе форм и методов проведения урока, подходов, даже программ и учебников. Это дает возможность учителю, творчески подходить к вопросам обучения и воспитания юношей-призывников и обеспечить качественную подготовку их к службе в армии.

В данной ситуации, на наш взгляд, для преодоления существующих противоречий перед учителем ОБЖ стоят следующие **задачи:**

1. Привитие учащимся понимания необходимости осознанной подготовки к службе в Вооруженных Силах;
2. Формирование реального представления у учащихся о военной службе в современных условиях, о процессах, происходящих в Вооруженных Силах не только на уроке ОБЖ, но и на других внеклассных проводимых мероприятиях;
3. Введение в содержание учебных занятий представлений о военной службе как

об особом виде деятельности человека, требующей мобилизации психологических, моральных и физических сил;

4. Проведение занятий с учащимися-призывниками по разделу «Основы военной службы» с использованием нетрадиционных форм и методов обучения (анализа конкретных ситуаций (АКС), проведение занятий на базе воинской части и военном

комиссариате, способствующие более четкому представлению о реальных условиях армейской службы).

На наш взгляд, решение данных задач учителем ОБЖ позволит реализовать главную цель обучения в разделе «Основы военной службы» - подготовка юношей к службе в ВС, формирование осознанной необходимости защиты Родины, воспитание чувства ответственности, долга и патриотизма.

Список литературы:

1. Самоубийство особого назначения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.prizyv.net/articles/killself/>
2. За Россию легко умереть — трудно выжить [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.prizyv.net/articles/easy2dead/>
3. В России гибнет около двух тысяч солдат [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.prizyv.net/articles/2000deads/>
4. Стало больше уклонистов. Виноваты журналисты? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.prizyv.net/articles/moreuklon/>

РАЗДЕЛ V. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

SECTION V. PSYCHOLOGICAL PROBLEMS PERSONAL DEVELOPMENT

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ КОНСТРУКТОВ МЕНТАЛИТЕТА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Н.К. Джамирзе, Ф.Ю. Басте

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы трансформации менталитета молодежи на современном этапе, различные сложности формирования личности в условиях изменения идеалов общества.

Ключевые слова: трансформация, менталитет, конструкты, ценности, личность, межличностные отношения, социокультурная среда.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TRANSFORMATION CONSTRUCTS MENTALITY MODERN YOUTH

Dzhamirze N.K., Baste F.U.

Annotation. The article deals with the issues of the young people's mentality, it also highlights various complications of a personality's development in new conditions of social values changes.

Key words: transformation, mentality, constructs, personality, interpersonal relationships, values, socio-cultural environment

В России произошли кардинальные изменения условий жизни, формы государственности, что не могло не сказаться на развитии менталитета людей. Современное общество характеризуется тем, что произошла смена традиционного уклада рыночным. Рыночное общество характеризуется социальной неоднородностью. Раньше традиционная культура поощряла репродуктивное поведение, сейчас рыночная требует инновационное поведение. Рынок ускоряет темпы социальной жизни. В

нашем обществе бурно меняются социальные институты, система ценностей людей. Данная социальная ситуация является основой для трансформации менталитета личности. Менталитет объединяет в себе различные стороны бытия человека – религиозную, этническую, социальную, культурную, историческую. Менталитет – это совмещенная, самоорганизующаяся психологическая система, представляющая собой неосознаваемый, обыденный слой коллективного сознания, интегрируемый рели-

гиозной, этнической и социальной системами общества, основу которого составляет согласованность доминирующих, нормативно закреплённых систем значений, смыслов и ценностей образа мира индивидуального и коллективного субъекта, проявляющихся в их жизненном мире. [2,с.220] Сущность трансформации менталитета может быть представлена как процесс смены социальных установок в восприятии мира и поведения в нём. Трансформация менталитета представляется как перевод информации на собственный, индивидуальный язык [3,с.105] Впервые понятие о конструктах было введено Дж. Келли. Он выделил личностные конструкты. «Конструкт – это то, чем два или несколько объектов сходны между собой и, следовательно, отличны от третьего объекта или нескольких других объектов» [1,с.34]. Дж. Келли установил, что у каждого человека собственная система конструктов. Он считал, что представители определённых культур схожим образом интерпретируют свой опыт: *Конструкт это некоторое представление о значимости тех или иных жизненных ситуаций, основание классификации ситуаций, которое выступает критерием способа восприятия мира субъектами менталитета.* В своих исследованиях С. Шварц выделяет универсальные руководящие принципы жизни в 20 культурах: самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижение, власть, безопасность, конформность, традиции, щедрость, универсализм и на основе их следующие конструкты:

- 1) этический конструкт – критерии: мера добра, мера зла, мера справедливости;
- 2) конструкт временной – прошлое, настоящее, будущее;

- 3) пространственный конструкт – обширное, сжатое, нулевое;
- 4) конструкт рисковости – активность, пассивность, уход;
- 5) конструкт коммуникативный – установка на себя, на людей, от людей;
- 6) интеллектуальный конструкт – креативность, контекстность, рациональность;
- 7) конструкт гедонизма – физическое, духовное и материальное удовольствие;
- 8) конструкт определённости – порядок, промежуточный, хаос;
- 9) конструкт достижений – успех, боязнь неудачи, неуспех [2,с.144].

Этический конструкт актуален для любого коллективного субъекта менталитета как задающий морально-нравственные границы поступков человека. Пространство и время – основной конструкт оценки жизнедеятельности человека. Рисковый конструкт актуален для современной жизни коллективного субъекта, поскольку степень рисковости увеличилась в последнее время. Коммуникативный конструкт актуален, поскольку событие коллективного субъекта и рождается в пространстве коммуникации. Интеллектуальный конструкт как носитель интеллектуальных программ коллективного субъекта. Конструкт гедонизма в большей степени связан с удовлетворением потребностей коллективного субъекта. Конструкт определённости связан определёнными, упорядоченностью в жизнедеятельности коллективно субъекта. Конструкт достижений связан с оценками результативности деятельности коллективного субъекта. Данные конструкты укладываются в парадигму жизни коллективного субъекта, в которой можно выделить – отношения, общение, деятельность и субъекты.

Сочетание различных параметров конструкторов менталитета определяют направленность в компонентах менталитета и задают определенное содержание его структуры. Кризисные ситуации, которые вызывают рассогласование в ценностно-смысловой структуре ментального пространства, порождают новые конфигурации конструкторов, выходящих за границы возможного менталитета. Эти новые конфигурации конструкторов выступают как более вариативные в ситуации столкновения коллективного субъекта с незнакомыми, незафиксированными в памяти его культуры и истории проблемами, доминирующие в рамках той или иной эпохи. Трансформация менталитета многоуровневый процесс. Менталитет как сложная психологическая система развивается и становится, а, следовательно, видоизменяется, самоорганизуется.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить следующие, основные ожидания социума от современного человека: индивидуализм в ценностных ориентациях, уникальный профессионализм, физическая выносливость, мобильность, выполнение большего объема работы за короткий промежуток времени, эгоизм, нечувствительность к другим, рациональность, прагматизм. Изменчивость среды наиболее значимой будет в следующих основных сферах жизни человека (пространство изменений) – это профессиональная, семейная, межличностных контактов. Предметами изменений будут следующие: цели взаимодействия, нормы и правила общения, приоритет ролей, репертуары участников, мотивация. Пространство изменений очень расширено от предметного окружения до отношений между людьми, стратегий взаимодействия. Направленность изменений заклю-

чается в следующем – субъекты менталитета переходят от коллективизма к индивидуализму в своих ценностных ориентациях, уменьшается дистанция власти, происходит интенсивная феминизация, усиливается нетерпимость к неопределенности [3,с.88]. Также трансформация менталитета обусловлена изменениями в социально - психологических параметрах социальной среды.

Новообразования трансформации менталитета – это новые представления и их значения в образе мира, новые составляющие образа жизни – новые соотношения стилей мышления у поколений (преобладание прагматизма и рационализма), приоритетность новых форм коммуникации, новых видов деятельности, новые смыслы жизни. У современных студентов произошла смена ценностных ориентаций: Разрушаются традиционные системы ценностных ориентаций и считают их «устаревшими». Результаты нашего анкетирования, проведенного на третьем курсе факультета адыгской филологии и культурологии показывают, что приоритетной ценностью для студентов является успех и материальное благополучие. У студентов деградирует трудовое сознание в сторону зарабатывания денег любой ценой. При ранжировании ценностей на первом месте у них оказались «удача и везение», на втором месте «умение дружить с «нужными» людьми в своих целях». Дружественные связи претерпели трансформацию. Они теперь больше похожи на дружбу, основанную на деловой полезности, чем личной симпатии. У молодых людей сократилось количество друзей, время встреч. СМИ (печать, радио, телевидение, интернет) также является важным институтом изменений психологии современного человека.

Современная молодежь считает, что семья не должна быть обязательной в жизни людей. Современная семья характеризуется тем, что каждый из супругов озабочен своим личностным ростом. Занятость родителей максимальна, заботы по уходу за детьми перекладываются на гувернанток, школу, институт.

В профессиональной сфере от людей требуется высокий профессионализм, быстрота адаптации в новых рабочих условиях, высокая обучаемость в случаях переквалификации, высокая коммуникабельность. Также работодатель требует от работника – мобильности, активности, дисциплинированности, затрату больших эмоциональных и физических сил. Все эти условия во многом не схожи с прошлой российской действительностью, когда можно было быть средним профессионалом, сидеть на одном и том же месте долгие годы, мало чего делать и уйти на заслуженный отдых. Мобильность работника, частая смена работ ранее не приветствовались, сегодня наоборот. По мнению ученых, молодежь характеризуется инструментальным отношением к людям, работе, браку, образованию. Также им присуща деградация вербальной культуры, обусловленная новыми средствами коммуникации (интернет, сотовые телефоны). В прошлом основным источником связи между поколениями была вербальная культура. Однако, как констатируют специалисты, современная молодежь меньше читает, хуже пишет, затрудняется выделить главную мысль текстов, а это приводит к вакууму знаний традиционных литературных источников, носителей культурного достояния. Сужается и пространство использования традиционных

средств коммуникации. Поколения замыкаются на общении в кругу сверстников.

В традиционной культуре непредсказуемость, бесшабашность могли восприниматься негативно и интерпретироваться как личностная ущербность. В современной мультикультурности – это все возможность себя реализовать, даже в искаженной, эпатажной форме. Молодежь постепенно утрачивает традиционный менталитет и приобретает менталитет кризисный. Кризисный менталитет принимает очень быстро значение гастрономических и сексуальных потребностей, культивируемых средствами массовой информации. Новый менталитет опустошает когнитивные программы, которые становятся открытыми для любой легко усвояемой информации. Телевидение пропагандирует власть денег и силы.

Таким образом, социокультурный кризис в России выразился в кардинальных изменениях в сферах общества: экономической, политической, духовной, социальной, культурной, научной и др. Это стимулировало наполнение новым содержанием форм менталитета (политического, экономического, социального, этнического, религиозного, кризисного и др.). Наполнение новым содержанием форм российского менталитета задается внешними импульсами (изменения в обществе) и внутренними (организация

Нам представляется, что объединяющим началом в России может стать общенациональная идея, которая выражается в идеологии и установках, носящих ценностный характер для большинства россиян. Очень важно сейчас общественности, государству определить идеалы, иерархию духовных ценностей, ориентировать молодежь на гармонизацию отношений с собой и с окружающим миром.

Список литературы:

1. Келли, Д. Психология личностных конструктов и когнитивная психология / Д. Келли. – М: Прайм-Еврознак, 2007.
2. Пищик, В.И. Психология трансформации ментальности поколений: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.И. Пищик. – Ростов н/Д, 2010.
3. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2003.

ФЕНОМЕН ЛЮБВИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СЕКСУАЛЬНОГО ИНСТИНКТА: АНАЛИЗ СПЕКУЛЯТИВНО-КАЗУАЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ

Брантова Ф. С.

Аннотация. В данной статье представлен теоретический анализ концепций, объясняющих феномен любви как фактор, определяющий личностный рост личности и партнеров.

Ключевые слова: любовь, сексуальная энергия, либидо, гендерные различия.

PHENOMENON LOVE AS SEXUALITY INSTINCT: ANALYSIS SPECULATIVE CASUAL CONCEPTS

Brantova F.S.

Annotation. This article presents a theoretical analysis of the concept to explain the phenomenon of love as a factor determining the personal growth of the individual and partners.

Key words: love, sexual energy, libido, gender differences.

Интерес к феномену любви существовал ещё в древности. Античные философы и поэты пытались разгадать загадку любви. Ухватив некий фантом истины, они вновь теряли квинтэссенцию данного явления. Так и дошла сквозь века данная проблема до нашего времени. Не смотря на интерес к данной проблеме на протяжении многих веков, она остается не достаточно изученной. Неоднозначность понимания данного феномена у разных авторов приводит к невозможности составления прогнозов и рекомендаций на основании имеющихся теорий.

Многие сочтут данную проблему тривиальной. Но актуальность данной проблемы основана на прагматических следствиях данной «тривиальности», которые стали наиболее выраженными и заметными в последние десятилетия. А именно: неудовлетворённость межличностными отношениями в браке, увеличение количества разводов по причине данной неудовлетворённости, суицидальная активность, являющаяся

следствием «угасшей» или «безответной» любви. И это лишь часть девиаций основанных на неразрешённости выше названной проблематики.

Конечно же, рамки данной статьи не позволят решить выше обозначенной проблемы. В данной статье мы осуществляем теоретический анализ концепций, объясняющих феномен любви.

Одной из первых психологических теорий, где рассматривался феномен любви, была теория З. Фрейда. Данная концепция изначально наделена сексуальной подоплёкой: главной детерминантой поведения индивида З. Фрейд считал либидо – сексуальную энергию (З. Фрейд в своих работах опирался на два инстинкта: самосохранения и репродуктивный; либидо – основа второго). Основатель психоанализа считал, что либидо фиксируется на различных эрогенных зонах, начиная с рождения ребёнка. Что бы разрядить психофизиологическое напряжение, вызванное фиксацией либидо,

ребёнок прибегает к аутоэротизму, т.е. удовлетворяется определёнными действиями с собственным телом. А так как всё это происходит в социальном контексте, то у ребёнка формируются определённые черты характера, которые в дальнейшем (после пубертатного периода) будут влиять на выбор сексуального партнёра [7].

З. Фрейд утверждал, что сексуальный объект выбирается дважды. Первично это происходит во временном континууме между двумя и пятью годами, а вторично во время латентного периода. Второй выбор осуществляется в период пубертата. Результаты раннего, инфантильного выбора объекта обнаруживают себя позже, а именно в период полового созревания. Однако, в связи с развитием вытеснения, определившего развитие индивида между этими двумя стадиями, они оказались не пригодными. Их прежние сексуальные цели подверглись умалению, и теперь З. Фрейд их называет «нежным течением сексуальной жизни». Теперь лишь процедура психоанализа поможет узнать, что за этой нежностью скрываются ставшие не пригодными сексуальные стремления инфантильных влечений индивида. В пубертатный период индивид при выборе объекта должен отказаться от инфантильных образов. Выбор образов должен начаться снова как чувственное течение. Не возможность единства обоих течений является следствием того, что не возможно объединение всех сексуальных предпочтений в одном объекте [6].

Из выше приведённой цитаты, на наш взгляд, пролить свет на феномен влюблённости может раскрытие того, что понимал З. Фрейд под «нежным течением» и под «чувственным течением» сексуальной жизни. Основатель психоанализа считает,

что влюблённость представляет собой психическую захваченность объектом, детерминированную сексуальными потребностями с целью их удовлетворения. В случае достижения желаемого, сексуальные потребности угасают. Этот эффект З. Фрейд назвал низменной, чувственной любовью. Также З. Фрейдом был описан и другой компонент любви. К пяти годам, в одном из своих родителей ребёнок находит первый объект любви. Наступающее затем вытеснение приводит к вынужденному отказу от детских сексуальных целей, и глубокое видоизменяет отношение к родителям. Ребёнок и далее испытывает привязанность к родителям, которые З. Фрейд назвал «целепреграждёнными». Чувства, которые он с этих пор начинает испытывать к ним, названы им «нежные» [7]. Здесь же З. Фрейд утверждает, что в норме «отношение к сексуальному объекту отмечено совместным действием непреграждённых и целепреграждённых первичных позывов» [7; 809]. При этом «глубину влюблённости можно измерить по количеству целепреграждённых нежных инстинктов, сопоставляя их с простым чувственным вожделением» [7; 809]. Далее З. Фрейд говорит о необходимости «нежного» компонента в длительных любовных отношениях: «Заторможенные в смысле цели сексуальные первичные позывы имеют перед незаторможенными большое функциональное преимущество, так как они, собственно говоря, неспособны к полному удовлетворению; они особенно пригодны для создания длительных связей, в то время как прямо сексуальные при удовлетворении каждый раз теряют свою энергию и должны ждать её возобновления путём нового накопления сексуального либидо, причём за это время может произойти смена объекта» [7; 833].

Следующим важным моментом в психоаналитической теории является изначальная бисексуальность человека. Ссылаясь на биографа З. Фрейда Э. Джонса [1], можно говорить, что эта идея была заимствована у В. Флисса, который длительное время являлся другом основателя психоанализа. З. Фрейд считал, что изначально все люди бисексуальны – в качестве сексуального партнёра могут выбирать как лиц своего, так и лиц противоположного пола. Лишь в дальнейшем, в ходе социализации, индивид начинает отдавать предпочтение противоположному (в норме) или своему (при инверсии) полу при выборе партнёра. З. Фрейд в работе «Трёх очерках по теории сексуальности» указывал на то, что человеку свойственна независимость в выборе сексуального объекта от его пола. Подобная свобода выбора наблюдается в детском возрасте, в первобытных условиях и в эпохи древней истории. В дальнейшем путём ограничения в ту или другую сторону развивается нормальный или инвертированный тип. По мнению психоаналитика, сексуальный интерес мужчины к женщине является проблемой, требующей объяснения, а не самым собой разумеющимся, что имеет своим основанием химическое притяжение. Окончательный выбор полового предпочтения возникает в период наступления половой зрелости и является результатом целого ряда не поддающихся объяснению факторов.

В статье «О нарциссизме» З. Фрейд выделил типы влюблённости по критерию выбора объекта. Первый тип – нарциссический. Для этого типа характерен выбор объекта либо по подобию себя, либо по подобию того, кем ты был прежде, либо по подобию своего идеала (кем хотел бы быть), либо влюблённость в своего ребёнка

(«лицо, бывшее частью самого себя»). Вторым тип – опорный. Для этого типа характерен выбор объекта влюблённости по подобию собственной матери («вскармливающая женщина») или по подобию собственного отца («защищающий мужчина»). Первый тип влюблённости более характерен для женщин, второй – для мужчин [7; 653-656].

Достаточно интересно наблюдение З. Фрейда, сделанное относительно зависимости ценности переживания любви от возможности удовлетворения любовного влечения. Здесь можно увидеть предвосхищение положений современной социальной психологии, а именно феномена «Ромео и Джульетты» и принципа «дефицита». З. Фрейд утверждал, что значимость эротических потребностей уменьшается по мере их удовлетворения. Для того, чтобы поддерживать оптимальный уровень либидо, необходимо препятствие. При отсутствии препятствий индивиды и общество создают их. Следует также отметить, что во времена архаики, когда не возникало никаких трудностей в плане удовлетворения своих сексуальных потребностей, то любовь утрачивала всякую ценность. В более поздние времена для возрождения ценности любви была введена христианская аскеза, придавшая любви психологическую ценность.

Подводя итоги ортодоксальной психоаналитической теории можно сделать вывод, что доминантой в феноменологии любви в данной концепции является сексуальный компонент (либидо). Но многие последователи Фрейда, теории которых относятся к неофрейдизму, отошли от пансексуализма. Одним из них был Э. Фромм. Данный психолог рассматривает человеческую феноменологию, в частности и любовь, в культурно-социальном контексте. В своей

работе «Искусство любви» Э. Фромм постулирует экзистенциальную сущность любви: «Без любви человечество не смогло бы просуществовать и дня» [5; 47].

Э. Фромм считал, что для нынешнего общества (если быть точным, то речь идёт о 20 веке; 1900-1980 – годы жизни Э. Фромма) характерны чувства одиночества и личной незначимости. Основным конфликт он видел между борьбой человека за свободу, с одной стороны, и стремлением к безопасности и принадлежности к обществу. Многие люди разрешают данный конфликт «бегством от свободы», в различных садо-мазохистских, деструктивных и конформистских способах существования, и лишь позитивная свобода, осуществляемая в любви и труде, может привести к позитивному выходу из ситуации [8].

К концепции Э. Фромма близки взгляды психологов гуманистического направления. Одним из них был А. Маслоу. У него любовь – это потребность, которая вплетена в иерархию потребностей личности. Наиболее ярко он это обосновал в работе «Мотивация и личность». Любовь А. Маслоу отнёс к уровню «потребностей в любви и принадлежности» [3; 65]. В самой любви он выделяет две потребности: «Не следует также упускать тот факт, что потребности в любви включают, как потребность быть объектом любви, так и потребность любить» [3; 67].

А. Маслоу выделил два вида любви: «дефицитарную», основанную на удовлетворении собственных «низших» потребностей и «бытийную», базирующуюся на росте и самораскрытии, как собственной личности, так и индивидуальности партнёра [5, 8].

Наиважнейшей потребностью человека, стоящей в вершине иерархии, А. Маслоу

считал самоактуализацию личности, т.е. реализацию внутреннего потенциала индивида и превращение его в то, «чем он может быть» [3; 68]. Но, по его мнению, к реализации данной потребности доходит лишь незначительная часть человечества. А. Маслоу провёл исследование, объектом которого были самоактуализирующиеся люди. Часть работы была посвящена проявлениям любви у данного типа людей. А. Маслоу считал, что именно на «самоактуализирующейся» выборке респондентов можно выявить характеристики настоящей любви: «Наша задача проста: необходимо выяснить, что такое любовь, научиться её создавать и прогнозировать, чтобы мир не погряз в злобе и вражде» [3; 213].

Далее мы приводим основные характеристики подлинной любви, которые выделил А. Маслоу [3; 213-220].

Первой характеристикой является «открытость». Она проявляется в интимности и честности между партнёрами, естественности и свободе самовыражения, обнажении собственных недостатков и ошибок. Основной характеристикой полноценных отношений с любимым человеком, является максимальная спонтанность, естественность, отказ от оборонительных форм поведения на представляемую угрозу. В близких отношениях нет нужды производить впечатление, следить за своими словами и поступками и т.д. [3].

Второй характеристикой является «способность любить и быть любимым». Данная характеристика заключается в том, что любовь выражается, как в потребности и умении любить самому, так и в способности быть любимым [3; 214].

Третья характеристика любви – «сексуальность». Одним из проявлений данной характеристики является неразрывная

связь любви и секса. А. Маслоу утверждает, что самоактуализирующиеся люди «скорее откажутся от секса вообще, чем станут заниматься им, не испытывая сильного чувства к партнёру» [3; 215]. Другое проявление выше названной характеристики заключается в том, что секс, принося много удовольствия, не является центральным элементом отношений. Секс – «это источник удовольствия, который воспринимается как должное, столь же важный, как пища и вода; удовлетворение сексуальных потребностей есть нечто само собой разумеющееся» [3; 215]. Третьим проявлением данной характеристики является отсутствие жёсткой гендерной ролевой структуры во время сексуального контакта, а также во время несексуального взаимодействия [3]. Следовательно, активная роль мужчины и пассивная роль женщины в отношениях не является раз и навсегда укоренившейся. И мужчины и женщины могут принимать роли друг друга, как в любви, так и других совместных действиях.

Четвёртая характеристика – «эго-трансцендентность». По этому поводу А. Маслоу пишет: «Одним из важных аспектов здоровых любовных отношений является так называемая идентификация потребностей, или создание единой иерархии базовых потребностей обоих партнёров. В результате каждый ощущает потребности партнёра как свои собственные, одновременно воспринимая собственные потребности как отчасти принадлежащие другому человеку» [3; 216].

Пятая характеристика, которую выделил А. Маслоу, – «веселость». Она заключается в «наслаждении самим процессом» любовных отношений, а «не борьбой за лидерство» [3; 217].

Шестая характеристика – «уважение к другому человеку», которая проявляется в принятии индивидуальности своего партнёра, заинтересованности в его личностном росте и радости за его успехи. «Уважение к другому человеку подразумевает признание его как независимой сущности и автономного индивида» [3; 217]. Помимо этого данная характеристика проявляется в признании равенства между полами. Исторически сложившиеся нормы поведения по отношению к женщинам как к существам слабым, не способным позаботиться о себе, не всегда находят поддержку у уважающих себя и помнящих об истоках такого поведения женщин. Справедливости ради отметим, что самоактуализирующиеся мужчины, относящиеся к женщинам с подлинным уважением и относящиеся к ним как полноценным партнёрам, в традиционном понимании ведут себя невежливо по отношению к женщинам [3].

Седьмая характеристика любви – «любовь как самовознаграждение». Данное положение проявляется в том, что любовь является самоцелью, а не средством достижения каких-либо других выгод. А. Маслоу пишет, что подлинная любовь должна быть наполнена восхищением, которое «не требует никаких наград, не преследует никаких целей». Он также подчёркивает экзистенциальную сущность процесса любви, сопоставляя его с другими онтологическими проявлениями: «Мы способны наслаждаться картиной, не испытывая стремления ею завладеть, или кустом роз, не желая его оборвать, или прелестным ребёнком, не собираясь его похитить, птицей, не имея намерения посадить её в клетку; точно так же один человек может восхищаться другим, ничего не отдавая и не получая» [3; 218].

Восьмая характеристика – «альтруистическая любовь». А. Маслоу был убеждён в том, что люди наделены подлинным альтруизмом: «... представители человеческой расы в лучших своих проявлениях в пору своего расцвета обладают многими качествами, которые ранее было принято считать прерогативой высших существ» [3; 219]. Данная характеристика («альтруистическая любовь») тесно переплетается с предыдущей характеристикой («любовь как самовознаграждение»). И здесь и там А. Маслоу говорит о самобытности любви, о её имманентности человеческой природе: «Говоря философским языком, это аспект бытия и становления, это бескорыстная любовь к другому человеку просто за то, что он существует» [3; 219].

Последней, девятой характеристикой любви является «отчуждённость и индивидуальность». Данная характеристика подразумевает, что в подлинной любви сосуществуют две, на первый взгляд противоречивые тенденции: сохранение собственной индивидуальности и слияние с партнёром. А. Маслоу, на основании своего исследования, делает вывод, что данные тенденции не исключают друг друга, а, наоборот, дополняют: «Традиционно под идеальной любовью понималось полное слияние двух Я с утратой границ между ними, т.е. скорее отказ от индивидуальности, чем её усиление. В определённых аспектах это действительно так, однако факты свидетельствуют об одновременном развитии индивидуальности; при этом Я партнёров хотя и сливаются, но все, же остаются самостоятельными и сильными, как раньше» [3; 220]. Исследуя своих подопечных, А. Маслоу обнаружил у них такое качество, которое мы бы назвали ассертивностью (самодостаточностью): «Они могут быть чрезвычайно

близки, но при необходимости расстаются без всякого ущерба для себя.... Несмотря на головокружительные любовные переживания, наши подопечные остаются собой, продолжают жить по своим законам» [3; 220].

Подводя итог взглядам А. Маслоу на феноменологию любви, следует сказать, что в его понимании подлинная любовь неразрывна с личностным ростом человека, а также способствует личностному росту партнёра этого человека.

Следующая концепция, в которой был рассмотрен феномен любви, находится в русле экзистенциального направления. Одним из её представителей является Р. Мэй. Сразу следует сказать, что гуманистическая и экзистенциальная парадигмы во многом близки. Главное их сходство заключается в том, что в них человек рассматривается как особая сущность, стоящая над биологическим миром. Людям, в отличие от животных приписывается особая духовная квинтэссенция. Данное положение наиболее ярко проявилось в экзистенциальной философии и психологии, в которых делается упор на онтологических переживаниях человека, на особой представленности внешнего мира в феноменологическом поле индивида.

Как и экзистенциальные философы Р. Мэй часто использовал в своих работах обыденную, житейскую терминологию, которая, тем не менее, обычно включает в себя смысл, далеко выходящий за пределы изначально-житейского понятия. По этой причине многие экзистенциальные теории часто критиковались. Мы попытаемся вникнуть в работу Р. Мэя «Любовь и воля» и представить его понимание любви в нашей работе.

Р. Мэй признавая значимость теории З. Фрейда, считал, что Бытие человека не ограничивается лишь сексуальными инстинктами, а включает в себя высшие смыслы и ценности, которые не являются производными от низших влечений. Естественно и феноменологию любви он рассматривал в рамках данной парадигмы. И если обычно противоположностью любви считают ненависть, то Р. Мэй противопоставляет любви апатию [4; 14]. Именно апатичность общества, которая проявлялась в пустоте и безразличии, представлялась Р. Мэю главенствующей проблемой 60-х годов 20 века [4; 13]. И раскрывая понятие любви, Р. Мэй надеялся «излечить» это общество.

Исследовав различные понимания феномена любви, Р. Мэй выделяет четыре их разновидности: «На западе традиционно говорят о четырёх типах любви. Первый – это секс, или то, что мы называем вожделением, либидо. Вторым является эрос, любовь, как стремление к воспроизводству или творчеству – высшим, по мнению древних греков, формам бытия и отношений между людьми. Третий тип – это филия, или дружба, братская любовь. Четвёртым типом является агапэ (или каритас, о которой говорили древние латиняне) – забота о благе другого человека, прототипом которой является Божья любовь к человеку. Любое человеческое чувство подлинной любви является смесью (в различных пропорциях) всех четырёх типов любви» [4; 17]. Р. Мэй считал, что проявление лишь одной грани любви (из четырёх возможных) приводит к истощению последней.

Большое значение Р. Мэй придавал воображению и фантазии: «Фантазия – это одно из выражений воображения. Фантазия и во-

ображение являются способностями, посредством которых личностный смысл обретает действенность» [4; 156]. Р. Мэй говорил, что не реальная ситуация, а воображение способствует зарождению любви: «... пищей эроса является воображение, и реализм как не сексуален, так и не эротичен» [4; 20].

Зигмунд Фрейд, как мы уже упоминали, широко использовал понятие «либидо», которое он характеризовал как сексуальную энергию. В 1920 г. выходит работа «По ту сторону принципа удовольствия», где З. Фрейд заимствует и разрабатывает в рамках своей теории понятие «эроса» у Платона. Р. Мэй сопоставил эти понятия следующим образом: «Секс довольно точно можно определить физиологически – он представляет собой нарастание напряжения в теле человека и снятие этого напряжения. Эрос же, напротив, является переживанием личностных интенций и смыслов акта. Если секс есть ритм стимула и реакции, то эрос есть состояние бытия. З. Фрейд, а вслед за ним и другие, определяли удовольствие от секса, как снятие напряжения; что касается эроса, то здесь мы, напротив, не хотим спада возбуждения и стараемся его удержать, погрузиться в него и даже его усилить. Конечная цель секса – удовлетворение и расслабление, в то время, как эрос – это желание, стремление, вечная тяга к расширению горизонтов» [22; 38]. Объединение секса и эроса приводят к экзистенциальному единению людей: «Два человека, стремясь, как стремятся все индивидуумы, преодолеть разобщённость и изолированность, – которые все мы претерпеваем, будучи индивидуумами, – могут достичь единения, в котором, на какое-то мгновение, два изолированных, индивидуальных

опыта обращаются в подлинное единство» [4; 39].

Р. Мэй считал, что любовь не может проявиться без самораскрытия Бытию: «Любить – значит открыться, как всему положительному в этом мире, так и всему отрицательному – печали, грусти и разочарованию, равно как и радости, самоосуществлению и немыслимой ранее остроте сознания» [4; 53].

Говоря о порывах чувств влюблённого, Р. Мэй проводит грань с невротической любовью: «Но я согласен назвать такую привязанность невротической только в том случае, если она представляет собой «зацикленность» или навязчивую идею; если от партнёра требуют постоянного существования на этом уровне» [4; 55]. Здесь Р. Мэй, на наш взгляд, говорит о непостоянной представленности «нормального» чувства любви в сознании индивида. Помимо этого влюблённый считает свой любовный опыт уникальным: «... мы убеждены, что до нас этого никто и никогда не ощущал» [4; 55].

Р. Мэй считает, что лишь во взаимодействии друг с другом мужчина и женщина могут проявить себя как полноценные представители своего пола. Он пишет: «Назначение каждого пола – подчёркивать особенности противоположного пола» [4; 62]. А именно в любви это «подчёркивание» выражено наиболее явно, что приводит к проявлению гендерной сущности индивида. Р. Мэй ссылается на О. Ранка, который «однажды заметил, что все проблемы всех приходивших к нему женщин были вызваны недостаточной агрессивностью их супругов» [4; 80]. Здесь агрессивность, которую обычно считают негативным проявлением, является необходимостью для поддержания колорита межгендерных отношений. Р. Мэй вообще считал, что в любовных

отношениях каждый индивид самоутверждается, а это в дальнейшем приводит к способности этого индивида отдавать. Вот, что он писал по этому поводу: «Динамические диалектические отношения – у меня есть искушение назвать их равновесием, хотя они равновесием не являются – представляют собой непрерывный процесс, в ходе которого человек одновременно берёт и даёт и, тем самым, самоутверждается, находит ответ «да» в другом человеке, а переусердствовав в самоутверждении, может почувствовать «нет» в другом человеке, отступить, но не сдаться, придать своему участию в этих отношениях новую форму и найти путь, адекватный целостности другого человека» [4; 80]. Подводя итог связи агрессивного компонента с любовью, Р. Мэй пишет: «Ненависть и любовь не являются несовместимыми противоположностями; они идут рука об руку, особенно в такие переломные эпохи, как наша» [4; 82].

Одним из компонентов любви, который мы упоминали выше, является филия. В любовных отношениях Р. Мэй трактует её как приязнь, которую поясняет следующим образом: «Приязнь – это расслабление в присутствии любимого человека, основанное на признании в другом человеке человека; это состояние, когда нам нравится быть с другим, нравится отдыхать с другим, нравится ритм походки, голос, всё существо другого» [4; 178].

Ещё одним выше упомянутым компонентом любви является агапэ (каритас), который Р. Мэй понимает как заботу, а ту, в свою очередь, как «состояние, когда что-то действительно имеет смысл. Забота – противоположность апатии» [4; 161]. Р. Мэй считал, что без заботы любовь не может быть настоящей, а индивиды, заключённые

в данный любовный союз, не получают истинного удовлетворения от этих отношений [4].

Подводя итог беглому обзору взглядов Р. Мэя на феномен любви, мы лишь ещё раз укажем на то, что те понятия, через которые данный автор определяет явление любви, сами требуют тщательного определения.

Следующей теорией, которая уделяет внимание феномену любви, является эволюционная теория. На наш взгляд она граничит между спекулятивно-казуальными и экспериментально-эмпирическими теориями. Огромное влияние на данную психологическую концепцию оказали труды Ч. Дарвина, который сосредоточил своё внимание на процессах адаптации и отбора.

Если рассматривать явление любви с позиций эволюционной теории, то его можно охарактеризовать как эпифеномен репродуктивного процесса. Все чувства, которые являются проявлением любви, детерминированы необходимостью продолжения рода. Предпочтения определённых качеств партнёра обусловлены отбором наилучшего генетического материала, а межгендерные различия – адаптацией к различным

условием среды [2, 9]. Например, вот как эволюционисты объясняют более частую смену партнёрш со стороны мужчин, чем смену партнёров со стороны женщин. Мужчина в течение жизни оплодотворить многих женщин. Его организм вырабатывает триллионы сперматозоидов в отличие от того не большого количества яйцеклеток, которыми располагает организм женщины. Поэтому, женщины более разборчивы в реализации своих репродуктивных возможностей, и с осторожностью подходят к выбору партнера. В общем, задача мужчин как можно больше распространить свои гены, а задача женщин зачать и родить ребенка совместно с мужчинами, которые будут заботиться о потомстве [2].

Итак, осуществленный нами анализ позволяет установить определённые сходства. Все они видели основную причину феномена любви в проявлении сексуального инстинкта. Однако, практически каждый из исследователей, говорит о том, что любовь неразрывна с личностным ростом человека и способствует личностному развитию партнеров.

Список литературы:

1. Джонс, Э. Жизнь и творения Зигмунда Фрейда / Э. Джонс. – М.: Наука, 1997. – 448 с.
2. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 800 с.
3. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
4. Мэй, Р. Любовь и воля [Электронный ресурс] / Р. Мэй. – К.: PSYLIB, 2005. – 192 с. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/index.htm>.
5. Розенова, М.И. Отношения любви в контексте обыденного сознания, развития, обучения, воспитания и социализации личности (теоретическое и экспериментальное исследование проблемы): монография / М.И. Розенова. – М.: МГУП, 2006. – 528 с.
6. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб.: Питер, 2010. – 400.
7. Фрейд, З. Я и Оно / З. Фрейд. – М.: Эксмо, 2007. – 864 с.
8. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 607 с.
9. Чалдини, Р. Социальная психология. Пойми себя, чтобы понять других! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 336 с.

ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЯВЛЕНИИ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Петрова Н.В.

Аннотация. В статье раскрываются гендерные различия в проявлении агрессивности подростков; выявляются проблемные поля подростков, детерминирующие гендерную идентичность в проявлении агрессивности. Предлагается комплекс рекомендаций по коррекции гендерной агрессивности подростков в контексте каждого проблемного поля.

Ключевые слова: агрессивность, гендерная идентичность, нарушения гендерной идентичности, Методы коррекционного воздействия.

STUDY OF GENDER IDENTITY THE IMPLICATION OF AGGRESSION IN ADOLESCENCE

Petrova N.V.

Annotation. In the article gender distinctions open up in the display of aggressiveness of teenagers; the problem fields of teenagers, determining a gender identity in the display of aggressiveness, come to light. The complex of recommendations is offered on the correction of gender aggressiveness of teenagers in the context of every problem field.

Key words: aggressiveness, gender identity, violations of gender identity, Methods of correction influence.

Проблема агрессивного поведения имеет давнюю историю. В эпицентре внимания исследователей находятся биологические и социальные детерминанты агрессии, механизмы ее возникновения и протекания, факторы, определяющие её проявление, индивидуальные и возрастные особенности агрессивного поведения, способы предотвращения агрессии [1 и др.]. В психологической науке считается нормой, если в социально-психологическом аспекте личность обладает определенным уровнем агрессивности. Однако проявления агрессивности обрели свою напряженность в обществе и, как следствие, эта проблема стала предметом научных интересов многих ученых. Общие аспекты агрессивности рассматриваются в работах Л. Берковиц, Л.В. Зубовой, А.А. Реана, Т.Г. Румянцевой, Л.М.

Семенюк др. Проблема агрессивности подростков привлекает к себе внимание С.Н. Ениколапова, Е.А. Калинина, Ю.Б. Можгинского, Л.М. Семенюка и др. Несмотря на значительное количество работ, которые посвящены проблеме агрессивного поведения подростков, в исследуемых вопросах есть еще много своеобразных «белых пятен» [1, 2, 5 и др.]. Тщательного изучения требует вопрос об особенностях проявления агрессии подростками с точки зрения гендерного подхода. В аспекте проблематики нашего исследования весьма полезными для нас оказались работы Е.В. Козыревой [4], А.А. Реана [6], в которых отмечается, что в проявлении агрессивности у мальчиков и девочек подросткового возраста имеются значительные различия.

На выявление этих различий была ориентирована наша опытно-экспериментальная

работа, которая проводилась на базе МБОУ гимназия № 118 города Ростов/на Дону. Выборку составили подростки в возрасте 12-13 лет. Общая численность респондентов, принявших участие в обследовании, составила 25 человек: 12 девочек и 13 мальчиков. Эмпирическое исследование проводилось в два этапа. На первом этапе выявлялись уровни агрессивности у подростков,

на втором - проводилось сравнение уровней агрессивности подростков в гендерном аспекте. В соответствии с целью и задачами эмпирического исследования были использованы методики: опросник «Басса–Дарки» и методика «Hand Test» Э. Вагнера.

Приведем средние значения результатов диагностики агрессивности подростков по методике Басса-Дарки (табл. 1).

Таблица № 1

Средние значения показателей по шкалам опросника «Басса-Дарки»

Среднее значение	Показатели									
	Физич. агрес.	Косв. агрес.	Раздра- жительность	Негати- визм	Обида	Подозри- тельность.	Вербальн. агрессия	Чувство вины	Индекс агрессии	Индекс враждебн.
Низкий уровень	6,3	5,2	5,1	3,6	2,9	3,2	9,5	4,8	18,8	5,9
Высокий уровень	8,7	5,8	8,2	4,3	4,9	5,9	10,2	4,7	27,1	10,8
Общегрупповые показатели	6,9	5,6	6,3	3,85	4,5	5,5	9,05	5,3	22,4	10,03

Как видно из таблицы, у подгруппы с высоким уровнем агрессивности доминируют показатели по шкалам «физическая агрессия», «косвенная агрессия», «раздражительность», «негативизм», «обида», «подозрительность». Эти дети находятся в постоянном внутриличностном противоречии: с одной стороны, они стремятся к лидерству, с другой стороны - явно уходят от решения проблем. Считая, что их судьба больше зависит от внешних обстоятельств, от других людей, они в тоже время испытывают недоверие к людям. Подгруппа с низким показателем агрессивности имеет более высокий процент эмоционального комфорта, и более высокую степень интернальности. Эти

подростки не стремятся к доминированию. Так же у подростков этой группы в меньшей степени выражено желание избегать решения проблем.

Результаты диагностики по методике «Hand Test» показали, что высокий уровень агрессивности был зафиксирован у 26% подростков, средний уровень агрессивности - у 52% и низкий уровень – у 22% подростков. Сравнение средних значений показателей диагностики по «Hand Test» подгрупп с низким и высоким уровнем агрессивности с общегрупповыми показателями проиллюстрировано в таблице 2.

Таблица 2

**Сравнение средних значений показателей «Hand Test»
с общегрупповыми показателями**

Показатели												
Среднее знач.	Ag	Dir	F	Af	Com	Dep	Ex	Crip	Acf	Pas	Dscr	И.А
Низкая агрес.	1,4	1,2	0,1	6,4	1,5	0,8	1,2	-	2,8	2,3	0,3	3,5
Высок. агресс.	1,8	1,8	0,1	1,4	0,4	0,5	0,5	0,3	0,2	1,9	0,4	0,8
Обще- груп. по- казат	1,5	1,6	0,04	2,2	0,86	0,65	0,85	0,2	1,88	2,26	0,8	0,8

Как видно из таблицы, у подгруппы с высоким уровнем агрессивности выше показатели по шкалам «Ag» (агрессивность), «Dir» (директивность), F (страх), чем среднее значение по группе. Просоциальные показатели «Af» (аффекация), «Com» (коммуникация), «Dep» (зависимость) ниже средних показателей по группе. Очевидно, что эта подгруппа подростков не ориентирована на других людей, не доверяет им. У них хуже развиты просоциальные качества по сравнению с другими подростками.

Интерпретируя результаты диагностики, проведем сравнительный анализ уровня агрессивности в гендерном аспекте. Из полученных результатов видно, что агрессивность, превышающая норму, у мальчиков в 2 раза встречается чаще, чем у девочек. Если среди девочек явно доминируют средние показатели агрессивности, то среди мальчиков в равной степени присутствует одинаковый процент подростков как со средним, так и с высоким показателями индекса агрессивности. Дети с низким показателем агрессивности встречаются примерно в равной степени как среди мальчиков, так и среди девочек. Таким образом,

можно предположить, что приблизительно каждый третий мальчик имеет уровень агрессивности выше нормы, тогда как у девочек - лишь каждая шестая. Эти приближенные данные мы проверяли с помощью χ^2 -критерия Фридмана. Полученные результаты свидетельствуют, что показатель индекса агрессивности у мальчиков в 2 раза выше, чем у девочек. У мальчиков показатель категории «Ag» (агрессия) выше среднего, а категории уменьшающие вероятность агрессии «Af» (аффекация) и «Dep» (зависимость) ниже среднего значения по группе. Девочки же, наоборот, имеют показатель категории «Ag» (агрессия) ниже среднего значения по группе, а «Dir» (директивность) выше, т.е. они проявляют склонность руководить, активно влиять на другое лицо. У девочек выше показатели категорий «Af» и «Dep», чем у мальчиков и у группы в целом, т.е. у них лучше развиты просоциальные качества (таблица 3).

Таким образом, на основании анализа результатов исследования гипотеза зависимости агрессивного поведения от гендерной принадлежности нашла подтверждение.

Таблица 3

Средние значения агрессивности по «Hand Test»

Среднее значение	Категории											
	Ag	Dir	F	Af	Com	Dep	Ex	Crip	Acf	Pas	Dscr	И.А
Мальчики	1,8	1,6	0,07	2,05	0,9	0,9	0,6	0,1	2,3	2,02	0,4	-0,4
Девочки	1,3	1,7	0,02	2,32	0,83	1,15	1,1	0,3	1,46	2,5	1,15	-1,2
По группе	1,5	1,6	0,04	2,2	0,86	1,02	0,85	0,2	1,88	2,26	0,8	-0,8

Рекомендации по коррекции гендерной агрессивности подростков

Коррекция агрессивного поведения подростков выступает социально значимым и психологически необходимым вектором в практической деятельности психолога и интегрирует в себе элементы приемов и упражнений различных направлений (табл.4).

Таблица 4

Направления коррекционной работы

Проблемные поля подростка	Содержание коррекционной работы	Методы коррекционного воздействия
Нарушения гендерной идентичности	-актуализация представлений о социальных ролях мужчины и женщины; -эмоционально-положительное отреагирование подростков на выполнение будущей социальной гендерной роли; -формирование адекватных в гендерном аспекте моделей поведения	В разделе «Мужчина и женщина, – какие они?» - моделирование представлений о социально-ролевых функциях мужчины и женщины. В разделе «Я – мальчик, будущий мужчина. Я – девочка, будущая женщина» - ролевые игры на формирование предпосылок мужественности и женственности. В разделе «Рыцари и принцессы» - ролевые игры на формирование представлений о гендерных различиях, навыков уважительного отношения друг к другу, умения видеть и устранять недостатки своего внешнего вида.
Гипертрофированная чувствительность к негативному отношению к себе.	Снижение уровня личностной тревожности	-релаксационные техники (глубокое дыхание, визуальные образы, мышечная релаксация, музыкотерапия); работа со страхами; -ролевые игры
Несформированность (или недостаточная сформированность) собственной картины мира.	Развитие эмоциональной сферы и эмпатии	-работа с фотографиями, отражающими различные эмоциональные состояния; -сочинение историй, раскрывающих причину эмоционального состояния; рисование, лепка эмоций; пластическое изображение эмоций; -разыгрывание сценок, отражающих эмоциональные состояния; методика – я грустный(радостный).

Продолжение таблицы 4

Проблемные поля подростка	Содержание коррекционной работы	Методы коррекционного воздействия
Неадекватная (чаще заниженная самооценка). Настрой на негативное отражение себя со стороны окружающих	Развитие позитивной самооценки	-упражнения на позитивное восприятие образа «Я»; -активизация самосознания, актуализация «я-состояний»; -разработка системы поощрений и наград за достижения («альбом успехов»); -включение подростков в работу различных студий, кружков.
Эмоциональное застревание на негативной «сейчас» ситуации. Неумение прогнозировать последствия своих поступков	Упражнения в отреагировании своего гнева и всей ситуации в целом приемлемым способом	-отражение гнева безопасным способом во внешнем плане (канализация агрессии); -пластическое выражение гнева, отражение его через движения; -многократное повторение деструктивного поведения безопасным способом; -сублимация гнева; - в целях более полного отреагирования чувств использование техник арт-терапии, гештальт-терапии, эмоционально –образной терапии
Слабый контроль над своими эмоциями	Упражнения, направленные на управление своим гневом	-релаксационные техники (мышечная релаксация, глубокое дыхание, визуализация ситуации); -перевод деструктивных действий в вербальный план (подумай, что ты хочешь сделать); -ввод правила: «посчитай до 10, прежде чем перейдешь к действию»; -сочинение рассказа от имени своего гнева. - сенсорное и кинестетическое осознание своего гнева (на что похож твой гнев? Какой он на запах цвет, слух на ощупь? Отражение этого чувства в движениях)
Малый опыт в поведенческих реакциях на проблемную ситуацию. Открытая демонстрация деструктивного поведения	Расширение спектра поведенческих реакций в проблемной ситуации. Снятие деструктивных элементов в поведении	-работа с картинками с сюжетом проблемных ситуаций; -разыгрывание сцен с вымышленными конфликтными ситуациями; -использование игр с элементами соперничества, с элементами сотрудничества; -ведение ребенком дневниковых записей в целях обучения навыкам самонаблюдения и контроля над поведением; -включение подростка в спортивные командные игры, с целью канализации агрессии.
Консультативная работа родителями педагогами	Консультации с родителями и педагогами, направленные на торможение провоцирующих факторов агрессивного поведения подростков	информирование об индивидуально-психологических особенностях агрессивного подростка; обучение навыкам «ненасильственного» общения («активное слушание»; исключение оценочности в общении; исключение угроз и приказов, работа с интонацией; отработка навыков позитивного взаимодействия с агрессивными подростками через ролевую игру

Выводы по исследованию

1. Применение гендерного подхода в исследовании агрессивности подростков позволило выявить значимые гендерные различия с агрессивными формами поведения.

2. Мальчиковая агрессия в подростковом возрасте проявляется более открыто. Она в меньшей степени поддается управлению, носит генерализованный характер. Контролировать ее мальчики-подростки начинают гораздо позже, чем девочки.

3. Девочки-подростки, в отличие от мальчиков, более впечатлительны, сензитивны, поэтому они довольно рано замечают физическую агрессию на вербальную. Кроме того, срабатывает и стереотипное общественное мнение о том, что девочкам не пристойно проявлять агрессивность. Поэтому они уже с детства учатся сдерживать

ее. Кроме того, девочки-подростки способны выявлять психологически уязвимое место в противнике и четко направлять свою агрессию в адрес конкретного человека.

4. Практический опыт по исследуемой проблеме показал, что в процессе коррекционной работы можно достичь положительной динамики поведения агрессивных подростков. В содержание коррекционной работы с подростками целесообразно включать следующие блоки:

- передачу им опыта адекватных, социально-приемлемых в гендерном аспекте форм поведения;

- формирование системы личностных гендерных установок, на основе которых развивается способность реагировать в конфликтных ситуациях.

Список литературы:

1. Берковиц, Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль / Л. Берковиц. – М.: Академия, 2001. – 512 с.
2. Гуггенбюль, А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними / А. Гуггенбюль. – СПб.: Питер, 2000. – 298 с.
3. Калинина, Е.А. Агрессия и агрессивность у подростков 14-15 лет / Е.А. Калинина // Общественные науки и современность. – 2007. – № 3. – С. 183-190.
4. Можгинский, Ю.Б. Агрессия подростков: учебное пособие / Ю.Б. Можгинский. – М.: МЕДпресс, 2010. – 128 с.
5. Реан, А.А. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков / А.А. Реан, Н.Б. Трофимова // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. – 2009. – № 3. – С. 6-7.

ГЕНЕЗИС МИРОПОНИМАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Петрова Н.В.

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к определению специфики детского миропонимания; раскрываются этапы генезиса миропонимания дошкольников (мифологического, философского и научного).

Ключевые слова: миропонимание; анимистичность, артификализм трансфинитность, мифологическая, категориальная, натурфилософская и научная природа миропонимания.

GENESIS OF ATTITUDE IS IN CHILD'S AGE

Petrova N.V.

Annotation. In the article the basic going is examined near determination of specific of child's attitude; the stages of genesis of attitude of preschool children (mythological, philosophical and scientific) open up.

Key words: worldview; animističnost', artifikalizm transfinitnost', mythological, categorical, philosophical and scientific nature of the ideologies.

Цель исследования – охарактеризовать основные векторные этапы становления миропонимания в дошкольном детстве.

В современных научных исследованиях (Е.В.Субботский, Н.Н.Поддьяков, Д.Б.Эльконин и др.) детство рассматривается как уникальный и многомерный феномен, опосредованный как биологическими, так и социокультурными факторами, как своеобразная субкультура в общечеловеческой культуре, как витальная сфера, наполненная загадками и непознанными явлениями.

Отличительной спецификой периода детства во все времена было тяготение к миропониманию, к тому, чтобы сложные и непонятные явления жизни свести к простому и ясному, а загадочным явлениям дать свое объяснение. Вектор миропонимания ребенка-дошкольника, в первую очередь, направлен «вовне» – на многочисленные реальности природы, предметного мира, образно-знаковых систем и социума. Предметом познания для ребенка высту-

пает «иное», манящее своей неизвестностью и таинственностью. Взаимодействуя с «иным», ребенок познает его, осмысливает и становится ближе к пониманию истины. То есть, через познание ребенок приобретает определенную информацию о реалиях окружающего мира, а через понимание осуществляется связь этой информации с реальностями. Осваивая понимаемое, ребенок интериоризирует его, признает своим, делает частью себя. При этом он ассимилируется с окружающим миром, обретает состояние единодушия и тождества, наполняясь целостностью бытия. Очевидно, что связь между целостностью и пониманием не случайна. Именно целое подлежит разумному пониманию. Подтверждение этой мысли мы находим в одном из принципов А.Тойнби: чтобы подвести к пониманию часть, мы должны сосредоточить свое внимание на целом, ибо только целое, умопостигаемое само по себе, может быть полем для исследования.

Великие культуры и цивилизации за довольно длительный период времени, объединив мифические сказания, философские и научные идеи, выработали представления о Мироздании, о последовательности возникновения основных видов миропонимания в эволюции человечества – мифическом, философском и научном. В генезисе миропонимания ребенка прослеживается эта закономерность. На начальных этапах генезиса миропонимания ребенок убежден в абсолютной истинности своего восприятия реальности. Это объясняется тем, что он ещё не способен отделять своё «Я» от реальностей окружающего мира. Чтобы объяснить эту уникальность детского миропонимания, проведем анализ языкового концепта «понимание», то есть, выясним соотношение этимологии слова и его содержания или, по М. Хайдеггеру, – определим изначальную «силу» исследуемого понятия и адекватность его семантики. В дефиниции «понимание» имеют место отпечатки греческого корня «оним» (имя), и латинского – «аним» (анима – душа, анимус – дух), а понятие «дух» (в старославянском – *доухъ*) – идентично важнейшему и неотъемлемому атрибуту всего сотворенного. Таким образом, в конструкте феномена «понимание» метафорически содержится «имя» объекта познания и наличие «души», «духа», что свидетельствует о равном онтологическом статусе познающего субъекта (ребенка) и познаваемого объекта (окружающего мира). Следовательно, ребенок-исследователь на позициях «равного» протягивает для «знакомства» руку окружающей его действительности, познавая «имена» предметов и явлений, признавая в них «душу», «дух», «сердце индивидуального и всеобщего бытия, постигая внутреннюю, глубинную основу этих предметов, то есть их

смысл. Ребёнок уверен в своём бытии, в бытии реальностей окружающего мира, что выступает исходной первоосновой миропонимания. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок идентифицирует себя с познаваемыми объектами. Отсюда вытекает первая уникальная особенность миропонимания дошкольника – «понимание по аналогии», основу которого составляет идея об идентификации, уподоблении, соответствии, сходстве познаваемого «иного» самому себе. Давая объяснение миру, ребёнок-дошкольник наделяет предметы неживой природы характерологическими особенностями живого, такими как духовность, наличие сознания и мышления, присутствие психики и души. Эту особенность детского миропонимания исследовал Жан Пиаже и назвал её «анимизм» [6].

Таким образом, основная причина анимистичности детского миропонимания нами видится в неспособности ребёнка отличать реальные предметы от явлений психики и сознания. В понимании ребенка все объекты мироздания существуют ради человека (а скорее, ради него самого), все они предназначены лишь для одного – сделать жизнь ребёнка счастливой и удобной. По Ж.Пиаже, проявления анимизма исчезают по мере психического взросления детей. Уже к младшему школьному возрасту на смену анимистическим представлениям приходят более реалистические, хотя анимизм еще полностью не исчезает. Позже анимистическая природа детского миропонимания была подтверждена результатами исследований Л.Ф. Обуховой и Н.Б. Шумаковой

По З.Фрейду, бессознательная проекция миропонимания на объекты окружающего мира обеспечивает ребенку эмоциональ-

ный комфорт, создает его общность с социумом, обеспечивает некое психическое «заражение» личностью другого и других. Идентификация себя с другими обеспечивает ребенку освоение новых для него пластов культуры, доминирующих в микросоциуме ценностей и норм, личностных смыслов. По выражению В.В. Зеньковского, умение устанавливать тождественность, аналогию, является универсальным средством познания действительности, ключом к миропониманию [2]. Ребенок, владея особой способностью, «вчувствования» в реалии мира, наделяет все предметы именами. При этом он убежден: все, что носит имя, имеет право жить, реально существовать в действительности. Понимание познаваемого ребенок осуществляет через свой внутренний мир. При этом он как бы осуществляет примерку на себя позиций других природных или социокультурных объектов, пытаясь проникнуть в их сущность, наделить их своим внутренним миром, принять их бытие как личное. В процессе эмоциональной самоидентификации с культурой, природой и социумом ребенок познает различные витальные позиции, расширяя свой жизненный опыт. Так постепенно происходит миропонимание — осмысление текстов окружающих вещей и явлений [2].

Феномен анимизма представляет собой базовую основу для появления следующей особенности детского миропонимания — его мифологичности, то есть, уподоблении силам природы, живым существам. Ребенок делает это с помощью сказки. Сказка, выполняющая роль особой знаковой системы, помогает ребенку интерпретировать, подвергать пониманию окружающую действительность. Кульминацией «сказоч-

ного миропонимания» является четырехлетний возраст, который постепенно с возрастом утрачивает доминирующие позиции. Взрослеющий ребенок начинает различать реальность и нереальность, быль и небыль. Он пытается осмыслить различные аспекты мироздания: как появился мир и «Я» в нем, как понять жизнь и смерть. Уже к старшему дошкольному возрасту, когда в пространство своей реальности ребенок допускает волшебство, сказка уступает место мифу. Обширный набор стандартных жизненных ситуаций предлагает ребёнку различные мифологические сюжеты. Ему остается лишь домыслить, какую реальную ситуацию следует примерить под тот или иной мифологический образ. На этот счёт следует отметить, что Г.Г. Гадамер признавал мифологический способ освоения мира как промежуточный и важный этап познания истины и называл его «предпониманием» [1].

По Ж. Пиаже, мифологическое миропонимание характеризуется магической причинностью (наличием силы воздействия на предметы желанием, словом и мыслью), артификализмом (всё в мире создано для человека), финализмом (все вещи созданы для комфортной жизни) [6]. И хотя мифологическое миропонимание несет в себе чувственное, нерациональное познание окружающего мира, оно имеет большую самостоятельную ценность, так как обуславливает пропедевтику философского и научного миропонимания. Мифологическое миропонимание позволяет ребенку интерпретировать паттерны общечеловеческой культуры, осваивать целостное представление о мире, наращивать опыт моделирования социальных ситуаций, осуществлять познание ребенком детерминационных за-

висимостей мира. Без амплификации чувственного опыта миропонимания, без способности приписывать окружающему миру человеческий облик будет невозможным переход к новому и более совершенному этапу миропонимания – философскому.

В контексте философского миропонимания отводится приоритет разуму, с помощью которого всё познается и обосновывается. Особую роль в философском миропонимании выполняет его категориальная составляющая.

В своем исследовании мы доказываем, что категориальное видение картины мира ребенком старшего дошкольного возраста обеспечивает стратегию его миропонимания. В экспериментальной части исследования мы делаем основной акцент на категории «часть-целое», «изменение», «время» [5]. Познавание категории «часть-целое» позволяет ребенку осознать себя как часть мироздания, подводит к пониманию личностной ответственности за гармоничное сосуществование со своим «Я» и окружающим миром. Ценность данной категории в структуре детского миропонимания можно проиллюстрировать в виде логической триады: От целостного миропонимания – к целостному знанию и к целостной, гармоничной личности.

Категорию «изменение» ребенок довольно рано познает в своей повседневной жизни. Наблюдая за изменениями в самом себе и в окружающем мире, ребенок усваивает связи между прошлым, настоящим и будущим предметов (явления). В мысленном плане, в образной форме ребёнок сравнивает наличное состояние предмета с его предшествующим состоянием и прогнозирует будущие состояния. Таким образом, ребенком воспроизводится общая тенден-

ция изменений предметов и объектов. Познавание категории «изменение» позволяет ребенку экстраполировать в формате представлений некоторые состояния и свойства предметов и явлений, которые ранее не были знакомы ему. Подобная экстраполяция подводит ребенка к пониманию и осмыслению таких фундаментальных свойств окружающего мира, как «рост», «развитие», «движение», «изменение». Осмысление категории «изменение» также существенно отражается и в самом ребенке. В структуре его мышления происходят позитивные изменения во всех трёх формах – наглядно-действенной, наглядно-образной и логической (категориальной), что в итоге способствует развитию диалектического характера познания. Но главное заключается в том, что дети осваивают кардинально новый способ миропонимания – взгляда на окружающий мир, в котором все находится в движении, изменении, развитии.

Освоение ребенком-дошкольником категории «время» детерминировано его личностным опытом. С самого рождения он уже начинает ориентироваться во времени. Способствует этому чередование биологических ритмов его жизни, регулируемых социальной средой. Конечно же, в дошкольном возрасте ребенок еще погружен в нерасчленённое время, ввиду того, что социальные связи, в которые он погружен, ещё не четко ориентированы во времени. В большей степени они регламентируются социально значимым взрослым. Ориентация же во времени ребенком осуществляется в значительной мере в стихийном, разрозненном, дискретном режиме. Однако С.Л. Рубинштейн утверждал, что не следует чрезмерно утрировать недостижимость

для понимания ребенком категории «время» [7].

Итак, категориальное миропонимание нами рассматривается как психическое новообразование в развитии ребенка. Оно призвано создавать новые горизонты в познании мира. Здесь мы ведем речь о таком свойстве категорий, как трансфинитность, то есть, устремление за пределы наличного в познании неизвестного.

Опираясь на исследования И.Э. Куликовской, миропонимание ребенка-дошкольника нами представляется в виде трёх взаимообусловленных и самостоятельных уровней [3]. Каждый из уровней имеет свой ценностный смысл и выступает базовой основой для появления следующего уровня. На первом уровне имеет место мифологическое миропонимание, которое проявляется у ребенка примерно в младшем дошкольном возрасте. На втором уровне – философское миропонимание (в совокупности категориального и натурфилософского), формирующееся в среднем дошкольном возрасте. К старшему дошкольному возрасту начинается становление третьего уровня – научного миропонимания.

В заключении отметим следующее. В психологии феномен детского миропонимания признается как одно из новообразований в дошкольном возрасте. Признавая, что все новое характеризуется хрупкостью,

незащищённостью, отметим, что экология детского миропонимания выступает в наше время как насущная проблема, обусловленная погружением ребенка в дискретный взрослый мир, чрезмерной организацией предметно-центрированной системы образования, доминированием рациональных методов обучения. Все это разрушает непосредственность, яркость и самобытность детского миропонимания. Тем самым взрослые, окружая ребенка абсолютными законами и концепциями, обрекают его на жизнь в прокрустовом ложе. В детском познании окружающего мира смыслы подменяются функциональным значением познаваемых объектов, понимание замещается запоминанием, постижение истины – усвоением готовых знаний. И как следствие, – познаваемый ребенком мир приобретает черты дискретности, непонятности, холодности и враждебности. Происходит отчуждение ребёнка от мира, тем самым нарушается гармоничная целостность мироздания, ибо за его пределами остаётся важнейшая социальная единица – ребенок. Однако, на удивление нам, взрослым, в сложившейся ситуации дети всё же находят силы покинуть прокрустово ложе, они продолжают творить, наполнять личностными смыслами *свой мир*, в котором от *нашего*, слишком сложного и запутанного, взято совсем немного.

Список литературы:

1. Гадамер, Г.Г. Актуальность прекрасного / Г.Г. Гадамер. – М., 2012. – 376 с.
2. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – М., 2006. – С. 244-289.
3. Куликовская, И.Э. Теория и практика развития мировидения у детей в дошкольном учреждении / И.Э.Куликовская. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2002. – 302 с.
4. Миронов, В.В. Наука и философия в системе мировоззренческих ориентаций современной культуры: дис. ... д-ра филос. наук / В.В. Миронов. – М., 1998. – 365 с.

5. Петрова, Н.В. Педагогические условия использования информационно-категориального подхода к целенаправленному ознакомлению детей дошкольного возраста с окружающим миром: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Петрова. – Майкоп, 2000. – 178 с.
6. Пиаже, Ж. Психология интеллекта: избр. психол. тр. / Ж. Пиаже. – М., 2006.
7. Рубинштейн, С.Л. История создания книги «Человек и мир» // Рубинштейн, С.Л. Очерки, воспоминания, материалы / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 2007.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Богус М.Б.

Аннотация. В работе раскрываются сущность и особенности билингвальной системы интеллектуального развития младших школьников. Автором в статье обозначены дидактико-методические условия реализации билингвальной системы интеллектуального развития в условиях двуязычия.

Ключевые слова: интеллект, билингвизм, младший школьник, развитие, билингвальная система, задания.

INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS-BILINGUAL PRIMARY SCHOOL AGE

Bogus M. B.

Abstract. The article reveals the essence and peculiarities of the bilingual system of intellectual development of younger students. The author of the article outlines the didactic-methodical conditions of implementation of the bilingual system of intellectual development in the context of bilingualism.

Key words: intelligence, bilingualism, Junior high school student, development, bilingual system, jobs.

В современном российском обществе к ряду национальных богатств стали причисляться образованность и интеллект, и в главнейший фактор роста и развития страны перерастают многогранность развития обучающихся, широта и гибкость их мышления, готовность к творчеству и решению нестандартных задач. Ключевые стратегические ориентиры в функционировании образовательных учреждений принципиально меняются в соответствии с требованиями XXI века к школе, её выпускнику, к учебно-воспитательному процессу.

Достижение роста умственного, творческого потенциала обучающихся, совершенствования их культуры мышления в рамках учебно-воспитательного процесса становится приоритетной задачей современной школы, нацеленной на организацию лич-

ностно-ориентированного образовательного процесса и реализующей концепцию развивающего обучения.

Личностно-ориентированный подход в образовании реализуем только при условии обеспечения индивидуального подхода, предполагающего учёт особенностей обучающихся.

Принадлежность каждого человека к определенной национальности, культуре является одной из самых важных его отличительных особенностей. Как известно, проявляющуюся во всех сферах жизнедеятельности его представителей, печать своеобразия несет в себе каждая культура. Следует подчеркнуть, что в знаках языка фиксируются и отражаются национальные особенности мышления и поведения. Не подлежит сомнению, что в соответствии со своим мышлением народом создан язык. Также, на познание мира ребенком влияет

язык. Не только ориентация индивидуального сознания, но даже доминирующие интеллектуальные навыки и особенности миропонимания определяются языком. Осваивая второй язык, человек обретает способности мышления, свойственные новому второму языку.

Многочисленные особенности билингвов уточнялись и детализировались исследователями различных стран. Учёными отмечались такие особенности билингвов, как «чувствительность» к семантическим взаимоотношениям между словами (McLaughlin, 1984), умение делать обобщающие умозаключения (Liedtke, Nelson, 1968), способность решать задачи, связанные с вербальной трансформацией и заменой (Ekstrand, 1980), способность использовать сложные аналитические стратегии при решении невербальных задач (Ben-Zeev, 1977) [цит.по:2;3].

Таким образом, более многосторонний охват действительности, чем у монолингва, присущ интеллектуальным качествам личности билингва.

Как известно, объём и структура мыслительных механизмов одноязычных и двуязычных учащихся различна. Однако данная особенность не учитывается современным образовательным процессом. Школьные учебники разрабатываются только для активизации монолингвального (одноязычного) мыслительного процесса. Ребенок-билингв при поступлении в образовательное учреждение уже способен мыслить и выражать свои мысли на двух языковых системах (что, чаще характерно для национальных республик). Но эта способность ребенка остаётся незадействованной в учебном процессе, и в течение всех лет школьного обучения от него требуется развитие мыслительных способностей только

на одном втором языке, который является неродным для обучающегося.

Целью нашего исследования явилась разработка учебно-методического комплекса, ориентированного на активизацию обоих языков билингва в мыслительной деятельности, тем самым способствуя развитию интеллектуальных способностей обучающихся-билингвов.

На наш взгляд, одним из действенных способов воплощения данной цели на практике является обогащение содержания начального общего образования вспомогательными учебно-методическими материалами, выстроенными на двух языковых системах обучающихся-билингвов.

В связи с вышеизложенным, нами разработана билингвальная система заданий интеллектуального развития обучающихся-билингвов младшего школьного возраста.

В основу билингвальной системы интеллектуального развития легла концепция П.Я.Гальперина о поэтапном формировании умственных действий [1]. Группы упражнений отражают 6 уровней, позволяющие проследить соответствующие этапы интеллектуального развития: 1) этап фона – исходный уровень; 2) этап репродуцирования, который характеризуется тем, что обучающиеся на данном уровне способны повторить решение, представленное им ранее в готовом виде; 3) этап манипулирования - на данном этапе обучающимися задачи решаются лишь с использованием внешней манипуляции предметом; 4) этап транспонирования, характеризуется тем, что учащиеся строят план решения только при опоре на предварительную манипуляцию; характерным показателем транспонирования является появление навыка действовать «в уме»; 5) этап региментирования, при котором способ реше-

ния задач приближается к уровню мышления взрослых; 6) этап продуцирования – на данном этапе у обучающихся появляется способность получать продукт мышления, умеют оперировать продуктом мышления в процессе решения задач в дальнейшем, и в постановке дальнейших задач.

Для более гармоничного включения материалов билингвальной системы в учебный процесс были использованы формы заданий трёх видов: на математическом материале (для уроков математики и экономики); на «пространственном» материале (природоведение, труд, ИЗО); на вербальном материале (русский язык, адыгейский язык, чтение).

Особенностью реализации билингвальной системы заданий является то, что организуемыми в начальных классах регулярными фрагментами занятий охватываются учащиеся с разной интеллектуальной подготовкой: слабые и сильные, им предоставляется возможность находить решение поисковых задач, не связанных с учебным материалом. Обучающийся, который недостаточно хорошо усвоил какую-то тему по учебной дисциплине, и, в связи с этим, плохо решает типовые задачи, сможет почувствовать себя успешным и обрести уверенность в своих силах, поскольку решение не учебных задач опирается не на школьные знания, а на поисковую активность и сообразительность ребенка.

Система заданий выстроена по принципу «от простого к сложному», каждый очередной блок строится на новом, более сложном уровне, чем предыдущий.

Отличительной особенностью заданий билингвальной системы интеллектуального развития является их широкая и разносторонняя межпредметная связь. Упражнения выстроены с учетом присущего детям интереса. В билингвальную систему включены

задания на материале пословиц, поговорок, фразеологических оборотов, синонимов, антонимов; различных видов текстов воспитательно-познавательного характера; включены задания на логическое следование, классификацию, исключение лишнего, сравнение, установление ассоциативных связей между словами; моделирование.

Необходимо в процессе целенаправленного интеллектуального развития помочь учащимся сформировать умение самостоятельно приобретать знания, ставить и решать собственные задачи, проявлять личную активность.

Предлагаемый курс развивающих фрагментов занятий ориентирован на гуманизацию процесса образования в начальной школе и разностороннее развитие интеллектуальной сферы младших школьников за счет гармоничного сочетания учебной деятельности по усвоению знаний, умений и навыков с поисковой, творческой деятельностью, способствующей развитию интеллектуальных способностей учащихся, созданию благоприятных условий для самостоятельного решения нетиповых задач и проявлению индивидуальных особенностей.

Включение в учебный процесс начальной школы развивающих фрагментов занятий, проводимых систематически, приобщение детей к постоянной поисковой деятельности существенно повышает эффективность начального образования. Такой систематический курс способствует созданию условий для развития у детей интеллектуальных способностей, формирует у них стремление к размышлению и поиску, вызывает чувство уверенности в своих силах, в возможностях своего интеллекта, развивает культуру мышления.

Итак, организация фрагментов учебных занятий с использованием системы заданий, предусматривающая постепенное качественное их усложнение, как в целом, так и внутри каждого этапа, включающая языковой и предметный компоненты, способствует интеллектуальному развитию обучающихся-билингвов.

Список литературы:

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. - М.: Наука, 1966. – С.12-102.
2. Paulston, C.B. Bilingual education: Theories and issues. Rowley, MA, 1980.
3. Skutnabb-Kangas, T. Bilingualism or not: The education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters 7. 1983.

РАЗДЕЛ VI. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

SECTION VI. PSYCHOLOGICAL SUPPORT SPORTS ACTIVITIES

ДОЛГОВРЕМЕННЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ ПСИХИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОГО КЛАССА

Горская Г. Б.

Аннотация. В статье представлены данные о долгосрочных регуляторах деятельности спортсменов высокой квалификации, являющихся фактором повышения психической напряженности деятельности. Контроль их влияния на спортсменов рассматривается как ресурс повышения их конкурентоспособности.

Ключевые слова: психическое перенапряжение, долгосрочные регуляторы психической напряженности, конкурентоспособность спортсменов высокой квалификации.

LONG-TERM REGULATORS OF MENTAL TENSION AS A FACTOR OF ELITE ATHLETES' COMPETITIVE POWER

Gorskaya G.B.

Annotation. The purpose of investigation was obtaining empirical evidence of the role of personal individual traits and stability of position in elite team as long-term regulators mental tension that increase risk of elite athletes' burn out and competitive power decrease.

Key words: mental over-tension, long-term regulators of mental tension, elite athletes competitive power.

Существенная зависимость достижений спортсменов высокого класса от психологических факторов доказана многочисленными фактами и не вызывает сомнений [4],[6]. В психологии спорта многократно предпринимались попытки систематизировать представления о психологических ресурсах, раскрытие которых способно вывести спортсмена на новый для него уровень

спортивных результатов, в форме психопортограмм, психологических компонентов модельных характеристик спортсменов высокого класса, установления профессионально важных в определенном виде спорта психических качеств спортсменов, разработки психологических критериев отбора перспективных спортсменов. Традиционно уделялось большое внимание

разработке методик повышения устойчивости спортсменов к соревновательному стрессу.

Все же проблема раскрытия психологических ресурсов спортсменов высокого класса остается далекой от решения. Одной из причин такого положения представляется сохраняющаяся нацеленность на решение оперативных и локальных задач подготовки спортсменов, чаще всего связанных с коррекцией неблагоприятных психических состояний. Вследствие этого не уделяется внимания долговременным регуляторам деятельности спортсменов. Их изучение тем более необходимо потому, что многие из них являются источником хронических психических перегрузок, приводящих к эмоциональному выгоранию, снижению уровня достижений спортсменов, преждевременному прекращению спортивной карьеры.

О значимости выделения действующих на спортсменов высокого класса факторов, вызывающих хронический рост психической напряженности деятельности, свидетельствует смещение интереса психологов спорта с острого стресса, возникающего у спортсменов, к проблеме психического выгорания, рассматриваемого как психическое истощение, вызванное длительным психическим перенапряжением [3], [6], [9]. Другим свидетельством осознания необходимости исследования долговременных регуляторов психической напряженности является заметное повышение активности исследований, посвященных организационному стрессу в спорте, его источникам и мерам профилактики [1], [7], [10]. В связи с этим становится очевидной необходимость выделения специфичных для опреде-

ленного вида спорта источников психической напряженности длительного действия с целью профилактики их негативного влияния на спортсменов и повышения тем самым их конкурентоспособности.

В зарубежных исследованиях данного направления получение данных о значимых психологических регуляторах деятельности спортсменов, как правило, проводится на основе анализа интервью спортсменов [7], [8]. Данное исследование было построено на предположении о том, что наиболее значимые регуляторы деятельности спортсменов должны отразиться в параметрах мотивации спортивной деятельности [2].

Целью исследования было установление долговременных регуляторов психической напряженности деятельности яхтсменов высокого класса.

Методы и организация исследования. Особенности воздействия на высококвалифицированных спортсменов долговременных регуляторов психической напряженности изучались методом психологического мониторинга в группе спортсменов высокого класса. В исследовании участвовали яхтсмены высокой квалификации, в числе которых были 30 рулевых и 37 шкотовых. В данной статье представлены результаты исследования индивидуально-психологических особенностей спортсменов как внутреннего регулятора психической напряженности спортивной деятельности и устойчивости позиции спортсмена в элитной команде как внешнего регулятора хронической психической напряженности.

Исследование проводилось методом психологического мониторинга, что позволило выявить наиболее существенные для яхтсменов источники повышения психиче-

ской напряженности деятельности. Мониторинг проводился в течение трех лет по параметрам мотивации спортивной деятельности, которые устанавливались по методике Демина-Пилюяна [5] и регистрировались четыре раза в каждом из трех годовых циклов подготовки яхтсменов. Она заключается в том, спортсменам предлагается рассортировать по значимости 76 карточек, на которых указаны значимые для спортсменов условия спортивной деятельности. Она позволяет установить следующие компоненты спортивной мотивации: стремление к самоутверждению, заинтересованность в удовлетворении материальных потребностей, заинтересованность в благоприятных социально-бытовых условиях деятельности, заинтересованность в приобретении специальных знаний и навыков, заинтересованность в отсутствии отклонений в состоянии здоровья, заинтересованность в накоплении сведений о соперниках, заинтересованность в отсутствии психологического дискомфорта. Значения показателей определяются в процентах от максимально возможного значения значимости факторов, характеризующих каждый из них, по разработанным авторами методики формулам.

С целью установления влияния индивидуально-психологических особенностей спортсменов на степень психической напряженности деятельности было проведено сравнение мотивационных индикаторов психической напряженности у спортсменов-рулевых с характерным для высококвалифицированных рулевых комплексом индивидуально-психологических свойств «склонность к риску - сниженный самоконтроль» и у рулевых, у которых он не прояв-

ляется. Данный комплекс включает сочетание силы нервной системы по возбуждению, слабость по торможению, высокую подвижность нервной системы, неуравновешенность нервных процессов по силе с преобладанием возбуждения, невысокие показатели самоконтроля при выраженной склонности к независимости и доминированию.

Результаты исследования и их обсуждение. Индивидуально-психологический комплекс «склонность к риску – сниженный самоконтроль», судя по тому, что он характерен для многих рулевых, ставших победителями крупных международных соревнований, является для них профессионально важным. Сочетание входящих в него индивидуально-психологических свойств обеспечивает быструю ориентировку в неопределенных и быстро изменяющихся условиях парусных гонок, оперативное принятие тактических решений, готовность рисковать для достижения успеха даже при невысокой его вероятности.

В то же время, для обладателей описываемого комплекса индивидуально-психологических свойств характерна неустойчивость к монотонному характеру работы на тренировках, недостаточная конструктивность реагирования на неудачи, затрудняющая их преодоление. Такие проявления комплекса «склонность к риску – сниженный самоконтроль», как неустойчивость к монотонному характеру работы часто интерпретируются как недостаточно ответственное отношение к подготовке и не учитываются в построении тренировочного процесса, что ведет к дополнительному накоплению психического перенапряжения.

Результаты трехлетнего психологического мониторинга показали, что группа яхтсменов, обладающих индивидуально-психологическим комплексом «склонность к риску – сниженный самоконтроль» проявляет повышенную чувствительность к психологическому дискомфорту. Этот показатель, как показано на рис. 1, имеет у них более высокие значения, чем у яхтсменов, для которых рассматриваемый индивидуально-психологический комплекс не является характерным, на протяжении всех трех лет мониторинга. Следовательно, комплекс «склонность к риску - сниженный самоконтроль» действительно устойчиво предопределяет уровень психической напряженности спортсменов, во-первых, и является индикатором их подверженности хроническому психическому перенапряжению, во-вторых.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что даже успешная спортивная деятельность спортсменов с индивидуально-психологическим комплексом «склонность к риску – сниженный самоконтроль» происходит на достаточно напряженном эмоциональном фоне. Помимо этого невысокая склонность к самоконтролю приводит к неумению дозировать, прежде всего, соревновательные нагрузки, следствием чего становится эмоциональное истощение по мере повышения активности участия в со-

ревнованиях. Ресурсом повышения конкурентоспособности данной группы спортсменов является обучение их приемам самоконтроля и регуляции эмоциональных состояний, помощь в осознании роли эмоций в их деятельности, необходимости восстановления после значительных эмоциональных нагрузок, разработка для спортсменов индивидуальных программ психической реабилитации, соответствующее их индивидуальным особенностям планирование участия в соревнованиях.

Яхтсмены, которым присущ индивидуально-психологический комплекс «склонность к риску – сниженный самоконтроль», нуждаются в особом внимании потому, что, на первый взгляд, представляются беспроблемными. Им не свойственно явное снижение соревновательных результатов под влиянием эмоционального напряжения, для них не характерна неустойчивость к психологическому давлению. Подверженность накоплению психического напряжения может явно не проявляться в течение достаточно продолжительного времени, пока его уровень не станет таким, когда появятся очевидные признаки психического выгорания. Это повышает значимость психологического мониторинга позволяющего своевременно обнаружить у спортсмена чувствительность к психологическому дискомфорту и вести профилактику накопления психического перенапряжения.

Заинтересованность в отсутствии
Психологического дискомфорта

Рис. 1. Динамика показателей заинтересованности в отсутствии психологического дискомфорта у яхтсменов, имеющих и не имеющих индивидуально-психологический комплекс «склонность к риску - сниженный самоконтроль»

Таким образом, индивидуально-психологический комплекс «склонность к риску сниженный самоконтроль» проявляется в деятельности яхтсменов многомерно и разнонаправлено, способствуя высокой эффективности соревновательной деятельности, с одной стороны, и являясь фактором риска психического перенапряжения, с другой.

Многолетний мониторинг позволил обнаружить наиболее значимые для спортсменов внешние условия деятельности, вызывающие долговременные изменения структуры мотивации. К числу наиболее важных для спортсменов условий такого рода относится стабильность позиции в элитной команде. В силу специфики комплектования экипажей в парусном спорте

входящие в них спортсмены различаются по устойчивости положения в команде. Экипажи комплектуются с учетом предпочтения рулевого, роль которого рассматривается как основополагающая, в то время как другие члены экипажа (шкотовые) воспринимаются как выполняющие вспомогательные функции. Поэтому тренеры достаточно легко относятся к замене шкотовых. За период проведения мониторинга в одних и тех же экипажах неоднократно происходили замены шкотовых.

Различия в устойчивости позиции в экипажах нашли отражение в устойчивых различиях структуры мотивации рулевых и матросов. В течение всех трех лет наблюдений у матросов оказались более высокими

показатели заинтересованности в самоутверждении, в удовлетворении материальных потребностей, в благоприятных социально-бытовых условиях деятельности. Иллюстрацией устойчивости различий перечисленных показателей мотивации у яхтсменов, различающихся по устойчивости позиции в экипаже, являются приведенные

на рис. 2 результаты мониторинга показателя стремления к самоутверждению. Соотношение показателей заинтересованности в удовлетворении материальных потребностей и в благоприятных социально-бытовых условиях деятельности у рулевых и шкотовых является аналогичным.

Стремление к
самоутверждению
%

Рис. 2. Динамика изменения средних показателей стремления к самоутверждению у рулевых и шкотовых

Приведенные данные свидетельствуют о том, что осознание неустойчивости позиции в экипаже проявляется в устойчивом повышении потребности в самоутверждении у шкотовых по сравнению с рулевыми. Стремление к самоутверждению, как и показатели заинтересованности в удовлетворении материальных потребностей, заинтересованности в благоприятных социально-бытовых условиях деятельности относятся к категории внешних мотивов, значительное усиление которых приводит к снижению заинтересованности в содержательной стороне подготовки.

Данные мониторинга свидетельствуют о том, что усиление этих компонентов мотивации не сопровождается достоверными изменениями заинтересованности в приобретении специальных знаний и навыков, ведущими к ухудшению подготовленности спортсменов к выступлениям в соревнованиях, в группе шкотовых в целом. Однако наблюдения за спортсменами, переживающими заметное ослабление своих позиций в экипаже, показали, что неустойчивое положение побуждает их к активизации контактов с людьми, способными, с их точки зрения, повлиять на ситуацию в желательном для них направлении, при явном снижении интереса к подготовке. Наличие у

спортсмена устойчивой причины для сомнений в стабильности своей позиции в элитной команде, например, «зрелый» для спортсмена высокого класса возраст, согласно данным мониторинга, приводит и к росту психической напряженности, индикатором которого является наблюдаемое в течение длительного времени возрастание заинтересованности в отсутствии психологического дискомфорта.

Результаты исследования доказывают обоснованность отнесения устойчивых индивидуально-психологических особенностей спортсменов, а также степени устойчивости позиции яхтсменов в элитной команде к долговременным регуляторам психической напряженности. Они свидетельствуют о том, что ресурсом повышения конкурентоспособности спортсменов является наиболее полное выявление источников повышения психической напряженности, которую испытывают высококвалифицированные спортсмены, что дает возможность профилактики их влияния на спортсменов.

Особого внимания заслуживает противоречие между установленным в исследованиях организационного стресса в спорте фактом многочисленности организационных факторов, которые спортсмены рассматривают как значимые регуляторы их деятельности, и невниманием к ним в организации подготовки спортсменов. Вследствие этого не реализуется потенциал факторов, которые, по мнению спортсменов, помогают им, особенно, во время выступлений в ответственных соревнованиях, и не ведется целенаправленная профилактика влияния на спортсменов воздействий, снижающих их конкурентоспособность.

Результаты исследования в сопоставлении с литературными данными приводят к заключению о том, что перспективным направлением исследования психологических ресурсов конкурентоспособности спортсменов является контекстный подход, предполагающий анализ особенностей включения спортсменов в контекст спортивной деятельности и во взаимодействие с ним.

Выводы.

Долговременными регуляторами психической напряженности деятельности яхтсменов высокой квалификации являются как внутренние факторы, к которым относятся устойчивые индивидуально-психологические свойства спортсменов, так и внешние, обусловленные условиями организации деятельности.

Результаты трехлетнего психологического мониторинга позволяют отнести к долговременным источникам устойчивого повышения психической напряженности деятельности яхтсменов индивидуально-психологический комплекс «склонность к риску – сниженный самоконтроль».

Устойчивые различия в структуре мотивации яхтсменов в различной степени устойчивости позиции в элитной команде дают основание для рассмотрения данного фактора как долговременного регулятора психической напряженности их деятельности.

Данные исследования свидетельствуют о значимости выявления и контроля влияния на спортсменов высокой квалификации долговременных регуляторов психической напряженности их деятельности как ресурса повышения конкурентоспособности спортсменов.

Список литературы:

1. Горская, Г.Б. Организационный стресс в спорте: источники, специфика проявлений, направления исследований / Г.Б. Горская // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2012. – № 4. – С. 74-76.
2. Горская, Г.Б. Мотивационные регуляторы деятельности спортсменов в спорте высших достижений // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / под ред. А.А. Обознова, А.Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – Вып. 5. – С. 233-249.
3. Гринь, Е.И. Личностные ресурсы преодоления психического выгорания у спортсменов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.И. Гринь. – Краснодар, 2009. – 24 с.
4. Квашук, П.В. Факторы, определяющие спортивную результативность квалифицированных и юных спортсменов в группах видов спорта / П.В. Квашук // Физическая культура и спорт в условиях современных социально-экономических преобразований в России: юбилейная науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию ВНИИФК. – М., 2003. – С. 89-90.
5. Пилюян, Р.А. Мотивация спортивной деятельности / Р.А. Пилюян. – М.: 1984. – 104 с.
6. Debois N. Coping with facilitative and restricting factors during long successful career in top sport / N. Debois, A. Ledon // Sport and Exercise psychology: Bridges between disciplines and cultures: 12th European Congress of Sport Psychology. – Halkidiki, 2007. – P. 254.
7. Fletcher, D. Organizational psychology in elite sport: its emergence, application and future / D. Fletcher, C.R.D. Wagstaff // Psychology of sport and exercise. – 2009. – Vol. 10. – P. 427-434.
8. Greenleaf, C. Factor influencing Olympic performance: interviews with Atlanta and Nagano US Olympians / C. Greenleaf, D. Gould, K. Dieffenbach // Journal of applied sport psychology. – 2001. – Vol. 13. – P. 154-184.
9. Gustafsson, H. Why don't they quit? Restraining factors in athletes' burnout / Y. Gustafsson, P. Hassmen, M. Johansson // Sport and Exercise psychology: Bridges between disciplines and cultures: 12th European Congress of Sport Psychology. – Halkidiki, 2007. – P. 255.
10. Woodman, T. A case study of organizational stress in elite sport / T. Woodman, L. Hardy // Journal of applied sport psychology. – 2001. – Vol. 13. – P. 207-238.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КАК РЕГУЛЯТОРЫ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ В СПОРТЕ ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ

Берилова Е.И.

Аннотация. В статье рассматривается роль эмоционального интеллекта и копинг-стратегий как ресурсов преодоления психического выгорания в спорте высших достижений.

Ключевые слова: психическое выгорание, эмоциональный интеллект, копинг-стратегии, эмоциональная культура личности, гендерные особенности.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND COPING-STRATEGIES AS REGULATORS OF BURNOUT IN THE ELITE SPORT

Berilova E.I.

Annotation. The purpose of research is to study interrelations of burnout, emotional intelligence and coping-strategies in athletes.

Key words: burnout, coping-strategies, emotional intelligence, athletes.

Введение. Для спорта высших достижений характерен высокий уровень конкуренции и ориентирование на максимально высокие результаты. Безусловно, круглогодичная вовлеченность спортсменов в тренировочную соревновательную деятельность может являться источником психических и физических перегрузок. Следовательно, в спорте очень значимой становится осведомленность о своем эмоциональном состоянии. К сожалению, в настоящее время у нас отсутствуют условия для формирования эмоциональной культуры личности, в том числе, для понимания своих собственных эмоций и умения ими управлять. Неопределенность соревновательных условий, отсутствие контроля над ситуацией, большая вероятность получения травмы могут выступать в качестве источников стресса для спортсменов.

К когнитивным структурам личности относится эмоциональный интеллект. Он яв-

ляется многофакторным феноменом, способствующим пониманию человеком собственного эмоционального состояния и состояния окружающих, включает умение управлять своими эмоциями и сопереживать окружающим его людям, а также общую осведомленность о мире эмоций и чувств. На наш взгляд, низкий уровень эмоционального интеллекта у спортсменов может быть источником стрессов и психических перегрузок.

Цель исследования - изучить феноменологию эмоционального интеллекта у спортсменов, его взаимосвязи с психическим выгоранием и стратегиями преодоления стресса.

Методы исследования. Эмоциональный интеллект оценивался с помощью методики Н. Холла, предназначенной для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемых в эмоциях и управления эмоциональной сферой на основе принятия решений. Он содержит 5

шкал: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей.

Для выявления проявлений психического выгорания был использован адаптированный нами тест-опросник, разработанный К. Маслач и С.Джексоном (ABQ). Он измеряет 3 шкалы: уменьшение чувства достижения, эмоциональное/физическое истощение, обесценивание (девальвация) достижений. Для установления стратегий, с помощью которых спортсмены преодолевают сложные ситуации, применялся опросник Р. Лазаруса

В исследовании приняли участие 113 спортсменов, из них 68 мужчин и 45 женщин в возрасте от 15 до 23 лет.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим результаты изучения

эмоционального интеллекта. Значения показателей эмоционального интеллекта находятся в основном в диапазоне средних и низких значений, но наибольшая выраженность наблюдается у показателя эмпатии. Более детальную картину дает частота распределения высоких, средних и низких значений показателей эмоционального интеллекта у спортсменов, представленная в таблице 1.

Высокие значения у спортсменов наблюдаются у спортсменов по показателям «самомотивация», «эмоциональная осведомленность», «эмпатия», «распознавание эмоций других людей», «управление своими эмоциями», интегральный показатель эмоционального интеллекта находится в диапазоне низких значений.

Таблица 1

Частота случаев проявления эмоционального интеллекта различной степени у спортсменов (n=113)

Показатели эмоционального интеллекта	Уровень выраженности показателей (в %)		
	высокий	средний	низкий
Эмоциональная осведомленность	10,6	53,1	36,3
Управление своими эмоциями	6,2	23,9	69,9
Самомотивация	13,3	51,6	35,1
Эмпатия	15,9	38,9	45,2
Распознавание эмоций других людей	11,5	38,1	50,4
Интегральный показатель эмоционального интеллекта	3,5	38,1	58,4

Таким образом, можно сделать заключение о недостаточном внимании спортсменов к собственному эмоциональному состоянию, что может быть источником психических перегрузок.

Данные относительно гендерных различий по отношению к эмоциональному интеллекту носят противоречивый характер.

Предполагается, что должны быть различия в проявлении таких его компонентов как эмпатия и управление своими эмоциями.

В таблице 2 представлены средние значения показателей эмоционального интеллекта у спортсменов разного пола.

Таблица 2

Средние значения показателей эмоционального интеллекта у спортсменов разного пола ($\bar{X}_{\text{ср}} \pm \delta$)

Группы	Показатели эмоционального интеллекта					
	эмоциональная осведомленность	управление своими эмоциями	самотивация	эмпатия	распознавание эмоций других людей	интегральный показатель
Мужчины (n=68)	7,30± 5,3	5,48± 6,4	8,69± 5,2	5,47± 6,6	5,55± 6,9	32,5± 20,03
Женщины (n=45)	8,84± 4,8	1,89± 5,4	7,87± 5,3	8,7± 6,2	7,91± 4,9	35,22± 16,3
Достоверность различий	—	P<0,05	—	P<0,05	P<0,05	—

Как мы и предполагали, наблюдаются достоверные различия между спортсменами мужского и женского пола по показателям «эмпатия», «управление своими эмоциями» и «распознавание эмоций других людей».

Очевидно, что мужчины лучше управляют своими эмоциями и более целенаправленно подходят к своим обязательствам по отношению к спорту, чем женщины, которые, в свою очередь, стремятся больше к эмоциональному реагированию эмоций, чем к управлению ими.

Показатель эмпатии более высокую выраженность имеет у женщин, возможно, это связано с приписыванием им таких качеств, как сочувствие и сопереживание, у мужчин проявление таких чувств считается признаком слабости. Это способствует стремлению мужчин как можно лучше контролировать свое эмоциональное состояние и стараться не проявлять свои чувства. Вероятно, это больше связано с гендерными стереотипами, чем с половыми различиями спортсменов.

Таким образом, наша гипотеза была частично подтверждена. Женщины более склонны к сопереживанию и распознаванию эмоций окружающих, чем мужчины, которые, в свою очередь, больше сосредоточены, чем женщины, на «управлении своими эмоциями».

Эмоциональный интеллект в настоящее время является неизученным феноменом, но уже вполне очевидно, что он является не только одним из регуляторов эмоционального состояния человека, но и существенной предпосылкой профилактики психического выгорания и предпочтения определенных стратегий преодоления стресса.

В таблице 3 представлены коэффициенты корреляции между показателями стратегий преодоления стресса, психического выгорания и эмоционального интеллекта.

Как мы видим, развитие эмоционального интеллекта способствует предпочтению

спортсменами таких конструктивных стратегий преодоления стресса, как принятие ответственности, планирование решения проблемы и социальной поддержки. Чем выше показатели самомотивации и управления своими эмоциями, тем ниже вероятность применения спортсменами стратегии бегства.

При высоких значениях таких показателей психического выгорания, как «обесценивание достижений» и интегральный показатель психического выгорания, спортсмены предпочитают выбирать стратегию бегства.

Таким образом, при развитии психического выгорания спортсмены отдадут предпочтение неконструктивным копинг-стратегиям.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта препятствует развитию психического выгорания, а чем выше значения психического выгорания, тем выше у спортсменов вероятность ухода от решения проблем.

Таблица 3

Коэффициенты корреляции между стратегиями преодоления стресса, показателями психического выгорания и эмоционального интеллекта у спортсменов (n=113)

Показатели эмоционального интеллекта/психического выгорания	Стратегии преодоления стресса (Лазарус)							
	конфронтативный копинг	дистанцирование	самоконтроль	социальная поддержка	ответственность	планирование решения проблемы	бегство	положительная переоценка
Эмоциональная осведомленность	0,09	0,01	0,30*	0,23*	0,21*	0,34*	0,04	0,23*
Управление своими эмоциями	0,01	0,09	-0,06	-0,14	-0,12	0,01	-0,21*	-0,10
Самомотивация	-0,04	-0,11	0,11	-0,06	0,10	0,33*	-0,28	-0,08

Продолжение таблицы 3

Показатели эмоционального интеллекта/психического выгорания	Стратегии преодоления стресса (Лазарус)							
	конфронтативный копинг	дистанцирование	самоконтроль	социальная под- держка	ответственность	планирование ре- шения проблемы	бегство	положительная переоценка
Эмпатия	-0,06	-0,05	0,16	0,32*	0,28*	0,26*	0,16	0,11
Распознавание эмоций других людей	-0,02	0,11	0,11	0,37*	0,22*	0,18	0,02	0,17
Интегральный показатель эмо- ционального интеллекта	-0,01	0,02	0,18	0,23*	0,19*	0,34*	-0,07	0,10
Уменьшение чувства достиже- ния	0,16	0,03	0,03	-0,06	0,06	-0,06	0,13	0,11
Эмоциональное/физическое ис- тощение	0,11	0,11	0,06	0,17	0,14	0,06	0,17	0,17
Обесценивание достижений	0,14	0,13	0,06	-0,06	0,06	-0,15	0,26*	-0,04
Интегральный показатель пси- хического выгорания	0,16	0,1	0,07	0,02	0,11	-0,04	0,23*	0,15

Примечание: * $P < 0,05$; ** $P < 0,01$.

Выводы. Результаты исследования позволили сделать следующее заключение. Повышение уровня эмоциональной культуры спортсменов, т. е. овладение ими навыками правильной оценки своего эмо-

ционального состояния и конструктивными стратегиями преодоления стресса является одним из важных компонентов подготовки спортсменов, на наш взгляд, способствующим предотвращению профессионального выгорания.

Список литературы:

1. Горская, Г.Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов: учеб. пособие / Г.Б. Горская. – Краснодар, 1995. – 184 с.
2. Гринь, Е.И. Адаптация опросников эмоционального выгорания (Athlete Burnout Questionnaire) и coping-стратегий (Coping Function Questionnaire): учеб.-метод. пособие / Е.И. Гринь. – Краснодар: КГУФКСТ, 2007. – 22 с.

3. Берилова, Е.И. Личностные регуляторы профессионального выгорания у спортивных тренеров и судей / Е.И. Берилова, О.В. Дорошина, А.В. Мищенко // Физическая культура и спорт – наука и практика. – 2013. – № 2. – С. 24-30.
4. Босенко, Ю.М. Личностные и когнитивные факторы стрессоустойчивости спортсменов высокого класса / Ю.М. Босенко, Е.И. Берилова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2015. – Т. 21, № 2. – С. 106-111.
5. Качина, А.А. Специфика профессионального стресса в деятельности тренера по фигурному катанию / А.А. Качина, В.Н. Дайняк // Психология психических состояний: теория и практика: материалы Первой Всерос. науч.-практ. конф. Ч. 1. – Казань: Новое знание, 2008. – С. 419-421.
6. Smith, R.E. Toward a cognitive-affective model of athletic burnout / R.E. Smith // Journal of Sport Psychology. – 1986. – N 8. – P. 36-50.

ГЕНЕЗИС МОТИВОВ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭТАПАХ МНОГОЛЕТНЕЙ ПОДГОТОВКИ (НА ПРИМЕРЕ ДЗЮДО)

Багадирова С. К.

Аннотация. В данной статье обсуждаются результаты исследования мотивов спортивной деятельности на этапах многолетней подготовки дзюдоистов. Анализируются наиболее значимые мотивы для всех групп (этапов подготовки) одновременно, выделяется группа наиболее значимых мотивов для каждого этапа подготовки, обсуждаются особенности генезиса мотивов спортивной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, спортивная деятельность, этапы многолетней подготовки.

GENESIS OF MOTIVES FOR SPORTS ON STAGE LONG-TERM PREPARATION (ON THE EXAMPLE OF JUDO)

Bagadirova S. K.

Annotation. This article discusses the results of a study of motives of sports activities at the stages of long-term preparation judo. Analyzed the most important reasons for all groups (preparation) at the same time, there is a group of the most significant reasons for each stage of preparation, discusses the features of the genesis of the motives of sports activity.

Key words: motivation, sports activities, stages of long-term training.

Постановка проблемы. Спортивная деятельность является конкурентной деятельностью, где достижение акме происходит в очень короткие сроки (за 10 – 15 лет). В этой связи важным, является вопрос определения факторов, снижающих и повышающих конкурентоспособность спортсмена [3]. На наш взгляд, одним из механизмов, определяющих стремление к конкуренции и достижения результатов среди спортсменов, является мотивация спортивной деятельности.

Проблема мотивации спортивной деятельности одна из популярных тем спортивной психологии. Не смотря на это, психология не дает однозначного определения понятию «мотивация». Определение, сформулированное Р.А. Пилюном, как нам представляется, наиболее соответствует

его содержанию и предназначению в структуре спортивной деятельности. Согласно его представлениям мотивация спортивной деятельности - это «...особое состояние личности спортсмена, служащее основой для постановки и осуществления целей, направленных на достижение максимально возможного на данный момент спортивного результата» [2,с.156].

Мотивы спортивной деятельности изменяются под воздействием объективных факторов индивидуальной жизни спортсмена и его спортивной деятельности. В условиях многолетней тренировки и участия в соревнованиях у спортсменов формируется мотивация спортивной деятельности, т. е. совокупность мотивов, инициирующая оптимальный уровень активности спортсмена в достижении результатов. Су-

щественными моментами в изменении мотивации являются принятие вида деятельности, обуславливающее желание выполнить ее определенным образом, а также выявление индивидуального смысла деятельности, которое ведет к последующему изменению установки на результативность в ее выполнении. Это явление В. Д. Шадриков назвал «дрейфом» мотивов [4].

В связи со сказанным возникает необходимость в объективном распознаении мотивов спортивной деятельности возникающих на этапах многолетней подготовки, что станет основой для их целенаправленного формирования и поддержания, а также послужит ориентирами в освоении этапов спортивной деятельности.

Методы и организация исследования. В качестве диагностической нами была определена методика В. Шаболтас «Мотивация спортивной деятельности». Данная методика предназначена для выявления доминирующих личностных смыслов занятий

спортом и включает в себя 10 мотивов-категорий: мотив эмоционального удовольствия, мотив социального самоутверждения, мотив физического самоутверждения, социально-эмоциональный мотив, социально-моральный мотив, мотив достижения успеха в спорте, спортивно-познавательный мотив, рационально-волевой (рекреационный) мотив, мотив подготовки к профессиональной деятельности, гражданско-патриотический мотив. В исследовании принял участие 81 дзюдоист, находящиеся на разных этапах спортивной карьеры. Участники исследования обучаются в школе высшего спортивного мастерства г. Майкопа.

Полученные в ходе исследования данные были нами ранжированы в порядке убывания значений. Мотиву, получившему самый высокий балл, мы присвоили ранг 1, а самому маленькому значению последовательности, был присвоен ранг 10. Таблица 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики по методике
«Мотивация спортивной деятельности»**

	Ранги	Средний балл	Ранги	Средний балл	Ранги	Средний балл	Ранги	Средний балл
	Этап начальной подготовки (10-13 лет) n=25		Этап углубленной подготовки (14-16 лет) n=20		Этап спортивного совершенствования n=22		Этап спортивного мастерства n=14	
Мотив эмоционального удовольствия	8	11	3	13,1	8	10,3	9	6,9
Мотив социального самоутверждения	9	10	9	10	9	7	7	8,5
Мотив физического самоутверждения	1	19	4,5	13	2	13,4	8	8,3

Продолжение таблицы 1

	Ранги	Средний балл	Ранги	Средний балл	Ранги	Средний балл	Ранги	Средний балл
	Этап начальной подготовки (10-13 лет) n=25		Этап углубленной подготовки (14-16 лет) n=20		Этап спортивного совершенствования n=22		Этап спортивного мастерства n=14	
Социально-эмоциональный мотив	5,5	12	7,5	11	6	10,7	5	12,9
Социально-моральный мотив	5,5	12	6	12	7	10,6	3	14,7
Мотив достижения успеха в спорте	2	17	4,5	13	1	14,4	1	18
Спортивно-познавательный мотив	5,5	12	1	17	4	12,2	4	13
Рационально-волевой (рекреационный) мотив	10	3	10	4,65	10	6,4	10	2,31
Мотив подготовки к профессиональной деятельности	4	13	7,5	11	5	11	6	10
Гражданско-патриотический мотив	3	15	2	15	3	13	2	17

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты ранжирования позволяют утверждать, что на этапах подготовки, выделенные автором методики мотивы, приобретают разное ранговое значение. Справедливости ради отметим, что лишь рационально – волевой (рекреационный) мотив на всех этапах подготовки дзюдоистов оказался наименее значимым R=10. Это объясняется тем, что мотивированность занятий спортом определяется спортсменами не как компенсация дефицита двигательной активности, а как значимый вид деятельности, в котором они имеют возможность самоактуализации.

Мотив, предполагающий получение эмоционального удовольствия от движения и физических усилий, имеет достаточно низ-

кое ранговое значение на трех этапах подготовки (этап начальной подготовки R=8, этап спортивного совершенствования R=8, этап спортивного мастерства R=9), и, только на этапе углубленной подготовки этот мотив имеет значение R=3. Для этапа начальной подготовки такое ранговое значение объясняется тем, что более важными мотивами спортивной деятельности, являются мотивы физического самоутверждения и достижения в спорте, а не эмоциональная заряженность спорта. Для этапов спортивного совершенствования, спортивного мастерства эмоциональная заряженность спорта также не столь важна. Для спортсменов, находящихся на этих этапах наибольшее значение приобретает полная реализация - мотив достижения успеха в спорте. Более высокая ранговая значимость

мотива эмоционального удовольствия для группы углубленной подготовки, объясняется тем, что это этап активного освоения технико-тактических основ деятельности, который требует, в том, числе и получения эмоционального подкрепления результатов.

Мотив социального самоутверждения, проявляющийся в стремлении заниматься спортом, как видом деятельности, посредством которого приобретает личный престиж и уважение общества, практически на всех этапах подготовки имеет низкие значения. Этап начальной подготовки $R=9$, этап углубленной подготовки $R=9$, спортивного совершенствования $R=9$, спортивного мастерства $R=7$. Это указывает на тот факт, что спортсмены занимаются дзюдо не ради повышения личностной значимости в глазах общественности.

Мотив, связанный со стремлением к физическому развитию, самоутверждению и становлению характера, на этапе начальной подготовки имеет наивысшее ранговое значение $R=1$. Это объясняется тем, что юные спортсмены воспринимают спорт, как один из институтов, где возможно и физическое развитие и становление характера. На этапе углубленной подготовки значимость мотива физического самоутверждения несколько снижается ($R=4,5$). Это связано с индивидуализацией подготовки спортсмена. У спортсмена начинает формироваться и совершенствоваться индивидуальный стиль деятельности. Большое внимание здесь уделяется овладению техникой выполнения элементов дзюдо. На этапе спортивного совершенствования вновь возрастает значимость мотива физического самоутверждения ($R=2$). На этом этапе «... формируются деятельностно значимые качества личности, и происходит активная самореализация личности в деятельности.

Значительно увеличиваются средства специальной подготовки» [1]. На этапе спортивного мастерства значимость мотива физического самоутверждения резко падает ($R=8$). Это объясняется тем, что на этом этапе речь не идет о физическом самосовершенствовании, речь идет о поддержании спортивной формы как можно дольше.

По социально-эмоциональному мотиву, который характеризуется стремлением к занятиям спортом ввиду высокой эмоциональности общения, можно сказать, что значительные различия в ранговых значениях не обнаруживаются на этапах начальной подготовки $R=5,5$, спортивного совершенствования $R=6$, спортивного мастерства $R=5$. На этапе углубленной подготовки значение несколько выше $R=7,5$. Повышение значимости эмоциональности общения на этом этапе объясняется тем, что это период первых серьезных соревнований и успехов, где можно продемонстрировать освоенные технико-тактические действия, да и сама атмосфера соревнований вызывает эмоциональный подъем.

Наибольшую значимость социально-моральный мотив, выражающийся в стремлении к успеху своей команды, иметь хорошие отношения с членами команды и тренером, приобретает на этапе спортивного мастерства $R=3$. На наш взгляд, это объясняется тем, что у спортсменов есть желание за счет индивидуального мастерства повысить результативность команды. Отношения с равными по статусу членами команды спортсмены уже воспринимают как коллегиальные, а не конкурентные, ведь уже всем все доказано. Отношения с тренером выстраиваются как со старшим товарищем, возможно и будущим коллегой. На остальных этапах значимость показателей менее выражена - этапе начальной подготовки

R=5,5, этап углубленной подготовки R=6, спортивного совершенствования R=7. Не значительное снижение значимости этого мотива, объясняется тем, что спортсмен больше мотивирован, работать на свой результат и имя.

Мотив достижения успеха в спорте, характеризует стремление к достижению успеха, улучшению личных спортивных результатов, имеет высокий ранг R=1 на этапах спортивного совершенствования, спортивного мастерства и R=2 на этапе начальной подготовки. На этапе углубленной подготовки R=4,5. Подобное распределение рангов объясняется тем, что на этапах спортивного совершенствования, спортивного мастерства спортсмен имеет достаточно большие шансы достижения спортивных результатов. На этапе начальной подготовки высокий ранг объясняется тем, что юный спортсмен приходит в спорт ничего, не зная о нем, но мотивированным на потенциальное достижение высоких результатов в спорте. На этапе углубленной подготовки к спортсмену приходит понимание, что одного большого желания достичь высот в спорте не достаточно, необходимы знания и умения, обретением которых он и начинает активно заниматься.

Спортивно-познавательный мотив представляет собой стремление к изучению техники и тактики дзюдо, а также научно обоснованных принципов тренировки. Наиболее высокое ранговое значение имеет на этапе углубленной тренировки R=1. Это можно объяснить тем, что на этом этапе глубокое вхождение в спортивную деятельность, изучение основ спортивного мастерства. Спортсмен, находящийся на этапе начальной подготовки еще не осознает всей значимости технико-тактической подготовленности. Этим и объясняется его ранговое

значение R=5,5. Спортсмены, находящиеся на этапах спортивного совершенствования и мастерства, достаточно хорошо понимают, что нет предела в изучении техники и тактики дзюдо. Кроме того, их тренировочная деятельность носит сугубо индивидуальный характер. «К этому времени спортсмен владеет достаточно богатым соревновательным опытом, знает и широко применяет те средства и методы, которые наиболее эффективно позволяют оптимизировать объем и интенсивность нагрузок»[1]. Именно поэтому этот мотив для них является достаточно значимым - R=4.

Мотив, заключающийся в стремлении заниматься спортом для подготовки к профессиональной деятельности, наибольшее ранговое значение для этапа начальной подготовки R=4. Начинаящий спортсмен пришел заниматься спортом потому, что хочет быть здоровым, и, возможно в будущем, он станет военным, полицейским и т.д., то есть он хочет быть в тех профессиях, где нужна хорошая физическая форма. Средние и близкие ранговые значения нами были определены на этапах спортивного совершенствования R=5, этап спортивного мастерства R=6. Для этих этапов характерна подготовка к будущей профессиональной карьере вне спорта. Наименьшее ранговое значение R=7,5 было установлено на этапе углубленной подготовки. До выбора будущей профессии еще есть время, да и для находящихся на этом этапе спортсменов, более важной является техническая сторона овладения спортом.

Гражданско-патриотический мотив, стимулирующий стремление к спортивному совершенствованию для успешного выступления на соревнованиях, для поддержания престижа коллектива, города,

страны, на всех этапах спортивной подготовки имеет достаточно высокое ранговое значение. Этап начальной подготовки $R=3$, этап углубленной подготовки этот мотив имеет значение $R=2$, этап спортивного совершенствования $R=3$, этап спортивного мастерства $R=2$. На наш взгляд, столь высокое значение этого мотива для спортсменов вне зависимости от этапа спортивной карьеры, указывает на то, что спорт ими воспринимается не только как механизм самоактуализации, но и как социальный институт, имеющий особое общественное и политическое значение для родного города, страны и т.д.

Выводы.

1. Наиболее значимыми мотивами для всех групп (этапов подготовки) являются: достижение успеха в спорте, гражданско – патриотический мотив, физического самоутверждения. Единственный мотив, имеющий одинаково низкое ранговое значение на всех этапах подготовки – это рационально-волевой (рекреационный) мотив.

2. Революционным, в плане смены мотивов спортивной деятельности, является этап углубленной подготовки. По сравнению с предыдущими и последующими этапами, на этом этапе существенно снижается либо повышается значимость ряда

мотивов. Это мотивы эмоционального удовольствия, физического самоутверждения, социально-эмоциональные мотивы, достижения успеха в спорте, спортивно-познавательные мотивы, подготовки к профессиональной деятельности.

3. На этапах спортивной карьеры дзюдоистов происходит трансформация (генезис) мотивов спортивной деятельности. Сущность генезиса мотивов может быть охарактеризована тем, что на каждом этапе спортивной карьеры выделяется группа ведущих мотивов, специфичных для данного этапа подготовки, которые поддерживаются общими мотивами занятия спортом. Например, на этапе начальной подготовки основными мотивами являются: физического самоутверждения, достижение успеха в спорте, гражданско – патриотический мотив. На этапе углубленно подготовки значимыми мотивами становятся: спортивно – познавательный, гражданско – патриотический, эмоционального удовольствия. На этапе спортивного совершенствования – это мотивы достижения успеха в спорте, физического самоутверждения, гражданско – патриотический. На этапе спортивного мастерства – это мотивы достижения успеха в спорте, гражданско – патриотический, социально – моральный мотив.

Список литературы:

1. Багадирова, С.К. Профессионализация спорта: этапы развития профессионала / С.К. Багадирова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск, 2011. – С. 483-487.
2. Пилюян, Р.А. Мотивация спортивной деятельности / Р.А. Пилюян. – М.: ФиС, 1984. – 216 с.
3. Хазова, С.А. Акмеологическая направленность личности как детерминант развития конкурентоспособности / С.А. Хазова // Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 2. – С. 198-205.
4. Шадриков, В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982г. / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2007. – 192 с

МОТИВИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ КАК ФАКТОР КОМПЛЕКТОВАНИЯ ГРУПП ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

Хазова С.А., Хакуринов Д.А., Антонян Р.А.

Аннотация. В статье изложены результаты исследования, целью которого являлась разработка программы комплектования групп занимающихся спортом в детско-юношеских спортивных школах с использованием мотивирующего потенциала семьи. Программа содержит комплекс педагогических и маркетинговых мероприятий по привлечению родителей к мотивированию спортивной деятельности их детей. В статье экспериментально доказана эффективность программы.

Ключевые слова: мотивация занятий спортом, комплектование групп занимающихся спортом, работа с родителями, мотивирующая деятельность родителей.

FAMILY EDUCATIONAL POTENTIAL AS A FACTOR ACQUISITION OF GROUPS INVOLVED IN SPORTS

Hazova S.A., Antonyan R., Hakurinov D.A.

Annotation. The article presents the results of a study whose purpose is to develop a program of acquisition of groups involved in sports in youth sports schools with motivating potential family. The program contains a set of educational and marketing activities to attract parents to motivate their children's sports activities. The paper experimentally demonstrated the effectiveness of the program.

Key words: sports motivation, acquisition groups involved in sports, work with parents, motivating activities of parents.

Введение. Одной из проблем современной системы подготовки спортивного резерва страны является снижение количественных показателей на нижних уровнях данной системы. Значительно снизилась мотивация детей и подростков к занятиям спортом. Зачастую родители юных спортсменов и школьников, которые могли бы заниматься спортом, не осознают полезности и значимости спортивной деятельности для их детей [1, 3, 5, 7 и др.]. Таким образом, на первый план выходят задачи оптимизации процесса вовлечения и удержания детей и подростков в спорте. Большим потенциалом в решении указанных задач обладают, на наш взгляд, семьи обучающихся, которых необходимо привлекать к пропаганде занятий спортом среди детей, мотивации их к спортивной деятельности.

В связи с этим **целью** нашего исследования стала разработка и экспериментальная апробация программы комплектования групп занимающихся с использованием воспитательного потенциала семьи. При этом мы предполагали, что разъяснительно-пропагандистская и мотивационная работа с родителями по вопросам значимости и полезности для детей занятий спортом обеспечит активное и результативное участие родителей в комплектовании групп занимающихся спортом.

Методы исследования. Для достижения цели и подтверждения выдвинутой гипотезы применялись следующие методы исследования:

– теоретический анализ научной литературы – осуществлялся с целью определения

современного состояния проблемы исследования и возможных способов ее решения; в связи с этим изучалась и обобщалась информация о структуре и содержании системы подготовки спортивного резерва, выявлялись проблемы и перспективы их решения; изучались психолого-педагогические методы формирования и повышения мотивации спортивной деятельности, маркетинговые средства и методы продвижения образовательных физкультурно-спортивных услуг;

– анкетирование – проводилось с целью получения следующих сведений: отношения родителей к организованным занятиям спортом их детей, отношения детей и подростков к занятиям спортом, к продолжению организованных тренировочных занятий;

– педагогическое наблюдение – осуществлялось, преимущественно, в процессе экспериментальной работы с целью получения качественных характеристик мотивационной сферы спортсменов, степени участия родителей в мотивации детей; при этом оценивалось: изменение спортивной мотивации занимающихся, характера влияния на эти изменения родителей; активность и эффективность участия родителей в реализации программных мероприятий;

– педагогический эксперимент – заключался в разработке и реализации Программы оптимизации процесса комплектования групп занимающихся спортом с использованием воспитательного потенциала семьи, включал констатирующий и формирующий эксперименты. Констатирующее исследование заключалось в определении отношения детей и подростков к организованным систематическим занятиям спортом, отношения их родителей спортивной

карьере и образованию их детей. В результате формирующего эксперимента был получен фактический материал, позволивший определить эффективность разработанной Программы;

– методы математической статистики – применялись при обработке данных анкетирования, при дифференцировании (сегментировании целевой аудитории) контингента родителей, для выявления связи между содержанием выполненной экспериментальной работы и улучшением количественных и качественных показателей; достоверность различий определялась с помощью критерия t-Стьюдента, который рассчитывался методом выборочных долей.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ научных исследований по теме работы, а также практики функционирования спортивных школ позволил выделить современные проблемы подготовки спортивного резерва в России. К ним относятся:

– уменьшение количества детей и подростков, вовлеченных в организованные систематические занятия спортом;

– увеличение количества воспитанников ДЮСШ, СДЮШОР, добровольно прекращающих занятия спортом на всех этапах спортивной подготовки;

– незаинтересованное отношение родителей к спортивной деятельности детей и отсутствие мотивирующего влияния с их стороны.

Данные проблемы, помимо прочего, стали причиной современных трудностей с комплектованием групп занимающихся в ДЮСШ. Это обуславливает важность организации в ДЮСШ трех взаимосвязанных направлений деятельности:

– оптимизация набора занимающихся в учебно-тренировочные группы,

– сохранение контингента занимающихся в ДЮСШ,

– и, как самостоятельная задача, решение которой является одним из средств решения первых двух задач – обеспечение участия родителей в комплектовании групп занимающихся в ДЮСШ.

Теоретический поиск позволил выделить наиболее эффективные педагогические и маркетинговые методы работы с родителями с целью их привлечения к деятельности по набору детей в группы занимающихся спортом, а также по стабилизации контингента занимающихся:

– педагогические методы: этические и разъяснительные беседы, экскурсии, тематические дискуссии, встречи с сотрудниками ДЮСШ и знаменитыми спортсменами – выпускниками ДЮСШ и т.д.,

– маркетинговые методы: реклама ДЮСШ и спортивно-образовательных услуг, организация благоприятного общественного мнения, персональный маркетинг и т.д. [2, 4, 6 и др.].

Далее была разработана целостная программа работы с родителями, включающая два направления деятельности: работа с родителями детей, еще не занимающихся спортом, и работа с родителями воспитанников ДЮСШ. Первое направление предполагало решение следующих задач: повышение заинтересованности родителей в том, чтобы их дети начали заниматься спортом; обучение родителей средствам и методам мотивационного воздействия на детей; повышение эффективности осуществления родителями функций физического воспитания детей.

Содержание работы включало:

– проведение анкетирования и диагностических бесед с родителями (до и по окончании работы),

– дифференцирование респондентов в зависимости от их отношения к детским занятиям спортом,

– проведение с родителями разъяснительных и обучающих бесед и занятий медико-биологической, правовой, психолого-педагогической направленности,

– пропаганда образовательных физкультурно-спортивных услуг ДЮСШ и формирование благоприятного имиджа организаций посредством воздействия на когнитивную сферу аудитории (информационно насыщенные встречи с тренерами и руководителями ДЮСШ), рекламы организаций (ДЮСШ).

В качестве ожидаемого результата работы была определена активная деятельность родителей по побуждению детей к занятиям спортом, что оценивалось на основе анкетных и устных опросов детей, вовлеченных в организованные занятия спортом, и их родителей; объективный критерий – изменение цифр набора занимающихся в спортивные школы (в сторону увеличения).

Целью второго направления стало убеждение родителей в целесообразности продолжения для их детей спортивной деятельности и обучение родителей средствам и методам мотивационного воздействия на детей. Работа по достижению цели заключалась в следующем:

– проведение анкетирования и диагностических бесед с родителями (до, в процессе и по окончании работы),

– дифференцирование респондентов в зависимости от их отношения к продолжению занятий спортом их детьми,

– проведение с родителями разъяснительных бесед профессионально-спортивной направленности, индивидуальных бесед о перспективности спортивной деятельности для их детей;

– пропаганда образовательных физкультурно-спортивных услуг ДЮСШ, в том числе, как сферы подготовки к профессиональной деятельности,

– обучение родителей способам и методам мотивирующего воспитательного воздействия на детей.

Ожидаемый результат данного направления – активная деятельность родителей по побуждению детей к продолжению занятий спортом, оцениваемая посредством анкетирования и педагогического наблюдения; объективный критерий – изменение цифр отсева занимающихся в спортивных школах (в сторону уменьшения).

Реализация разработанной программы осуществлялась на базе детско-юношеских спортивных школ и средних общеобразовательных школ г.Майкопа, г.Сочи, п.Лазаревское. Констатирующий эксперимент осуществлялся одновременно по обоим направлениям Программы. Опрашивались дети/подростки и их родители, на основе результатов анкетирования осуществлялось сегментирование групп родителей.

Контингент родителей, чьи дети не занимаются спортом, был сегментирован на следующие целевые группы:

– родители, желающие, чтобы их дети занимались спортом (57,1%);

– родители, не желающие, чтобы их дети занимались спортом, но готовые изменить свою позицию (29,3% – соответствует 68,3% от общего количества родителей, негативно и неопределенно относящихся к возможной спортивной деятельности детей);

– родители, не желающие, чтобы их дети занимались спортом, и не готовые изменить свою позицию (13,6%).

Контингент родителей, чьи дети занимаются спортом, был сегментирован на следующие целевые группы:

– родители, положительно относящиеся к спортивной деятельности детей и к перспективе продолжения ими спортивной карьеры (51,6%);

– родители, положительно относящиеся к спортивной деятельности детей, но не к перспективе продолжения ими спортивной карьеры (35,1%);

– родители, не одобряющие занятия спортом (13,3%).

Работа с родителями ЭГ в рамках конкретных подпрограмм проводилась в индивидуальном, дифференцированном и коллективном режимах и заключалась в следующем:

1. Проведение индивидуальных (при личном общении) и дифференцированных (с отдельными группами родителей) разъяснительно-уведомительных бесед

2. Организация и проведение встреч родителей: – с тренерами и спортсменами ДЮСШ, с родителями школьников, занимающихся спортом; – с тренерами ДЮСШ, с высокопрофессиональными спортсменами

3. Организация рекламы ДЮСШ.

4. Организация положительного общественного мнения об услугах ДЮСШ (в рамках обоих направлений Программы)

5. Проведение показательных выступлений спортсменов – воспитанников ДЮСШ (их демонстрация по телевидению);

6. Организация районных и городских спортивных праздников: «Папа, мама, я – спортивная семья», «Самый лучший выходной» и др.

7. Организация «Дня открытых дверей» в ДЮСШ (дважды за учебный год – осенью

и весной) для потенциальных воспитанников и их родителей.

Реализация Программы осуществлялась в течение 2014-2015 учебного года. Ее результативность определялась путем ана-

лиза количественных изменений в показателях набора в ДЮСШ (таблица 1) и стабильности состава занимающихся (таблица 2). Контрольная группа не формировалась, использовались статистические сведения в качестве контрольных цифр (КЦ).

Таблица 1

Изменение показателей набора занимающихся в ДЮСШ (первое направление Программы)

Группа	Начало эксперимента (кол-во человек)	Конец эксперимента (кол-во человек)	Достоверность различий
ЭГ	304	375	$P < 0,05$
КЦ	309	309	
Достоверность различий	$P > 0,05$	$P < 0,05$	

Таблица 2

Изменение показателей отсева занимающихся в ДЮСШ (второе направление Программы)

Группа	Начало эксперимента (% отсева)	Конец эксперимента (% отсева)	Достоверность различий
ЭГ	35,7	16,8	$P < 0,05$
КЦ	35,4	35,4	
Достоверность различий	$P > 0,05$	$P < 0,05$	

Можно видеть, что в экспериментальных группах к окончанию экспериментальной работы статистически значимо увеличились показатели набора занимающихся (таблица 1), отсев занимающихся (таблица 2), в том числе, и по сравнению с контрольными цифрами.

Кроме того, по данным анкетирования, в экспериментальных группах увеличилось количество родителей, положительно относящихся к занятиям спортом, у детей и подростков достоверно повысился интерес к занятиям спортом, укрепилась мотивация спортивной деятельности.

Заключение. Многие отечественные спортсмены своими выступлениями на международных соревнованиях обеспечивали интерес и уважение к нашей стране. В этой связи В.В.Путин на заседании Совета при президенте Российской Федерации по физической культуре и спорту (15 декабря 2002 г.) заявил: «Спортивные достижения всегда были одним из показателей уровня развития нации и страны. В современном мире это в значительной мере визитная карточка любого государства» [5]. Сегодня отмечается снижение количественных пока-

зателей на нижних уровнях системы подготовки спортивного резерва, о чем В.Фетисов говорит как о разрушении основы основ спорта высоких достижений – массового спортивного движения [8]. Важность восстановления целостности и эффективности деятельности системы подготовки спортивного резерва признается и политиками, и учеными в области физической культуры и

спорта. Анализ проведенных нами теоретических и эмпирических исследований, связанных с разработкой и реализацией Программы оптимизации процесса комплектования групп занимающихся спортом с использованием воспитательного потенциала семьи позволяет утверждать, что ее использование в практике работы спортивных школ может внести существенный вклад в решение вышеназванной проблемы.

Список литературы:

1. Багадирова, С.К. Основные задачи психологического сопровождения в спорте по формированию и сохранению мотивов спортивной деятельности на этапах многолетней подготовки / С.К. Багадирова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2012. – № 1. – С. 79-83.
2. Жолдак, И.В. Менеджмент / И.В. Жолдак. – М.: Сов. спорт, 2001. – 537 с.
3. Озолин, Н.Г. Настольная книга тренера: наука побеждать / Н.Г. Озолин. – М.: Астрель: АСТ, 2002. – 864 с.
4. Пригода, Г.С. Содержание управления маркетингом предприятий сферы физкультурно-оздоровительных услуг: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.С. Пригода. – СПб., 2006. – 26 с.
5. Путин, В.В. Выступление на заседании совета при президенте российской федерации по физической культуре и спорту (Москва, Кремль, 15 декабря 2002 года) [Электронный ресурс] / В.В. Путин. – Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/2003N1/p2.htm>
6. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2003. – 576 с.
7. Староста, В. Современная система отбора юных спортсменов для занятий спортом [Электронный ресурс] / В. Староста. – Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru>
8. Фитисов, В. О повышении эффективности системы подготовки спортивного резерва в Российской Федерации: выступление на заседании Коллегии Федерального агентства по физической культуре и спорту (Москва, Кремль, 6 сентября 2005 г.) [Электронный ресурс] / В. Фитисов. – Режим доступа: <http://www.rossport.ru/>

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ
СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП
ЗАНИМАЮЩИХСЯ В ГРУППАХ ЛФК
Цеева Н. А., Корохова Н. А., Мирза М. Ю.**

Аннотация. В статье приводятся данные исследования структуры мотивации учебной деятельности, выявлены ценностные ориентации обучающихся, для установления уровня самооценки физического развития и общей самооценки использован опросник «Самоописание физического развития и физической подготовленности» студентов специальных медицинских групп.

Ключевые слова: ценностные ориентации, самооценка физического развития, физическое и психическое здоровье, сохранение и укрепление здоровья, специальная медицинская группа, мотивация.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF
PERSONAL PHYSICAL CULTURE OF PUPILS OF SPECIAL MEDICAL
GROUPS ENGAGE IN A GROUP EXERCISE THERAPY
Tseeva N. A., Korokhova N. A., Mirza M.Y.**

Annotation. The article presents research data structure of motivation of educational activity, revealed the value orientation of students to establish the level of self-esteem and overall physical development of self-employed questionnaire "Self-description of physical development and physical fitness of students of special medical groups .

Key words: value orientations, self-assessment of physical development, physical and mental health, the preservation and promotion of health, special medical group motivation.

Одной из наиболее актуальных проблем высших учебных заведений является проблема физического воспитания обучающихся, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (СМГ). Таких обучающихся нередко освобождают от занятий физической культурой, в то время как их физическое и психическое состояние требует существенной коррекции.

По официальным данным Минздрава России, из 6 млн. подростков, прошедших профилактические осмотры в возрасте от 15 до 17 лет, у 94,5% были зарегистрированы различные хронические заболевания, в том

числе и отклонения в психическом здоровье. При этом распространённость заболеваний, ограничивающих выбор профессии, достигает 30% [3]. Ухудшение показателей здоровья обусловлено повышенной психической напряжённостью, вызванной социально – экономическими условиями в стране, отсутствием культуры здоровья, культуры двигательной активности и физической культуры личности. В этой ситуации необходимо формирование ценностной ориентации и мышления относительно сознательного укрепления своего здоровья

и физического совершенствования. Совершенствование учебного процесса в вузе должно предполагать планомерный переход от обязательных форм к процессу физического и интеллектуального самосовершенствования студентов. По мнению ряда авторов [2, 7, 9], именно физкультурное воспитание становится важнейшим способом формирования личности, целенаправленным педагогическим процессом, целью которого является приобщение обучающихся к нравственно-духовным и материальным ценностям физической культуры. Становится очевидным, что образовательный переход должен сочетаться с направленным воспитанием мотивации, интереса и ценностного отношения к физической культуре, состоянию личного здоровья студентов.

Приоритетными в совершенствовании системы психического и физического образования являются средства и методы обучения и воспитания, использование которых с большей эффективностью формирует ценностное отношение к физической культуре. Очевидно, что успех формирования у студентов положительного отношения к занятиям физической культурой во многом зависит от правильного взаимодействия психологически ориентированного физического воспитания.

Цель исследования состоит в позитивном влиянии занятий физической культурой на личностное развитие обучающихся специальных медицинских групп, занимающихся в группах ЛФК.

Методы исследования. Исследование проводилось на кафедре физического воспитания Адыгейского государственного университета. В качестве участников экспериментальной группы приняли уча-

стие 24 студентки юридического факультета, в качестве контрольной группы 26 студенток экономического факультета. Все испытуемые с различными нарушениями в состоянии здоровья на основании медицинского заключения относились к специальной медицинской группе и занимались в группах ЛФК.

В процессе исследования использован опросник «Самоописание физического развития и физической подготовленности», созданный на основе австралийского личностного опросника «Physical Self-Description Questionnaire» [1]. Этот личностный опросник содержит 70 утверждений. Испытуемые дают расширенную оценку своим представлениям о физическом развитии, выразив свое отношение к этим утверждениям, используя один из 6 вариантов ответов.

Для исследования структуры мотивации учебной деятельности студентов использовалась методика А.А. Реана и В.А. Якунина). [6].

Испытуемым для ранжирования было предложено 15 (в отдельности размещенных на карточках) мотивов, относящихся к трем из рассматриваемых групп. Определяя значимость мотива, испытуемые раскладывали карточки с мотивами по порядку значимости в один ряд, тем самым определяя им соответствующий ранговый номер. Оценивание мотивационных параметров осуществлялось по критерию их отношения к учебной деятельности.

Выявили ценностные ориентации студентов на занятиях ЛФК при помощи опросника «Методика диагностики ценностных ориентаций студентов на занятиях физической культурой», осуществлялось

на основе модифицированной, применительно к нашему исследованию, методики А.К. Марковой [4].

Студентам предлагалось отметить баллами, в зависимости от степени значимости, ценностные ориентации, связанные с физической культурой (1 балл – самая низкая, 6 баллов – самая высокая степень значимости).

Оценка результатов самоописания физического развития происходила путем сопоставления полученных результатов с общепринятыми нормами уровня самооценки. Согласно этим нормам к среднему уровню самооценки относят показатели в пределах 45-59 баллов, к высокому уровню – 60-74 балла, к очень высокому – 75-100 баллов.

К первой группе отнесены «Здоровье», «Физическая активность», «Стройность тела», «Глобальное физическое Я», «Внешний вид», «Самооценка».

Ко второй группе отнесены показатели: «Координация движений», «Спортивные способности», «Сила», «Гибкость», «Выносливость».

В экспериментальной группе выделяются группы значений: около 45% от максимального «Здоровье», «Спортивные способности», «Самооценка»; имеющие значения около 60-65% «Координация движения», «Физическая активность», «Внешний вид», «сила», «Выносливость», приближающаяся к 75% «Глобальное физическое Я».

На наш взгляд, такое распределение показывает максимальное внимание к своему «Физическому Я» при точном анализе составляющих, требующих изменения, и точное определение в потребности их развития.

В контрольной группе выделяются группы значений: около 45% от максималь-

ного «Здоровье», «Стройность тела» и «Выносливость»; имеющие значения около 60-65% относятся показатели по шкалам «Физическая активность», «Спортивные способности», «Глобальное физическое Я», «Гибкость», «Самооценка». Приближающаяся к 75% могут быть отнесены «Координация движения», «Внешний вид», обращает на себя внимание тот факт, что шкалы оценки физических качеств попадают во все три группы, что при занятиях физической культурой является неестественным. Кроме того, при низком уровне оценки здоровья, стройности и работоспособности высокая самооценка не является точной. Таким образом, создается представление некоторой несоразмерности мнений экспериментальной группы при достаточно понятной и логичной самооценке участников контрольной группы [8].

Известно, что цель деятельности личности возникает из потребностей и мотивов. Личность характеризует неповторимое сочетание потребностей, удовлетворение которых побуждает человека к новой деятельности. Мы рассматриваем потребности и мотивы как очень важные факторы при осуществлении управления учебной деятельностью студентов. И это закономерно, так как мотивы являются основной движущей силой любой деятельности человека. Без достаточного уровня мотивации невозможно эффективное совершение любой деятельности, в том числе и учебной. Успех деятельности во многом зависит от желания, стремления, интереса к работе, потребности в этой деятельности, то есть от наличия положительных мотивов.

Под внутренней мотивацией понимались состояния, которые порождаются в

сознании обучающихся самой учебной деятельностью: осознание ее общественной полезности и значимости, удовлетворение, которое доставляет обучение. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого обучающегося.

К внешней мотивации относили те мотивы, которые находятся за пределами студента как субъекта учебной деятельности и учебы как таковой: оценка окружающих, боязнь осуждения, стремление к престижу и т.д.

До экспериментальной работы в структуре учебной мотивации участниц эксперимента превалировали внешние положительные мотивы. При этом медианные значения сумм рангов внешних положительных мотивов в соответствии с произведенным упоминанием групп составляли величины, равные 29 и 21,5 единиц. Далее следовали внутренние мотивы (суммы рангов соответственно равны 38,6; 39,2 единиц) и внешние отрицательные мотивы (55,1; 55,3 единиц). Следовательно, структуру мотивации студентов до эксперимента можно было представить следующим образом: $ВПМ > ВМ > ВОМ$. Такая структура отличается от оптимальной: $ВМ > ВПМ > ВОМ$.

После эксперимента у студентов экспериментальной группы произошли положительные изменения в мотивационной сфере. За это время структура мотивации в этой группе приобрела оптимальный вариант соотношения между тремя его составляющими. С учетом рангового подхода к оценке рассматриваемого явления, в соответствии с которым чем меньше ранг, тем выше значимость положительного фактора, это выглядит следующим образом: $28,1 > 31,6 > 61,8$. Достигнуто это было за счет достоверного возрастания ВМ испытуемых экспериментальной группы.

Внешне произошедшие изменения в мотивационной сфере участниц экспериментальной группы сопровождались повышением их учебной активности на занятиях. На заключительном этапе исследования практически по всем анализируемым показателям мотивации респонденты экспериментальной группы превосходили респондентов контрольной группы. Исключение составил показатель ВПМ, который не различался между экспериментальной и контрольной группами.

Таким образом, данный этап исследования подтвердил факт того, что на занятиях физической культурой необходимо уделять должное внимание оптимизации мотивационной структуры обучающихся, приближая ее к оптимальной модели $ВМ > ВПМ > ВОМ$. В этом случае будет обеспечено достижение более высоких показателей учебной деятельности и формирование ценностно-ориентировочного компонента личностной физической культуры.

Выявили ценностные ориентации студентов на занятиях ЛФК. На первом этапе эксперимента ведущей ценностью является «Возможность общения с сокурсниками», вторая по значимости ценность «Возможность общения с преподавателем». Далее по степени значимости следуют ценности «Совершенствование двигательных умений и навыков», «Приобретение новых двигательных умений и навыков» и «Возможность улучшить психическое и физическое здоровье и самочувствие», однако, их ранги находятся на среднем или ниже среднего уровнях. Это говорит о том, что обучающиеся не верят в возможности физической культуры в укреплении здоровья и в повышении уровня своей физической подготовки, что свидетельствует о несформиро-

ванности у них элементарных основ физической личностной культуры. На последнем месте находятся ценности «Приобретение знаний о здоровом образе жизни», «Возможность личностной самореализации на занятиях физической культурой» и «Возможность помочь другим людям в развитии двигательных умений и навыков (или создать условия для этого)».

После проведения эксперимента произошло качественное и количественное изменение ценностных ориентаций обучающихся экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе не наблюдается ярко выраженных изменений.

Для студенток главным стало не столько общение с однокурсниками, сколько совершенствование двигательных навыков и укрепление здоровья. Для них открылась возможность личностной самореализации через физическую культуру, что выразилось в желании участвовать в соревнованиях и пропаганде физической культуры и спорта.

Результаты нашего исследования показали, что студенты не владеют определённым объёмом знаний о своём организме, у них не сформированы достаточные умения, навыки для определения личностных оптимальных двигательных режимов, уровень самооценки студенток, посещающих занятия в группах ЛФК, ниже, чем у других студенток, что является следствием объективных условий, но вместе с тем ряд особенностей низкой самооценки связан с незнанием студентками составных компонентов физической культуры, состав применяемых

средств, методов и методик физического воспитания не позволяет студенткам объективно и гармонично воспринимать свое состояние в целостности и объективно оценить его компоненты, что не свойственно группам обучающихся, прошедших процесс формирования базовой физической культуры и занимающихся в основной медицинской группе.

Приобретенные участницами экспериментальной группы знания, навыки, умения, повысили самооценку и степень осознанности своих способностей и уровня своей подготовленности, что подтверждается достоверными значениями коэффициента корреляции на заключительном этапе. Следует отметить, что такого на начальном этапе в обеих группах не наблюдается. Такая динамика значений самооценки по совокупности шкал (уменьшение одних и увеличение других) позволяет предположить развитие у студенток экспериментальной группы более точной дифференциации о своем «Физическом Я». Можно утверждать, что примененный подход к организации занятий ЛФК позволяет обеспечить коррекцию самосознания и физического состояния девушек.

Подводя итоги исследования можно отметить, что систематические и методически правильно организованные занятия содействуют укреплению здоровья, повышают уровень психической и физической подготовленности, совершенствуют адаптацию организма к физическим нагрузкам.

Список литературы:

1. Marsh, H.W. Construct validity of Physical Self-Description Questionnaire responses: Relations to external criteria / H.W. Marsh // Journal of Sport & Exercise Psychology. – 1996. – № 18 (2). – P. 111-131.
2. Ахтаов, Р.А. Формирование общей и профессиональной физической культуры в системе профессионально-технического обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.А. Ахтаов. – Майкоп, 1994. – 26 с.
3. Виноградов, П.А. О современной концепции развития физической культуры и спорта / П.А. Виноградов // Современные проблемы и концепции развития физической культуры и спорта. – Челябинск: Изд-во Урал ГАФК, 1997. – С. 15-34.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
5. Туманян, Г.С. Физическая культура учащейся молодежи: концептуальные основы научных исследований / Г.С. Туманян // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 4. – С. 35-36.
6. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.
7. Хакунов, Н.Х. Формирование физической культуры личности в учебных заведениях разного типа: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Х. Хакунов. – Краснодар, 1995. – 33 с.
8. Цеева, Н.А. Формирование базовой физической культуры личности студенток на занятиях в специальных медицинских группах : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Цеева. – Майкоп, 2009. – 24 с.

НАШИ АВТОРЫ

- Антонян Р.А.** соискатель кафедры теоретических основ физического воспитания ИФК и дзюдо АГУ, тренер-преподаватель по дзюдо, п.Лазаревское.
- Багадирова С.К.** кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.
- Берилова Е. И.** кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, г.Краснодар.
- Богус М.Б.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.
- Басте Ф.Ю.** ассистент кафедры английской филологии технологий Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.
- Водолазский А.В.** соискатель кафедры теоретических основ физического воспитания ИФК и дзюдо Адыгейского государственного университета, преподаватель кафедры деятельности МВД в особых условиях Краснодарского университета МВД России, г.Краснодар.
- Горская Г.Б.** доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, г.Краснодар.
- Джамирзе Н.К.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.
- Ишков Н.Г.** старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности ИФК и дзюдо Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.
- Комаров К.Б.** соискатель кафедры теоретических основ физического воспитания ИФК и дзюдо Адыгейского государственного университета, старший помощник начальника учебно-методического отдела Краснодарского Высшего Военного училища имени Генерала Армии С.М.Штеменко, г.Краснодар.

- Корохова Н.А.** кандидат социологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности ИФК и дзюдо Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.
- Макрушина И.В.** зав. кафедрой безопасности жизнедеятельности Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.
- Мирза М.Ю.** старший преподаватель кафедры физического воспитания Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.
- Петрова Н.В.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета педагогики и психологии Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.
- Сельмидис Л.Ф.** старший преподаватель кафедры педагогики и социальной психологии факультета Социальных технологий и туризма Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.
- Сухина Ю.Б.** студент Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, г.Краснодар.
- Хазова С.А.** доктор педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.
- Хакуринов Д.А.** соискатель кафедры теоретических основ физического воспитания ИФК и дзюдо Адыгейского государственного университета, тренер-преподаватель по дзюдо, г.Майкоп.
- Харитонов И. В.** кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, г.Краснодар.
- Хатит Ф.Р.** кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и социальной психологии факультета социальных технологий и туризма Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.
- Цеева Н.А.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.
- Цергой Т. А.** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.

Шарова Е.И.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Адыгейский государственный университет, г.Майкоп.

Шебанец Е.Ю.

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и социальной психологии факультета социальных технологий, рекламы и туризма Адыгейского государственного университета, г.Майкоп.

OUR AUTHORS

- Antonian R.A.** Competitor of the Department of theoretical foundations of physical training and judo IFC ASU coach-teacher of Judo, Lazarevskoe.
- Bagadirova S.K.** Ph.D., Associate Professor, Head of Department of Psychology of Adyghe State University, Maikop.
- Berilova E.I.** Ph.D., senior lecturer in psychology at Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar.
- Bogus M.B.** Ph.D., assistant professor of pedagogy and educational technologies Adyghe State University, Maikop.
- Baste F.U.** Assistant of the Department of English Philology technologies Adyghe State University, Maikop.
- Vodolazkyy A.V.** Competitor of the Department of theoretical foundations of physical training and judo IFC Adygeya State University, Lecturer, Department of Ministry of Internal Affairs in the special conditions of the Krasnodar University of the Ministry of Interior of Russia, Krasnodar.
- Gorskaya G.B.** Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of the Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar.
- Dzhamirze N.K.** - Ph.D., assistant professor of psychology Adyghe State University, Maikop.
- Ishkov N.G.** Art. Lecturer of the Department of Life Safety IFC and judo Adyghe State University, Maikop.
- Komarov K.B.** Competitor of the Department of theoretical foundations of physical training and judo IFC Adygeya State University, a senior assistant to the head of teaching and methodical department of the Krasnodar Higher Military School named after General of the Army S.M.Shtemenko, Krasnodar.
- Korohova N.A.** Candidate of Sociology, Associate Professor, Department of Life Safety IFC and judo Adyghe State University, Maikop.
- Makrushin I.V.** Head. the Department of Life Safety Institute of Physical Culture and Judo Adyghe State University, Maikop.

<i>Mirza M.Y.</i>	Senior Lecturer, Department of Physical Education of Adyghe State University, Maikop.
<i>Petrov N.V.</i>	Ph.D., Associate Professor of Educational Psychology of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Adyghe State University, Maikop.
<i>Selmidis L.F.</i>	Senior lecturer in pedagogy and social psychology faculty of social technologies and tourism Adyghe State University, Maikop.
<i>Sukhina Y.B.</i>	A student of the Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar.
<i>Hazova S.A.</i>	Doctor of pedagogical sciences, assistant professor of theoretical foundations of Physical Education Institute of Physical Culture and Judo Adyghe State University, Maikop.
<i>Hakurinov D.A.</i>	Competitor of the Department of theoretical foundations of physical training and judo IFC Adygeya State University, trainer and instructor in judo, Maikop.
<i>Kharitonov I.V.</i>	Ph.D., senior lecturer in psychology at Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar.
<i>Hatit F.R.</i>	Ph.D., Associate Professor, Head of the Department of Education and Social Psychology, Faculty of Social Technologies and Tourism Adyghe State University, Maikop.
<i>Tseeva N.A.</i>	Ph.D., Associate Professor, Department of Physical Education of Adyghe State University, Maikop.
<i>Tsergoy T.A.</i>	Ph.D., assistant professor of psychology Adyghe State University, Maikop.
<i>Sharova E.I.</i>	Ph.D., Associate Professor of General Pedagogy Adyghe State University, Maikop.
<i>Shebanets E.Y.</i>	Ph.D., senior lecturer in pedagogy and social psychology faculty of social technologies, advertising and tourism Adyghe State University, Maikop.

ТЕКСТОВОЕ ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД
К ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА
И СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Выпуск 4.

Ответственный редактор и корректор С.К. Багадирова

Верстка А.В. Дубровин

Оформление электронного издания ООО «ЭЛИТ»
elit-publishing@yandex.ru

Объем издания 2,4 Мб (усл. печ. л. 7,25)

Дата размещения 23.11.2015 г.