

Министерство образования и науки РФ
Международная Академия психологических наук
Российское психологическое общество
Федерация психологов образования РФ
Психологический институт РАО
Национальный исследовательский Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Саратов, 17-18 ноября 2011г.

Саратов
Издательство «Научная книга»
2011

УДК [316.6+159.923+015.3](082)
ББК 88.52я43
П 863

Психология социальных и экологических рисков в современном обществе
: материалы Международной науч.-практ. конф. Саратов, 17-18 нояб. 2011 г. –
П 863 Саратов: Изд-во «Научная книга», 2011. 108 с.: ил.

ISBN 978-5-9758-1352-7

Материалы Международной научно-практической конференции посвящены актуальным проблемам психологии социальных и экологических рисков. Авторы статей – известные и начинающие ученые, психологи-практики, специалисты других областей науки и практики – разрабатывают новое направление в психологической науке, связанное с понятием риска, принятием решения в ситуации неопределенности, выбором стратегии и тактики поведения, средствами и условиями, нейтрализующими негативные последствия рисков в обществе и другими вопросами рискологии и психологии.

Для студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников факультетов психологии, научных работников, а также всех интересующихся проблемами психологии рисков в обществе.

Редакционная коллегия:

М.В. Григорьева (отв. редактор), *Е.Е. Бочарова* (отв. секретарь),

А.Р. Ваганова, Л.Е. Тарасова, Р.М. Шамионов

УДК [316.6+159.923+015.3](082)
ББК 88.52я43

ISBN 978-5-9758-1352-7

© Авторы статей, 2011

Оглавление

Арендачук И.В. Психологические условия обеспечения безопасности образовательной среды вуза	5
Ахметвалиева М.Г. Формирование личностно-профессиональных качеств студентов гуманитарных вузов в современных условиях психологических и экономических рисков	10
Башбаева М.А. Влияние психологического состояния личности студента на успешность его обучения.....	14
Бочарова Е.Е. Готовность к риску и субъективное благополучие личности	19
Вагапова А.Р. Психологические риски процесса адаптации первокурсников в образовательной среде вуза.....	26
Вертягина Е.А. К проблеме профессионального риска следователя	29
Ермолаева А.В. Экстренная психологическая помощь детям и подросткам и возрастные особенности кризисного консультирования.....	31
Заболотина Е.Н. Роль информационно-психологической безопасности образовательной среды в формировании личности	34
Зубкова И.В. Коммуникативные барьеры как фактор риска нарушений социального взаимодействия.....	37
Ильинский С.В. Социально-психологические особенности профессионального риска у военнослужащих	40
Калюжный А.А. Социальные риски в среде студенческой молодежи.....	42
Калюжный А.А., Садыкова С.А. Влияние воспитания на развитие духовно-нравственного становления и формирование личности человека.....	47
Каримова А.Т. Психологические особенности синдрома эмоционального выгорания у представителей педагогических профессий	50
Коджаспиров А.Ю. Детский телефон доверия как средство выявления социальных рисков и нарушений прав ребенка.....	52
Кузоро Е.Ю. Психологические аспекты риска на пути становления субъектной позиции городских и сельских старшеклассников.....	55
Лоцманова Е.Ю., Тихомирова Л.А., Бойко А.В. Внедрение методов активного социально-психологического обучения в процесс подготовки специалистов, работающих с патогенными биологическими агентами	61

Мальшев И.В. Риски дезадаптации и копинг-поведенческие стратегии в образовательной среде	62
Мифтахова Л.И. Определение и особенности выученной и личностной беспомощности.....	67
Нечаев Е.М. Риски социокультурной и социально-психологической адаптации мигрантов	71
Осокина А.В. Особенности устойчивости ценностей сотрудников предприятий в кризисных условиях	74
Рягузова Е.В. Амбивалентность образа «Чужой» как предиктор коммуникативных рисков	76
Сагитова В.Р. Особенности самоопределения личности с учетом последствий военных действий.....	80
Соколова И.С. Представление о ситуациях рисков у младших школьников.....	81
Ткачёва М.С. Психология риска в профессиональной деятельности спортсмена	83
Филькова Л.Н. Речевая коммуникация: антология и генезис понятия.....	88
Цибульникова В.Е. Классификация психологических рисков во внутришкольном управлении в системе «руководитель-подчиненный».....	92
Черникова Т.В., Болучевская В.В. Психологические факторы риска профессиональной карьеры у выпускников медицинского университета.....	98
Шарипова Л.З. Особенности адаптации студентов первого курса к обучению в вузе	102
Шубина А.С. Содержание образа семьи детей-сирот как психологический фактор социального риска.....	105

И.В. Арендачук

Психологические условия обеспечения безопасности образовательной среды вуза

Образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого высшего учебного заведения. В ней формируются условия для воспитания и формирования личности, для создания защищенности и удовлетворенности основных потребностей всех участников образовательного процесса, для их профессионального развития и для профилактики асоциального и уголовного поведения. Поэтому создание психологической безопасности образовательной среды должно выступать одной из центральных задач в корпоративной культуре и миссии вуза. Ее реализация возможна через насыщение среды программами и технологиями, обеспечивающими устранение психологического насилия во взаимодействии и адресованными всем участникам учебно-воспитательного процесса.

Обеспечение психологически безопасной образовательной среды высшего образовательного учреждения является важнейшим условием, позволяющее придать ей развивающий характер. По мнению В.В. Коврова и Е.Г. Леоновой, эта задача может быть решена на основе организации деятельности всех субъектов образовательной среды через:

- сопричастность, дающую возможность каждому ощутить себя сопереживающим, сочувствующим участником того или иного события;
- сотрудничество, подразумевающее совместную деятельность студентов и преподавателей, администрации вуза и представителей власти, родителей студентов и членов семьи преподавателей;
- самодеятельность, реализуемую в вузе в полной мере (сам выбираю вид деятельности, сам проявляю инициативу, сам осваиваю тот опыт, который считаю значимым для себя);
- сотворчество – коллективную работу по созданию чего-то нового, необычного, что улучшило бы состояние общества и окружающей среды (участие в научно-исследовательских проектах, имеющих социальную значимость, работа студентов в малых инновационных предприятиях на базе вузов.);
- согласование – выявление собственных позиций и сопоставление с позициями других с целью установления согласия или партнерских отношений между разными субъектами среды;
- саморефлексию – анализ осуществленной деятельности, выявление позитивных изменений, происходящих в себе, их оценка;

- самореализацию – нахождение способов для самовыражения (разработка и реализация собственных проектов, проявление лидерских качеств и т.д.) (Ковров, Леонова, 2008).

Условием эффективности создания и обеспечения психологически безопасной образовательной среды в вузе является соблюдение определенных концептуальных положений и принципов. При этом концепцию психологической безопасности образовательной среды можно определить, как систему взглядов по обеспечению защищенности ее участников от угроз, позитивного развития и психического здоровья в процессе педагогического взаимодействия.

Ссылаясь на мнение Л.А. Регуш и А.В. Орловой, обозначившим основные положения концепции психологической безопасности образовательной среды, проанализируем их психологическое содержание с позиции принципа минимизации рисков для субъектов образования (Регуш, Орлова, 2010).

1. Определение образования как отрасли человекопроизводства означает, что в вузе, как социальном институте, должны создаваться стабильные условия для развития личности будущих специалистов на основе использования образовательных технологий, которые содержат минимальный риск по нанесению вреда процессу их профессионального становления. В психологическом смысле можно говорить о том, что, если в авторитарной системе социальные институты (в том числе и вузы) были созданы для контроля за человеком, то в гуманистической парадигме они должны обеспечивать человеку «чувство базового удовлетворения» (по А. Маслоу).

2. Рассматривая образовательную среду как часть образовательного пространства, следует отметить, что она имеет качественные характеристики, позволяющие полноценно удовлетворять потребности развития, социализации и культурной идентификации молодежи. При этом создание условий безопасной реализации этих процессов возможно за счет образовательной политики, направленной на сохранение и укрепление физического, психического, социального здоровья всех субъектов системы образования, что на уровне вуза выражается в системе мер, направленных на предотвращение угроз для позитивного, устойчивого развития личности студентов и преподавателей. В психологическом смысле – это создание и внедрение технологий сопровождения психологической безопасности образовательной среды.

3. Образовательная среда в принципе должна быть сферой, свободной от рисков и угроз. Факторами риска в образовательной среде вуза могут быть:

- недостаточное обеспечение профессорско-преподавательскими кадрами и невысокий уровень их профессионализма;
- слабо развитая материально-техническая база и методическая обеспеченность учебного процесса;
- низкая активность студентов и преподавателей;

- несформированность социальных и практических навыков, умений и опыта, низкий уровень воспитания и культуры, личностно-психологические характеристики участников учебно-воспитательного процесса;

- несформированность условий для психологической безопасности их жизнедеятельности и профилактики психического и физического здоровья. Совокупность этих факторов представляет собой угрозу образовательной среде и развитию личности ее участников. Следствием этого является неудовлетворение важной базовой потребности в личностно-доверительном общении, склонность к деструктивному поведению, негативное отношение к образовательному учреждению, получение психологических травм, наносящим ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, создающим препятствия на пути самоактуализации. Поэтому перед вузами стоит масштабная задача по устранению перечисленных угроз в образовательной среде, что будет способствовать снижению психологических опасностей и в образовательном пространстве, и в более широком масштабе, через распространение безопасных отношений участников социальной жизни.

Психологически безопасными можно считать такие межличностные отношения, которые вызывают у студентов, преподавателей и других участников образовательного процесса чувство принадлежности (референтной значимости среды); убеждают их в том, что они пребывают вне опасности (отсутствие вышеперечисленных угроз); укрепляют психическое здоровье личности.

Для обеспечения психологической безопасности в образовательной среде вуза необходимо опираться на следующие принципы:

принцип опоры на развивающее образование, главная цель которого не обучение, а личностное развитие, развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер сознания на основе взаимодействия, со-творчества преподавателей и студентов;

принцип психологической защиты личности каждого студента, как субъекта учебно-воспитательного процесса, реализацией которого является устранение психологического насилия во взаимодействиях «администрация (деканат) – студент», «преподаватель – студент», «студенческая группа – студент»;

принцип социально-психологической умелости, который должен обеспечить поддержку и помощь в развитии, как студенту, так и преподавателю. Он предполагает наличие у субъекта, вовлеченного в образовательный процесс вуза «психологических программ, передающих набор жизненно важных умений и систему безопасного взаимодействия, одновременно способствует разработке технологий профессионального гуманизма» (Баева, Семикин, 2005) и в этом плане выполняет функцию защиты преподавателей и студентов, повышение их культуры взаимодействия. Реализация данного принципа позволяет осуществить психологическую профилактику и коррекцию состояния выученной беспомощности.

Л.А. Рёгуш и А.В.Орлова считают, что в современном быстро меняющемся обществе часто встречаются люди, имеющие существенные трудности в выборе своего поведения, отношений, способов реагирования (Рёгуш, Орлова, 2010). Их ответом на вызовы реальности является капитуляция, отказ изменить себя. Одной из причин такой беспомощности является репрессивное обучение, в структуре которого можно выделить психологическое насилие. Было доказано, что защитой от обученной беспомощности служит опыт побед, то есть опыт состояний и поведения в случаях, когда удается контролировать ситуацию. Поэтому социально-психологическую умелость можно определить, как набор умений, дающий возможность компетентного выбора личностью своего жизненного пути, самостоятельного решения проблем, умение анализировать ситуацию и выбирать соответствующее поведение, не ущемляющее свободы и достоинства другого, исключая психологическое насилие и способствующее саморазвитию личности.

Решение проблем психологической безопасности в образовательной среде вуза может осуществляться через программы повышения социально-психологической компетентности преподавателей и студентов, направленных на улучшение их межличностного взаимодействия. Дефицит социальных навыков может быть уменьшен путем проработки характеристик группы, являющихся источником межличностных проблем, и увеличением мотивации (желания) эффективно справляться с такими проблемами.

Среди важных социальных навыков, содержащих познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты, можно выделить следующие: понимание (оценивание) ситуации, признание и понимание индивидуальных различий людей, их ценности, осознание и умение управлять эмоциями, знание возможных вариантов решения и выбор стратегии поведения, формирование умений сотрудничать, развития терпимости к другим людям, тренировка навыков саморегуляции и самоконтроля.

Обучение решению конфликтных ситуаций в образовательной среде может осуществляться через использование ненасильственных средств, к которым относятся:

- возможность выслушать с уважением друг друга, выразить свою точку зрения и перспективу решения проблемы, узнать различные точки зрения;
- рассмотрение в группе трудных ситуаций, прошлого опыта;
- умение справляться с чувствами, проигрывая ситуации и получая обратную связь от членов группы;
- возможность свободного выражения чувств, не причиняющих вред другим людям, акцентирование внимания на поступках и ответственности, а не на личности.

Таким образом, программы достижения социально-психологической компетентности преподавателей и студентов должны ставить перед собой три основные задачи: 1) развитие личностной компетенции (обучение навыкам эффективного общения); 2) выработка и развитие навыков психологической

защиты (обучение умению противостоять различным факторам риска); 3) предупреждение возникновения проблем (формирование навыков саморегуляции и т.д.).

В целом, можно сформулировать следующие условия организации безопасной образовательной среды в вузе:

- целенаправленное профессиональное влияние каждого участника на формирование безопасной образовательной среды школы, на гуманизацию межличностных отношений в образовательном процессе вуза;

- помощь субъектам образовательного процесса в решении актуальных задач жизнедеятельности, а также социализации в условиях вуза (адаптация первокурсников к процессу обучения, личностные затруднения и межличностные проблемы, проблемы социально-эмоционального характера и т.д.);

- применение адекватных педагогических технологий и методов обучения;

- повышение уровня психолого-педагогической компетентности преподавателей, управленцев, студентов, направленных на овладение ими технологиями индивидуальной и групповой работы в условиях стрессовой ситуации.

В.В. Бедрина и А.В. Личутин (2010) считают, что психологическая безопасность образовательной среды обеспечена, если в этой среде максимально нейтрализованы психологические риски и угрозы в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективе:

в краткосрочной перспективе – исключено насилие и сформирован навык нейтрализации повседневных конфликтов;

в среднесрочной перспективе – минимизированы отложенные риски;

в долгосрочной перспективе – обеспечены все необходимые условия для полноценного развития личности.

Эти риски наслаиваются друг на друга, находясь в каскадном взаимодействии (Там же). Так, например, неумение преподавателя справиться с краткосрочными, ежедневными рисками может перерасти в отложенный риск (стресс, психический срыв), а он, в свою очередь, в долгосрочной перспективе может закрепиться в виде деформации личности.

Подводя итог, отметим, что работа по обеспечению психологической безопасности среды является необходимой для любого образовательного учреждения, в том числе и для вуза. Если она не выполняется хотя бы на самом поверхностном уровне, это ведет к обоюдной деформации – как индивидуальной, так и организационной. В итоге вместо сообщества людей, объединенных общими задачами и интересами, коллективы факультетов и кафедр вуза превращается в место для личных конфликтов, постоянного выяснения отношений, поиска виновных, конкуренции, и эти негативные тенденции в преподавательской среде переносятся на студенческую аудиторию, формируя новые риски и опасности, как для субъектов образовательного процесса, так и для вуза в целом.

Библиографический список

Баева И.А., Семикин В. Психологическая безопасность и культура образовательной среды // Вестник практической психологии образования. 2005. № 3(4). С. 20.

Бедрина В.В., Личутин А.В. Психологическая безопасность образовательной среды: формирование понятия // Вестник практической психологии образования. 2010. №1(22). С. 33-41.

Ковров В.В., Леонова Е.Г. Экспертиза психологической безопасности образовательной среды с позиций гуманитарного подхода // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды / Ред.-сост. И.А. Баева, В.В. Ковров. М., 2008. № 1.

Регуш Л.А., Орлова А.В. Педагогическая психология. СПб., 2010.

М.Г. Ахметвалиева

Формирование личностно-профессиональных качеств студентов гуманитарных вузов в современных условиях психологических и экономических рисков

В настоящее время в высших учебных заведениях, также как и в других сферах образования, происходят изменения в подходах к профессиональной подготовке специалистов в результате востребованности новых качеств профессионала, основанных на умении самоактуализироваться, творить, налаживать эффективные коммуникации, быть готовым решать профессиональные проблемы в условиях социальных и психологических рисков, которые, в свою очередь, во многом зависят от умелого руководства профессиональной подготовки студентов - будущих специалистов.

Однако, существующие модели подготовки педагогов-психологов отражают в основном требуемый уровень знаний и умений, ориентируясь на подготовку специалиста, готового выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме стандартами и нормами.

Актуализировать саморазвитие студентов возможно через их учебную деятельность, но саморазвитие нельзя «заложить» в сознание обучающихся, данный процесс «запускается» в результате личностной работы студента над собой. В связи с этим в учебной деятельности студентов важно создать особые условия для их качественного самоизменения.

Для успешного управления профессиональным становлением будущих педагогов-психологов нами была разработана и апробирована комплексная программа подготовки педагогов – психологов. Мы также сформулировали образовательную парадигму: фундаментальная психологическая подготовка & практико-ориентированный характер обучения.

Согласно принятой парадигме, учебный процесс строился на следующих принципах:

Во-первых, деятельностный принцип освоения профессии позволяет структурировать обучение, определяет последовательность освоения учебных задач, их психологическое содержание.

Второй действующий принцип – это возрастно-психологическое изучение человека. Постигание тайны его роста и развития, начиная с пренатального периода, далее – через все возраста – к зрелости.

Третий принципиальный момент построения учебного процесса состоит в непрерывном обосновании для студентов высокой социальной значимости и востребованности их будущей профессиональной деятельности.

Четвертый принцип – это системный подход в познании психической реальности, который в приложении к образованию способствует адекватной постановке проблем и учебных задач.

Современность требует совершенно иной подход к организации обучения специалистов, нужна также и другая система взаимоотношений и взаимодействий между преподавателем и студентом.

Закономерно возникает вопрос: как изменить систему обучения специалистов, чтобы резко повысить эффективность этой учебы и добиться значительного повышения их профессионализма? Если подходить с позиций учебного процесса, то в нем имеется две участвующие стороны: с одной стороны, преподаватель, с другой – студент. В чем видится новая роль преподавателя? Прежде всего, в том, что преподаватель должен выйти из рамок учителя, который владеет глубокими теоретическими знаниями, различными методиками, инструкциями и другими нормами. Он должен стать квалифицированным консультантом, владеющим современными методами консультирования по разрешению различных проблем. Роль студента состоит в том, что он становится активным участником учебного процесса. Они сами формулируют цель, выявляют проблемы, анализируют информацию, вырабатывают критерии и возможные пути решения проблем.

Исходя из этих принципов, мы ввели в программу обучения студентов активные методы обучения и использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые на наш взгляд тесно связаны с решением задач, направленных на совершенствование образовательной, научной и инновационной деятельности студентов и вуза в целом.

Для формирования и развития способностей к управлению и самоуправлению у студентов нами были введены в контекст занятий учебные игры, в основу которых заложена синергетическая модель познания как способ самореализации субъектов образовательного процесса.

Необходимость перехода к управлению развитием профессионально важных качеств в высшей школе вызвана целым рядом факторов и среди них не последний – подготовка специалистов в условиях новой, рыночной экономики, социальных, психологических и профессиональных рисков.

Как показывает вузовский опыт, традиционно замкнутая лекционно-семинарская система педагогического образования в значительной мере

исчерпала себя. Поэтому необходим поиск конструктивных идей по созданию новых управляемых систем, в которых бы основную роль играли методы открытого обучения: взаимного коллективного обучения в диалогических сочетаниях, т.е. в парах переменного состава, диалогового игрового обучения, имитационного игрового моделирования с использованием современных информационных технологий.

В управлении профессиональным становлением студентов мы активно использовали учебно-деловую игру (УДИ). Поскольку УДИ легко увязывается с учебной программой в целом и разделами курса, с учетом их особенностей. В то же время УДИ в отличие от традиционных форм обучения способствует: формированию профессиональных знаний и учебных умений в игровых ситуациях, похожих на реально осуществляемые в профессиональной практике.

Нами разработана игра, которая была проведена в конце года обучения «Дидактическая информационно-организационная модель». Отдельные элементы игры органично «вплетались» в процессе обучения. Соответственно шла подготовка и отработка основополагающих элементов профессиональной деятельности.

Цель игры: научить будущих педагогов устанавливать состав информационных и организационных операций, необходимых для эффективного осуществления деятельности в рамках специальности.

Процесс игры призван научить будущих педагогов-психологов:

1. Разрабатывать презентации лекций в электронном виде.
2. Устанавливать информационные и организационные операции, необходимые для эффективного осуществления деятельности.
3. Отработка навыков чтения лекций.

На начальном этапе студентам дается задание:

1. Построить матрицу информационных и организационных операций, необходимых для осуществления данного индивидуального процесса с учетом специальности и должности. Построение матрицы осуществлять с учетом требуемых параметров перестройки учебного процесса в вузе: интенсификации процесса труда преподавателя, внедрения активных методов обучения, компьютерных средств обучения, индивидуализации образования, увеличения времени на самостоятельную работу.

2. Дать обоснование и установить состав рутинных и творческих информационно-организационных операций.

3. Выделить и обосновать типовые и нетиповые информационно-организационные операции, их повторяемость.

Работа в микрогруппах включает в себя следующие формы и направления работы.

1. Анализ информации по теме. Подбор более значимой информации в соответствии с разрабатываемой темой. Учет временных затрат.

2. Структурирование информации в смысловые блоки. Преподаватель предоставляет студентам информацию в электронном виде или на бумажном

носителе. Задача студентов создать смысловые блоки. Учет временных затрат (таблица 8)

3. Создание ряда слайдов по каждому смысловому блоку. Информация для каждого слайда должна быть краткой, но наукоёмкой, должна содержать основную мысль смыслового блока. Учет временных затрат.

4. Проведение презентации. Мы использовали активные формы проведения лекций.

Задачи:

1. Распределение лекционной информации для каждого выступающего.

2. Презентация лекции по одной из двух моделей:

1) 1 студент – основное прочтение лекции, 2 студент – дополнение;

2) 1 студент-презентация лекции с помощью мультимедийной установки, 2 студент помогает показывать слайды. Он обязан хорошо ориентироваться в материалах лекции, чтобы вовремя сменить слайд.

Следует отметить, что во время игры студенты проводят презентации не всей лекции, а части ее в соответствии с выделенным временем (10-15 минут). В микрогруппах проходит обсуждение, какая именно часть лекции должна быть презентована, выбираются представители для проведения презентации лекции.

5. Построение матрицы микро – и укрупненных информационных операций. Дальнейшее ее обоснование (межгрупповая работа), дискуссионное групповое обсуждение представленных вариантов матриц, обоснование победителей.

6. Публичный межролевой этап с участием всех игроков. На данном этапе идет обсуждение проведенной игры, отмечаются удачные и не совсем моменты. Допускается критика, корректирование презентованной информации, обмен мнениями.

После проведенного нами эксперимента процесс формирования у студентов педагогического творческого мышления в конечном итоге оказался успешным по ряду причин:

во-первых, педагогом грамотно использовалась система управления учебным процессом: постановка цели – информационное обеспечение (диагностирование особенностей студентов) – формулировка задач в зависимости от цели и особенностей обучающихся – проектирование, планирование деятельности по достижению цели – реализация проекта;

во-вторых, использовались современные направления обучения: наличие управления образовательным процессом, взаимосвязь образования и культуры, применение активных форм и методов обучения, информационных технологий;

в-третьих, ведущей линией в управлении профессиональной подготовкой психологов является создание условий, детерминирующих их профессиональное и личностное развитие через развитие самосознания в период обучения;

в-четвертых, при построении модели управления профессиональным становлением студентов был принят во внимание закон компенсации. Этот компенсаторный механизм часто срабатывает бессознательно, и человек приобретает опыт в ходе проб и ошибок. Однако следует иметь в виду, что данный закон практически не срабатывает на достаточно высоких уровнях сложности управленческой деятельности, но на низких уровнях он хорошо работает и дает результаты;

в-пятых, принималась во внимание теория функциональных систем П.К.Анохина, согласно которой значение имеют присущие человеку психические ресурсы и возможности. Эффективное использование ее помогает активизировать поведенческую деятельность людей и целых коллективов в целях получения оптимальных для управления, производства и государства полезных результатов

Таким образом, результаты наших исследований наглядно показали, что успешное развитие и формирование способностей к управлению и самоуправлению у студентов, будущих педагогов-психологов, возможно лишь в результате организационно-управленческой деятельности по осуществлению не только профессионального обучения, но и социально-профессионального развития. Такое развитие возможно лишь при условии использования психологических механизмов профессионального становления личности студента, освоении развивающих технологий в обучении, овладения приемами самопознания, создания учебной среды в контексте идей гуманной педагогики.

М.А. Башбаева

Влияние психологического состояния личности студента на успешность его обучения

Целенаправленное формирование у студентов мотивации учебно-профессиональной деятельности, не упрощенная обобщенная самооценка, а конкретные ее составляющие и их соотношение, социальный интеллект, лежащий в основе коммуникативной компетентности в отдельности и вкупе не могут гарантировать высокую успешность учебной деятельности. Любое исследование факторов успешности обучения студентов может быть только комплексным, основанием которого, прежде всего, являются дифференцированное отношение к профессии, к учебе, к науке, а также вся система жизненных ценностей и установок студентов.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства профессиональной деятельности» (Ткачев, 2008). Хорошо

известно, что люди в нестандартной, сложной ситуации (аварии, взрывы, стихийные бедствия, в нашем случае экзаменационная сессия) ведут себя по-разному. Для студента нестандартная, сложная ситуация – это экзамен и они очень отличаются друг от друга по умению сдавать экзамены. Не секрет, что добросовестных посещений занятий в течение года, природных способностей и хорошего знания учебного материала часто недостаточно для того, чтобы успешно справиться с экзаменами. Почему одних студентов много и охотно работающих над овладением знаний, трудности только стимулируют, другие всё делают словно из-под палки, трудности только снижают их активность вплоть до разрушения учебной деятельности. Такие различия наблюдаются при одних и тех же внешних условиях. При объяснении этого феномена исследователи отмечают

уровень интеллекта (способность усваиваются знания, ум, навыки и успешно применять их);

креативность (способность самому вырабатывать новые знания);

учебный мотив, обеспечивающий сильные положительные переживания при достижении учебных целей;

высокая самооценка, формирующая высокий уровень притязаний (Дьяченко, 2006; Икрин, 1998).

Абсолютное большинство авторов считает высокую самооценку и связанные с ней уверенность в своих силах и высокий уровень притязаний важными положительными факторами успешности студентов. Неуверенный в своих силах студент часто просто не берется за решение трудных задач, заранее признает свое поражение. Для ослабления негативных эффектов такого рода, желательно, чтобы преподаватель чаще поощрял и подбадривал студента для снятия напряжения и повышения его уверенности в своих силах (Аверин, Козыревская, Борщев, 1991; Пакулина, 2008; Овчинников, 2008). Но, как отмечает А. Двек, для того, чтобы высокая самооценка была адекватной и побуждала к дальнейшему продвижению вперед, хвалить ученика или студента следует, прежде всего, не за объективно хороший результат, а за степень усилий, которые пришлось приложить учащемуся для его получения, за преодоление препятствий на пути к цели. Похвала за легкий успех приводит часто к формированию самоуверенности, боязни неудачи и избеганию трудностей, к привычке браться только за легко решаемые задачи. Акцент на ценности усилий, а не конкретного результата приводит к формированию установки на овладение мастерством. Ориентация на мастерство противостоит реакции беспомощности (*helpless patterns*), которая возникает при столкновении с неудачей и заключается:

- в падении самооценки,
- снижении ожиданий,
- негативных эмоциях,
- резком ухудшении или даже разрушении деятельности (Dweck, 1999).

Преподаватели могут привести примеры того, как хорошо успевающий студент с высокой самооценкой и сильной учебной мотивацией «ломался», сталкиваясь со сложностями, трудностями и переставал двигаться вперед. И, наоборот, менее одаренный его товарищ, успешно преодолевая подобные трудности, со временем добивался большего. Объясняется это, прежде всего, тем, что экзамен – не просто проверка знаний, а проверка знаний в условиях стресса (Мандриков, 2006).

Рассмотрим вопрос о поисковой активности на конкретном примере экзаменационного стресса, но будем иметь в виду и более широкий смысл слова «экзамен», ведь экзамены разного рода сопровождают всю нашу жизнь. У тех студентов, для которых результаты предстоящих экзаменов важны и есть потребность сдать их как можно лучше, перед экзаменом возникает состояние тревоги. Это субъективно неприятное переживание имеет и характерные объективные проявления: учащается сердцебиение, повышается давление крови, увеличивается тонус мимической мускулатуры, усиливается потоотделение на ладонях и подошвах. Вместе с тем поведение студентов бывает совершенно различным: одни студенты сосредоточенно дочитывают те разделы учебника, в усвоении которых не вполне уверены, припоминают отдельные вопросы программы и пытаются дать на них ответы, словом, приходят в состояние повышенной мобилизации и готовности к встрече с экзаменатором. Иногда у них возникает даже чувство, аналогичное спортивной злости – они готовы активно отстаивать свое право на хорошую оценку. Другие, напротив, суетливо листают учебник, так как не в состоянии сосредоточиться ни на одном разделе; со страхом прислушиваются к рассказам тех, кто уже сдал экзамен, и убеждают себя, что не могут ответить ни на один из заданных вопросов; торопливо спрашивают о чем – то друзей и не дослушивают до конца их ответы – короче говоря, находятся в паническом состоянии, и деятельность их полностью дезорганизована. В отличие от тех, кто собран и готов к бою, от этих студентов веет предчувствием поражения, и другие стараются их избегать. Когда они берут экзаменационный билет, они в первый момент часто не могут понять и даже прочитать вопросов. В дальнейшем их поведение может быть различным в зависимости от уровня подготовки: если они убеждаются, что помнят материал, им удается постепенно успокоиться и написать ответы на вопросы. «Однако подлинной уверенности в себе они так и не обретают: нередко достаточно экзаменатору задать даже не очень сложный дополнительный вопрос и они теряются, сбиваются с мысли, вызывая, как правило удивление у преподавателя – только что так хорошо отвечал, и вдруг... Если же течение экзамена не отклоняется от той схемы, которую студент наметил в процессе подготовки, то результат может быть вполне удовлетворительным, но характерно, что студент покидает экзамен, как правило, без того ощущения облегчения и эмоционального подъема, какой свойствен другим студентам после успешного ответа. Они уходят с экзамена как выжатый лимон, с единственным желанием отоспаться (независимо от того,

как они спали в ночь перед экзаменом)» (Ротенберг, Бондаренко, 2001). Если же вопросы билета (или хотя бы один из них) кажутся экзаменуемому незнакомыми, то тут нередко наступает полная катастрофа – он внезапно обнаруживает, что забыл даже то, что знал. Вместо того чтобы сосредоточиться на ответе, он мысленно перескакивает с одного предмета на другой и больше думает о последствиях, чем о самих вопросах. Его единственное желание – чтобы экзамен скорее завершился, и подчас он готов удовлетвориться любой оценкой, даже совершенно неприемлемой. Здоровый человек устранил бы неблагополучную ситуацию или же приспособился бы к обстановке, не допуская срыва нервной системы: при возможности преодолел бы возникшие сдвиги в функциональном состоянии организма, которые могут принять затяжной, патологический характер. Но это не имеет отношения к данному студенту. Любое отрицательное замечание экзаменатора может его парализовать, он не в состоянии найти выход из тупика, в котором оказался, и даже не ищет его. В этом случае происходит «перевес и превосходство среды, когда организм с трудом, с чрезмерным напряжением начнет приспособливаться к среде, и все время будет ощущаться несоответствие между чрезмерной сложностью среды и сравнительно слабой защищенностью организма. В этом случае поведение будет протекать с наибольшей затратой сил, с максимальной затратой энергии при минимальном эффекте приспособления» (Выготский, 2008). Напротив, те студенты, которые мобилизуются перед экзаменом, даже столкнувшись с трудными вопросами, проявляют изобретательность и находчивость, у них внезапно всплывают в памяти знания, о которых они даже не подозревали, появляются неожиданные ассоциации, экзамен проходит как вдохновенный поединок с билетом и экзаменатором. Убедившись, что ему хотят поставить оценку ниже той, на которую он претендует, такой студент обязательно попросит задать ему дополнительные вопросы и даже пойдет на риск неудачи (и возможного дальнейшего снижения оценки) во имя возможного успеха. В данной ситуации «организм чувствует свое превосходство над средой, когда выдвигаемые ею задачи и требования к поведению без труда и без напряжения решаются организмом, когда поведение протекает без всяких внутренних задержек и осуществляется оптимальное приспособление при наименьшей затрате энергии и сил»(Там же).

Педагог должен хорошо представлять себе это состояние тревоги и ее подоплеку (невротическая тревожность, комплексы). Далеко не всегда растерянность перед экзаменом и во время ответа свидетельствуют о недостатках и непрочных знаниях. Иногда достаточно нескольких, ободряющих слов во время подготовки ведь неуверенность в себе нуждается в постоянном преодолении, а подчеркнутая беспристрастность может быть воспринята как неодобрение или даже враждебность, что станет преградой полному выявлению знаний.

К тому же организационные формы обучения в современной школе и вузе более благоприятны для студентов, как отмечалось выше, способных мобилизоваться, проявить находчивость и изобретательность, поэтому большинство из них хорошо учится, чем те, кто находится в состоянии тревоги. Для ослабления негативных эффектов такого рода, желательно, чтобы преподаватель использовал следующие приемы:

- не ставил студента в ситуацию резкого ограничения времени, а давал достаточно времени на подготовку;
- чаще позволял студенту давать ответы в письменной форме;
- разбивал сложный и большой по объему материал на отдельные информационные блоки и вводил их постепенно, по мере усвоения предыдущих; не заставлял отвечать по новому только что усвоенному материалу;
- чаще поощрял и подбадривал студента для снятия напряжения и повышения его уверенности в своих силах;
- в мягкой форме давал негативные оценки в случае неправильного ответа;
- давал время для проверки и исправления выполненного задания;
- по возможности не отвлекал внимание студента на другую работу до завершения уже начатой (Климов, 2003).

Тем самым перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача: помочь этим студентам найти наиболее подходящие именно для них способы и приемы организации учебной деятельности, выработать свой индивидуальный стиль.

Авторы объемных исследований психологических особенностей студентов отмечают, что основным фактором, обуславливающим успешность учебной деятельности, является не выраженность отдельных психических свойств личности, а их структура, в которой ведущую роль играют волевые качества (Ротенберг, Бондаренко, 2001; Климов, 2003; Зимняя, 2008; Штарке Курт, 1982; Смирнов, 2009; Корнилова, 2007; Буланова-Топоркова, 2002).

Механизмом волевого действия можно назвать восполнение дефицита реализационной мотивации за счет намеренного усиления мотива данного действия и ослабления мотивов конкурирующих действий. Это возможно, в частности, за счет придания действию нового смысла. Сам по себе факт связи успешности обучения с волевыми качествами личности ни у кого из преподавателей не вызывает сомнений, но большая проблема состоит в таком построении учебного процесса, чтобы студенту приходилось как можно реже преодолевать себя, силой заставлять себя включаться в учебную деятельность. Полностью исключить необходимость апелляции к волевым качествам студента, по-видимому, нельзя, но и сваливать все проблемы и недоработки в организации учебного процесса на лень и безволие студентов тоже недопустимо.

Библиографический список

Ткачев В.Н., Бардынина В.А. Развитие субъектности студентов в учебно-профессиональной деятельности: учеб. пособие. Белгород, 2008.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. М., 2006.

Икрин Г.В. Особенности учебного и профессионального развития личности студента: Автореф. ... дисс. канд.псих.наук. Пермь, 1998. 24 с.

Аверин В.А., Козыревская Л.П., Борщев В.Ф. Личность студента и успешность его обучения в вузе. Н.Новгород, 1991.

Пакулина С.А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов педагогического вуза // Известия РГПУ им.А.И.Герцена. 2008. №12 (88). С. 77-82.

Овчинников М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование. Дис...канд.псих.наук. 2008. 158 с.

Dweck C.S. Self – theories: Their role in motivation, personality? And development. Philadelphia. 1999.

Мандриков В.Б., Вершинин М.А., Карасева И.В. Дидактическая характеристика учебно-исследовательской деятельности студентов. Вестник Волгоград. гос. мед. ун-та. 2006. №2. С.78-81.

Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. для учителя. М., 2001.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2008.

Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 2003.

Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М., 2008.

Штарке Курт. Студенты. Становление личности / Перевод с нем. М., 1982.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. Изд. 4-ое, перераб. и доп. М., 2009.

Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и склонности к риску: Учеб. пособие для вузов. М., 2007.

Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. М., 2002.

Е.Е. Бочарова

Готовность к риску и субъективное благополучие личности

В современных психологических исследованиях риска отмечается признание статуса готовности к риску как разноуровневой характеристики. Так, готовность к риску понимается как: позитивная характерологическая составляющая «храбрости» (П. Вайнцвайг), личностное свойство, склонность к поиску острых ощущений (Г.Айзенк), симптомокомплекс личностных черт (Ю. Козелецкий), проактивная форма поведения субъекта и активность интеллектуального опосредствования принятия решений, характеристика когнитивного стиля человека (О.В. Тихомиров, М. Петцольд, Г. Никель и др.). В работах В.А. Петровского показано, что готовность к риску в мышлении и

готовность к риску на уровне надситуативной активности предполагает разные проявления функциональной активности субъекта в разворачивании предвосхищений и процессов опережающего «метаконтроля» (Петровский, 1999). Мышление выступает в качестве процессов, подчиненных личностной саморегуляции. Вместе с тем, как отмечает Т.В. Корнилова, риск в мышлении можно рассматривать как основание риска в действии (Корнилова, 1996).

Готовность, согласно концепции В.А.Петровского, предстает как динамическое образование, определяемое активностью самого субъекта, связанное с самодвижением деятельности, актуальной причинностью в системе побудительных факторов (Петровский, 1999). Именно, «надситуативная активность» фиксирует факт существования таких тенденций, в которых субъект возвышается над ситуацией, преодолевая ситуативные ограничения на пути движения деятельности. Но, преодолевая препятствия, ограничения на пути движения деятельности, субъект преодолевает себя, реализуя свои субъектные возможности и потребности преодоления себя в подтягивании к общественно задаваемым «мотивам», целям, средствам, реализуя необходимость состояться и утвердиться в своей самости. И в этом плане, надситуативная активность личности выступает как самоосуществление ее в отношении: к предметному миру, к миру людей, к своему внутреннему миру. Весьма существенным является и то, что представленность личностной активности связывается с механизмами принятия риска на разных уровнях регуляции: от преодоления реактивного до уровня сознательного и ценностного отношения к принятию риска. Так или иначе, можно обозначить две тенденции в понимании готовности к риску. Первая, когнитивистская, объединяется в представлениях о когнитивном ресурсе, интеллектуальном диапазоне, интеллектуальном потенциале. Вторая тенденция, скорее, связана с представлениями о личностном потенциале, не имеющем отношения к интеллекту как источнику регуляторных возможностей.

Отметим, что накопленная в психологических исследованиях эмпирическая база подготовила достаточные основания для теоретических обобщений, трактующих готовность к риску как проявления субъектом потенциальных возможностей в управлении им ситуацией в сочетании с неопределенной оценкой самого потенциала этих возможностей. Тогда склонность к риску может означать не отказ от разворачивания ориентировки в ситуации, а готовность к самоконтролю действий при заведомой неполноте или недоступности необходимых ориентиров, а также готовность полагаться на свой потенциал. В связи с этим, готовность к риску достаточно тесно связана с представлением человека о себе как источнике дальнейших преобразований ситуации неопределенности, их подконтрольности в субъективной интерпретации причинности развития событий (Корнилова, 1996). При высокой оценке собственных возможностей и усилий человек может субъективно оценивать ситуацию для себя как менее рискованную, чем она представляется внешнему наблюдателю. Сознание меры собственных возможностей во многом

определяется системой эмоционально-оценочных отношений человека к различным сторонам своей жизни, деятельности и самому себе, рассматриваемое нами как субъективное благополучие, регулирующее объем и меру активности личности, отражающее потенциальную готовность принятия или избегания риска. При этом оценка своего возможного складывается на основе уже достигнутого. Вместе с тем, оценка своих возможностей и готовность к их реализации проявляются в характеристиках функциональной взаимосвязи регуляторных образований личности.

В работах Т.В. Корниловой было предложено рассматривать готовность к риску как свойство личностной саморегуляции, проявляемое человеком при принятии решений и выборе стратегий поведения в условиях неопределенности (Корнилова, 1996). Состоявшийся выбор, по сути, связывается со способностью выдвигать цели своей активности, представлять и выявлять условия их достижения, намечать и использовать различные программы действий, оценивать и корректировать свою активность в зависимости от отношения к достигнутому. Иными словами, на личностном уровне регуляция состоит не столько в действии одного мотива, сколько в принятии личностью решений, в которых учтены желательное и необходимое, возможности и реальные условия, в приведение себя в состояние активности, соответствующее объективным задачам. Следует подчеркнуть, что выбор одного из возможных вариантов и сам процесс окончательного принятия решения осуществляется намеренно самой личностью, что и определяет психологическую сущность произвольного регулирования как психологически свободного выбора в рамках возможных решений. Таким образом, состоявшийся выбор, решение связывается с проявлением личностью возможностей саморегуляции, в том смысле, что человек сам исследует ситуацию, программирует свою активность и контролирует и корректирует результаты. Весьма существенной, в этом отношении, является высказанная К.А.Абульханова-Славской идея, согласно которой способность личности к организации собственной активности; ее мобилизации, регулирования, согласования с объективными требованиями и активностью других людей есть не что иное, как проявление субъектности личности (Абульханова-Славская, 2001).

Вместе с тем, понимание готовности к риску как реализуемой человеком способности к самоконтролю и саморегуляции при заведомой неполноте информации или недоступности развернутой ориентировки начинает включаться в психологическое понимание рациональности. Как отмечают исследователи, действия человека могут одновременно характеризоваться и как рациональные, и как содержащие фактор риска, поскольку между целедостижением и целеобразованием всегда существует некоторое несоответствие.

Необходимо отметить и тот факт, что в современных подходах изначальное толкование риска как свойства необдуманных действий, действий наобум или наудачу (т. е. не подкрепленное рациональной оценкой)

претерпевает изменения в сторону отказа от противопоставления рискованных, нерациональных решений и осторожных, осмысленных, опосредствованных рассуждением. Современный контекст понимания риска в целедостижении ориентирован на тезис об ограниченной рациональности человека или мере рациональности в принятии решений. Не менее важным является в данном контексте и то, что сознательное ориентации на конечный результат и сознательные выборы средства его достижения признаются рациональными.

Обращаясь к рассмотрению готовности к риску как динамическому образованию, определяемое активностью самого субъекта, весьма существенным является то, что осознанная саморегуляция активности субъекта не является, исключительно рациональным процессом, реализуемым когнитивными средствами. Будучи человеком, не только рационально отражающим действительность, в которую он включен множеством связей и отношений, но и эмоционально относящимся к отражаемому, субъект учитывает свое отношение ко всему отражаемому в сознании в связи с принятием решения, в том числе и в ситуациях риска. В связи с этим, особого внимания заслуживает вопрос о регуляторной роли субъективного благополучия как интегральной формы эмоционально-оценочного отношения человека к самому себе, различным сторонам своей жизни, определяющим характер переживаний, объединяющим чувства и эмоции, особенности восприятия окружающего мира, характер поведенческих реакций на внешние воздействия, стратегий поведения. Непосредственная функция этих переживаний - это оценка деятельности, как удовлетворительной или неудовлетворительной с точки зрения достижения поставленных целей. Вместе с тем, они представляют собой «обратную афферентацию», которая информирует субъекта от успешности достижения «акцептора действия» (согласно концепции П.К. Анохина). В случае неуспеха - сигнализируют о необходимости «перепрограммирования» своей деятельности. Иначе говоря, эмоциональные переживания личности по поводу деятельности выступают в функции обратной афферентации. Они афферентируют активность личности как субъекта, направленную на изменение и оптимизацию деятельности. Неудовлетворенность личности результатами собственной деятельностью и собой как главным ее условием есть тенденция к самоизменению, импульс к развитию субъекта деятельности. В этой связи переживание субъективного благополучия (неблагополучия) обеспечивает побудительную регуляцию субъектной активности личности относительно себя и своей деятельности.

Отметим, в исследованиях личностного уровня саморегуляции именно общая способность к осознанной регуляции определяется как основа субъектного развития человека (Конопкин, 1995). результаты ранее выполненного нами исследования, свидетельствуют о включенности субъективного благополучия в систему регуляторного процесса и выступающим в качестве одного из механизмов саморегуляции активности личности, проявляющегося в специфике организации субъектом своей

активности (Бочарова, 2011). В этой связи вполне правомерным является изучение готовности к риску в соотнесении с характеристиками осознанной саморегуляции и субъективного благополучия личности.

В качестве диагностического инструментария нами использованы следующие методики: для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия была использована шкала субъективного благополучия М.В.Соколовой (ШСБ); для диагностики готовности к риску и рациональности применен опросник ЛФР (Личностные факторы принятия решений) Т.В Корниловой; опросник ССП В.И.Моросановой (Стиль саморегуляции поведения) позволяет измерить представленность в активности человека различных процессов саморегуляции и специфических регуляторных свойств: планирование, моделирование, программирование, оценка результата, общий уровень саморегуляции и регуляторно-личностные свойства - гибкость, самостоятельность.

Эмпирическое исследование проводилось на пропорционально подобранной выборке по 70 человек (учащиеся 11 классов общеобразовательных школ г.Саратова), отличающихся уровнем переживания субъективного благополучия (на достоверно значимом уровне).

Результаты сравнительного анализа (по t-критерию Стьюдента) средних значений свидетельствуют о межгрупповых различиях выраженности готовности к риску и рациональности в зависимости от уровня субъективного благополучия. Так, в выборке «благополучных» рациональность представлена более высоким показателем, нежели в выборке «неблагополучных», отличающейся наибольшей выраженностью готовности к риску ($p \leq 0,05$).

Сопоставительный анализ показателей выраженности компонентов саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия позволил выявить существенные различия в исследуемых выборках. Так, наибольшая выраженность таких компонентов «планирование», «оценка результатов», «самостоятельность» наблюдается в выборке «благополучных» ($p \leq 0,01$). Общий уровень саморегуляции отличается наименьшей выраженностью, нежели в выборке «неблагополучных» ($p \leq 0,05$). Эти данные можно интерпретировать как свидетельство относительной автономности, независимости в выдвижении и удержании целей, способности адекватно оценивать результаты своей деятельности и степень рассогласования промежуточных результатов. В выборке «неблагополучных» наиболее выраженную представленность имеют показатели «программирование» и общий уровень саморегуляции, наименьшую – «планирование», «оценивание результатов», «самостоятельность» ($p \leq 0,01$). Иначе говоря, «неблагополучным» свойственно проявление тщательной детализации и развернутости разрабатываемых программ способов своих действий для достижения намеченных целей. Вместе с тем, самостоятельное выдвижение целей, адекватная оценка достигнутых результатов и степени рассогласования промежуточных результатов вызывает затруднения.

Важное значение имеет и то, что общий уровень саморегуляции отличается наибольшей выраженностью в выборке с низким уровнем благополучия. Очевидно, переживание неблагополучия, неудовлетворенность собой и результатами своих достижений выступает одним из компенсаторных механизмов саморегуляции активности.

Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязи между изучаемыми параметрами в исследуемых выборках. В выборке «благополучных» готовность к риску взаимосвязана показателями субъективного благополучия: напряжённость и чувствительность ($r=0,403$, при $p<0,001$) и показателями саморегуляции: программирование ($r = -0,320$, при $p< 0,05$), оценивание результатов ($r = 0,332$, при $p< 0,05$), гибкость ($r = 0,432$, при $p< 0,05$). Вместе с тем, выявлена взаимосвязь между готовностью к риску и рациональностью ($r = 0,227$, при $p<0,05$). Рациональность коррелирует с показателем удовлетворённости повседневной деятельностью ($r = 0,432$, при $p<0,001$), индексом эмоционального благополучия ($r = 0,234$, при $p<0,05$) и такими компонентами саморегуляции как: планирование ($r = 0,532$, при $p< 0,001$) и моделирование ($r= 0,336$, при $p<0,01$). Иначе говоря, в выборке «благополучных» со свойственным им проявлением рациональности, принятие риска сопряжено с проявлением напряженности и чувствительности, тщательным продумыванием программ способов своих действий для достижения намеченных целей в соотнесении с оцениванием результатов своей деятельности. Вместе с тем, обращает внимание факт наличия взаимосвязи рациональность и готовности к риску, что свидетельствует о предпочтении «благополучных» разумного риска или ограниченной рациональности. Кроме того, переживание благополучия выступает некоторым «сдерживающим» фактором проявления личностью стремления к риску.

В выборке «неблагополучных» готовность к риску взаимосвязана показателями субъективного благополучия: значимость социального окружения ($r=0,452$, при $p<0,001$), удовлетворённость повседневной деятельностью ($r = -0,322$, при $p<0,01$), индексом эмоционального благополучия ($r = -0,462$, при $p< 0,001$) и показателями саморегуляции: планирование ($r = 0,326$, при $p< 0,01$), программирование ($r = 0,315$, при $p< 0,01$), моделирование ($0,342$, при $p< 0,01$), гибкость ($r = 0,232$, при $p< 0,05$), самостоятельность ($r = 0,199$, при $p< 0,05$), общий уровень саморегуляции ($r = 0,236$, при $p<0,05$). Рациональность взаимосвязана с таким компонентом саморегуляции как оценка результата ($r = 0,234$, при $p<0,05$). Иначе говоря, отмечается повышенная активность в целеполагании на фоне проявления тщательной детализации и развернутости разрабатываемых программ способов своих действий для достижения намеченных целей, поиска источника информации об условиях, учет которых необходим для определения программы реализации деятельности на фоне проявление критичности, взвешенности в оценивании результатов своей деятельности. Однако, проявляя гибкость и самостоятельность, личность с низким уровнем благополучия не исключает поддержки окружающих.

Между тем, необходимо отметить различия в количестве связей между готовностью к риску, рациональностью и компонентами саморегуляции в зависимости от уровня переживания субъективного благополучия. Так, обнаружено большее количество взаимосвязей между показателем готовности к риску и компонентами саморегуляции в выборке «неблагополучных» (6 связей), нежели «благополучных» (3 связи). Иначе говоря, система саморегуляции неблагоприятных, проявляющих готовность к риску отличается большим количеством значимых межкомпонентных связей, что свидетельствует о взаимодействии всех функциональных компонентов системы саморегуляции. Очевидно, что готовность к риску определяется в большей степени не абсолютными значениями (выраженностью) тех или иных показателей саморегуляции, а изменением структуры взаимосвязей между её компонентами. Между тем, переживание субъективного благополучия, неудовлетворенности собой выступает внутренним условием, активирующим процесс саморегуляции в ситуациях принятия риска. Иначе говоря, переживание субъективного благополучия актуализирует специфическую активность в ситуации выбора, отражающей возможности саморегуляции и, в целом, личностный потенциал в реализации человеком рискованных решений или действий.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в целом, готовность к риску является результатом сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов, действие которых, в свою очередь, преломляется через систему отношений личности. Необходимо подчеркнуть, что полученные данные, конечно же, не могут рассматриваться как полное решение проблемы детерминации «рискованных» проявлений активности личности. Они представляют собой в определенной мере выведенные ориентиры дальнейшего изучения проблемы готовности личности к риску.

Библиографический список

Абульханова-Славская К.А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические философские, социокультурные аспекты. М.; Воронеж, 2001. С. 36-52.

Бочарова Е.Е. Структурная организация саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия личности // Известия саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т.11. Вып.1. С. 64-69.

Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М., 2003.

Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128-135.

Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 1998.

Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М., 1992.

А.Р. Вагапова

Психологические риски процесса адаптации первокурсников в образовательной среде вуза

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант №11-06-00716 а)

Стремление выпускников школ к получению высшего профессионального образования вызывает равную степень, как уважения, так и беспокойства, которое связано с возникающими у них трудностями в процессе адаптации в образовательной среде вуза. Так, к качеству высшего профессионального образования в настоящее время предъявляются высокие требования, однако необходимо отметить, что существует проблема, связанная с недостаточной готовностью абитуриентов к обучению в новых условиях взаимодействия с образовательной средой вуза. Возникающие в связи с этим психологические риски можно рассматривать и изучать в плоскостях: объективных и субъективных, зависимых и независимых от первокурсника. Например, в процессе освоения новой роли «студент», происходит ломка сложившихся школьных стереотипов, устоявшихся систем отношений с окружающими людьми. Эта ситуация описывается как кризисная, потому что сопровождается изменениями в поведении, мышлении, мироощущении и т.д. Первокурсник осознает себя одиноким, так как зачастую сокращается общение со школьными друзьями и членами семьи (в большей степени для иногородних студентов), он попадает в новую образовательную среду, в которой ему необходимо осваивать новые виды деятельности.

Качество образовательной среды вуза может, как облегчить процесс адаптации, так и существенно осложнить его. Бесспорно, что в образовательной среде вуза в период обучения, с одной стороны, повышается уровень осведомленности студентов о будущей профессии, развиваются профессионально важные качества, формируется представление о себе как о профессионале, а с другой, – возможны риски дезадаптации и разочарования в профессиональном выборе. Согласно одному из подходов, разработанному В.И. Пановым, под образовательной средой понимается система (или совокупность) педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации (Панов, 2006). Исходя из этого, образовательная среда должна быть направлена: во-первых, на создание образовательных условий для раскрытия творческого потенциала разных сфер психики учащегося и его способностей (физических, эмоциональных,

познавательных, личностных, духовно-нравственных); во-вторых, на создание условий, обеспечивающих возможность удовлетворения потребностей данного учащегося в соответствии с индивидуальными интересами и особенностями, задачами возрастной социализации; в-третьих, на применение таких образовательных технологий, которые соответствуют природным физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям развития учащихся, т.е. отвечать принципу экологичности (Там же, с. 5).

Рассмотрим также структурные компоненты образовательной среды (деятельностный, коммуникативный, пространственно-предметный) с точки зрения протекания адаптационного процесса студентов первого курса (В.И. Панов). Деятельностный, или технологический, компонент представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности (игровой деятельности, общения, проектно-исследовательской, профилированной), необходимых для обучения и развития учащихся. Так, первокурсники осваивают новые виды организации учебного процесса (лекционные и семинарские занятия, иные формы организации контроля знаний и т.д.). Коммуникативный компонент представляет собой «пространство» межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и, естественно, указанных выше способов (типов) взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и с другими ее субъектами (объект-субъектный, субъект-субъектный, субъект-порождающий и т.д.). Это пространство для коммуникации с преподавателями вуза, с одноклассниками в системе межличностных отношений. В свою очередь пространственно-предметный компонент, т.е. пространственные условия и предметные средства, представляет собой совокупность («пространство») которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды. Ключевыми понятиями здесь выступают «территориальность», «персонализация», «место-ситуация» и др. (Панов, 2006, с. 7).

Трудности адаптации могут обуславливаться индивидуально-типологическими особенностями студентов. Как отмечают исследователи, если процесс адаптации не происходит вовремя, то развитие неудовлетворенности обучением и нарушений психических функций (мышление, внимание, память, восприятие) происходит по принципу усиливающейся обратной связи: чем больше накапливается нарушений, тем больше они усугубляют процесс дальнейшей дезадаптации. Искажённое или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, непониманием своей социальной роли, снижением работоспособности, ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к развитию болезней, срывам в учебной, профессиональной деятельности, асоциальным поступкам.

Исследователи отмечают, важность проблемы осознанного, осмысленного отношения студента к своей учебной деятельности. Так, С.Д. Смирнов перечисляет целый ряд факторов, влияющих на успешность обучения студентов в высших учебных заведениях: материальное положение; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень довузовской подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной); мотивы выбора вуза; адекватность исходных представлений о специфике довузовского обучения; форма обучения; наличие платы за обучение и ее величина; организация учебного процесса в вузе; материальная база вуза; уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала; престижность вуза; индивидуально-психологические особенности студента. К вузовской системе обучения быстрее других адаптируются студенты, которые строго соблюдают режим дня, учитывают сделанную за день, за месяц работу, добросовестно и умело конспектируют и обрабатывают лекции, систематически готовятся к различным практическим занятиям и т.д. (Николаева, 2006, с. 87).

Успешность адаптации к образовательной среде вуза также связана с изменениями, происходящими в системе других отношений первокурсника. Во-первых, как уже отмечали выше, члены семьи и сам первокурсник привыкают к новой роли, которая требует более ответственного отношения к учебе, посещаемости занятий, уровню подготовки. Во-вторых, если студент приезжий, то качество общения с родителями ухудшается, зачастую ограничивается телефонными переговорами и редкими встречами. В-третьих, обращает на себя внимание факт профессиональной направленности родителей и её влияние на выбор вуза и протекание процесса адаптации. Так, И.Г. Кузнецова вводит термин «студент первого профессионального поколения», такому студенту намного труднее адаптироваться в незнакомой ему ранее информационно-образовательной среде, осваивать новый для него понятийно-терминологический аппарат по сравнению со студентами 2-го и 3-го профессиональных поколений, которые «идут по стопам» своих близких - родителей, дедов, бабушек. Эти студенты профессионально ориентированы в семье, они знакомятся со специальной литературой из семейной библиотеки, слушают разговоры своих родителей и близких на профессиональные темы и, как правило, участвуют в этих беседах и дискуссиях. Имея генетическую и приобретенную предрасположенность к определенной и знакомой им по семейной и социокультурной среде профессии, они быстро адаптируются в новой образовательной среде, успешны в обучении, быстро продвигаются в своей профессиональной карьере (Кузнецова, 2007, с. 48).

Таким образом, адаптация студентов к условиям обучения в вузе основывается не только на пассивно-приспособительных, но и на активно-преобразующих связях личности с окружающей средой. Ведущим фактором процесса адаптации служит совокупность всего многообразия ресурсов образовательной и социокультурной среды, которыми располагает личность в

процессе адаптации. Адаптивно-ролевая позиция студента определяется активизацией его творческого приспособительного потенциала, проявляющегося в самостоятельном поиске и последующем применении инновационных стратегий адаптации. Установление оптимального соответствия личности студента и требований вуза в ходе осуществления свойственной деятельности позволяет удовлетворить и реализовать связанные с ними значимые цели, обеспечивая, в то же время, соответствие психической деятельности требованиям обучения.

Библиографический список

Кузнецова И.Г. Проблемы социально-педагогической адаптации студентов «первого профессионального поколения» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2007. № 2. С. 48-53.

Николаева И.А. Факторы, влияющие на успешность обучения студентов // Гуманитарные исследования. 2006. № 4. С. 87-92.

Панов В.И. Развитие индивидуальности: эконсихологический подход (10 лет Лаборатории эконсихологии развития // 4-ая Российская конференция по экологической психологии (10 лет Лаборатории эконсихологии развития. М., 2006. С. 1-7.

Е.А. Вертягина

К проблеме профессионального риска следователя

Специфический комплекс психологических особенностей, присущих профессиональной деятельности следователя, может быть выражен сочетанием следующих факторов: государственный характер деятельности; детальная правовая регламентация средств и сроков следствия; процессуальная самостоятельность; наличие властных полномочий и элементов принуждения; высокая персональная ответственность следователя за свои действия, принимаемые решения, их последствия; сохранение служебной тайны; тактический простор; разнообразие решаемых задач; сочетание коллегиальных и индивидуальных начал в работе; противодействие заинтересованных лиц; остроконфликтный характер профессионального общения; своеобразие общественно-психологической атмосферы расследования; наличие дефицита времени; своеобразие внешних условий и наличие длительных психофизических перегрузок.

А.В. Молоканова (2000) предлагает выделить такие характерные особенности следственной работы, как наличие опасности, риска при осуществлении профессиональной деятельности и внезапное изменение ситуации расследования. Профессиональная деятельность следователя протекает преимущественно в условиях информационной неопределенности, в ситуациях, когда отсутствуют достоверные и полные сведения о преступлении,

виновных лицах и других криминалистически значимых обстоятельствах. Неопределенность в отношении исходов (результатов) выбранного следователем способа деятельности, комплекса (системы) действий в обстановке реального или потенциального процессуального конфликта обуславливает формирование ситуаций особого рода – ситуаций тактического риска (Солодов, 2004). Специфика риска в следственной деятельности состоит в том, что тактически рискованным может оказаться как действие, так и отказ от него (бездействие) в обстановке, требующей от следователя активных действий. В условиях тактического риска принимаются многие процессуальные решения: задержание подозреваемого, избрание меры пресечения, назначение экспертиз и другие. Сказанное подтверждается результатами проведенного Д.А. Солодовым опроса следователей. Так, среди процессуальных решений, прежде всего сопряженных с риском, следователи назвали решения об избрании меры пресечения (66,1% от общего числа опрошенных), задержании (46,3% опрошенных), привлечении в качестве обвиняемого и предъявлении обвинения (29,7% опрошенных), обыске (13,2% опрошенных), опознании (6,6% опрошенных), очной ставке (3,3% опрошенных), возбуждении уголовного дела (3,3% опрошенных) (Солодов, 2004). В то же время все чаще приходится слышать о поступающих в адрес следователей или их близких угрозах, проявлении агрессивных действий со стороны представителей преступного мира. Помимо этого, сформировавшееся в последнее время, во многом благодаря средствам массовой информации, негативное отношение к правоохранительным органам у большей части населения вообще, а не только ее криминальной части, естественно вызывает у следователя чувство опасения за свою жизнь и жизнь своих близких, что не может не отражаться на эффективности его деятельности. Внезапное изменение ситуации расследования связано с расширением круга причастных к преступлению лиц, выявлением новых обстоятельств преступления, порой совершенно меняющих картину происшедшего. Такие изменения влекут пересмотр следователем плана расследования, требуют выдвижения и проверки новых версий.

В заключении отметим, что при изучении психологии следственной работы следует говорить о двух взаимосвязанных аспектах профессионального риска следователя: содержании и условиях осуществления деятельности.

Библиографический список

Молоканова А.В. Профессионально-психологические качества следователя и их развитие в высшем образовательном учреждении МВД России: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 163 с. С. 46-47.

Солодов Д.А. Процессуальные и тактические решения следователя (сущность, проблемы оптимизации принятия): Учеб. пособие. Воронеж, 2004.

А.В. Ермолаева

Экстренная психологическая помощь детям и подросткам и возрастные особенности кризисного консультирования

Психологическая травма может изменить представления ребенка о мире и о себе. Под угрозой оказываются ощущения стабильности и безопасности мира. Реакция детей на травматическое событие, которое формирует кризис, зависит от тяжести ситуации, возраста детей, их психологических особенностей, навыков совладания с кризисными ситуациями. Эффективное поведение в ситуации кризиса уменьшает его негативное влияние на обучение и психическое здоровье, а также позволяет быстрее вернуться к нормальному существованию и предотвратить появление психосоциальных проблем.

Для эффективного решения проблем ребенка, вызванного кризисной ситуацией, консультанту на Телефоне доверия необходимо знать возрастные особенности реакции ребенка на травму.

При рассмотрении возрастных особенностей протекания процесса переживания травмы следует обратиться к возрастной периодизации детского развития. Для рассмотрения этого вопроса наиболее эффективным будет обратиться к периодизации Выготского – Эльконина, с точки зрения рассмотрения социальной ситуации развития ребенка, его ведущего типа деятельности, и психических новообразований данного возраста.

Для детей дошкольного возраста ведущей деятельностью становится деятельность учебная. И не случайно, что после перенесенной травмы часто, в первую очередь, заметны нарушения именно учебной деятельности. Память и восприятие ребенка постепенно становятся все более опосредованными мыслительной деятельностью. Поэтому здесь приобретает интерпретация тех или иных событий уже ребенком. Но, как и у старших подростков, для них характерны такие способы психологических защит, как рационализация, или приписывание ситуации необъяснимых «магических» причин. Это может привести после травмирующего события к самым неожиданным для взрослых причинам страхов, чувству вины, появлению ритуалов и т.д.

У детей младшего школьного возраста на наличие проблем после перенесенной травмы указывают следующие признаки: ребенок постоянно плачет, дрожит, выглядит испуганным; он может постоянно раскачиваться взад-вперед или качать головой. У него наблюдаются расстройства сна: кошмарные сновидения, бессонница или чрезмерная сонливость; может наблюдаться энурез; отмечаются нарушения аппетита; могут наблюдаться различные расстройства самочувствия без видимых причин (головная боль, головокружения, боль в позвоночнике, расстройства пищеварения). Ребенок проявляет агрессивность или ведет себя очень шумно и грубо во время игры; очень замкнут; возвращается в определенных чертах поведения к более

раннему возрасту; проявляет суетливость, раздражителен по отношению к окружающим, боится и не доверяет им; не может заниматься вместе с другими; все время думает о плохих вещах, которые, он уверен, случатся с ним в будущем.

Младший подростковый возраст. Огромную роль в расширяющемся мире подростков начинают играть сверстники. Ведущая деятельность – интимно-личностное общение, специфика которого в том, что оно осуществляется в группе. Подросток осваивает отношения взрослого мира. Поэтому все нарушения, которые встречаются у взрослых, встречаются и у подростков.

У младших подростков можно отметить следующие реакции на травму: самоизоляция от окружающих; неспособность вступать во взаимоотношения; чрезмерное подражание окружающим; зависимость от чужого мнения; агрессивное поведение, возбужденность, суетливость или невозможность сосредоточиться на чем-либо одном; крайняя степень подавленности; отсутствие реакции на окружающее, доходящее до степени неподвижности. А так же функциональные расстройства самочувствия, вызванные стрессом; расстройства сна; ложные зрительные и слуховые образы. В этом возрасте психические и психосоматические расстройства могут носить устойчивый характер. Отмечаются различные соматические жалобы, которые не подтверждаются результатами медицинских осмотров (Тарабрина, 2001).

Определим задачи, стоящие перед психологом в кризисном консультировании (Зиновьева, Михайлова, 2003, с. 138). Психологу необходимо:

- способствовать в уменьшении у ребенка чувств стыда, вины, бессилия;
- помочь в укреплении чувства собственной значимости;
- сформировать новые поведенческие паттерны;
- способствовать дифференцированию взаимодействия с окружающими людьми;
- способствовать развитию восприятия ребенком собственного организма, самоопределения.

В консультировании детей нужно придерживаться следующих этапов работы.

1. Определение проблемы посредством активного слушания. Для установления контакта с ребенком важно, как психолог слушает. Когда ребенок готов обсуждать проблему, важно услышать три момента: 1) в чем состоит проблема, которая не разрешена; 2) что чувствует ребенок в отношении этой проблемы; 3) чего ребенок ждет от специалиста.

2. Уточнение ожиданий ребенка. Необходимо объяснить, каким ожиданиям психолог может соответствовать, потому что дети часто предъявляют не совсем обоснованные и оправданные ожидания. Например, психолог не может покарать насильника.

3. Уточнение шагов, которые уже были сделаны для решения проблемы. Необходимо помнить о том, что больше информации можно получить, задавая

вопросы открытого, а не закрытого типа. Задавая вопросы закрытого типа, можно косвенно навязать ребенку свое мнение или детали ситуации. Ребенок может потеряться в процессе разговора, соглашаясь с консультантом и в конце диалога давать противоречивые ответы.

4. Поиск новых путей решения проблемы методом мозгового штурма – предложить ребенку придумать как можно больше новых путей решения проблемы. В данном случае важно не качество, а количество придуманных способов.

5. Заключение договоренности с ребенком о претворении одной из идей решения проблемы в действие. Важно, чтобы поставленные цели были реалистичны, и особенно важно, чтобы ребенок знал: результаты он будет обсуждать с психологом.

6. Завершение беседы – специалист просит ребенка подытожить, каким важным идеям они пришли, какие планы на будущее составил (Дубровская, Заярная, Хоффман, 1995, с. 94).

Если в процессе работы консультанту становится понятно, что без специализированной очной психологической помощи не обойтись (например, кризисного центра по работе с насилием), то одной из основных задач телефонного консультирования будет являться мотивирование ребенка на обращение в данные службы. Так же следует объяснить специфику их деятельности (чтобы ребенок знал, что его ждет при обращении туда), и следует поработать над выстраиванием структуры диалога при обращении за помощью.

Таким образом, помощь ребенку по проблеме и обратившемуся на Телефон доверия достаточно сложна и требует определенной подготовки специалистов. Помощь ребенку не ограничивается данными рекомендациями, она значительно шире. Каждый консультант должен подготовиться к работе с таким ребенком, отнестись к его проблеме с вниманием и пониманием. При соблюдении данных условий каждый ребенок может рассчитывать на своевременную и квалифицированную помощь.

Библиографический список

Дубровская М.О., Заярная О.Г., Хоффман Л. Как создать кризисный центр для женщин. М., 1995.

Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. СПб., 2003.

Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб., 2001.

Е.Н. Заболотина

Роль информационно-психологической безопасности образовательной среды в формировании личности

Понятие «безопасность» определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз.

Информационно-психологическую безопасность на сегодняшний день можно определить как: 1) состояние сохранности психики человека; 2) сохранение целостности личности; 3) устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой; 4) возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз; 5) состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.

Образовательная среда является частью жизненной, социальной среды человека. Учебные заведения как социальный институт общества являются субъектами безопасности, и важность изучения информационно-психологической безопасности личности в образовательной среде определяется тем, что учебные заведения, включая в себя детей, взрослых и семью, способны строить локальную систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития.

Переполненные классы, где трудно сохранить нацеленность на обучение и учитель не успевает уделить внимание максимальному количеству учащихся; наличие жесткой дисциплины; неприятие других культур; отчуждение и предвзятое отношение к учащемуся со стороны сверстников и / или преподавателей; напряженность в межличностных отношениях и несоответствие требованиям – являются характеристиками, уменьшающими способность образовательной среды быть безопасной.

Такие же характеристики, как доброжелательная атмосфера; высокие ожидания от работы учащихся без предвзятости, одинаковые способы оценивания учащихся; высокий уровень вовлеченности в образовательную среду и процесс обучения, а также вовлеченность родителей; обучение социальным навыкам взаимодействия – повышают безопасность образовательной среды и ее защитную функцию.

Основными понятиями при изучении психологической безопасности в образовательной среде являются «опасность», «риск», «угроза».

Факторами риска в образовательной среде могут быть: недостаточное обеспечение преподавательскими кадрами, материально-технической базы, низкая активность учащихся и педагогов, несформированность социальных и

практических навыков, умений и опыта, уровень воспитания и культуры, личностно-психологические характеристики участников учебно-воспитательного процесса, несформированность представлений и профилактики психического и физического здоровья.

Одной из существенных психологических опасностей в образовательной среде является неудовлетворение важной базовой потребности в личностно-доверительном общении, и как следствие – склонность к деструктивному поведению, негативное отношение к образовательным учреждениям и нарушения психического и физического здоровья. Потенциально опасными в процессе развития школьника являются: переход из дошкольного детства в школьную жизнь, начало обучения в основной школе и переход из основной в старшую школу. Опасность состоит в том, что при неблагоприятных условиях этап адаптации к новой ситуации обучения идет болезненно и может затянуться.

Понятие «угроза» в отечественных энциклопедиях определяется как вид психологического насилия над человеком и намерение нанести физический, материальный или иной вред.

Среди причин психологического насилия выделяют биологические, семейные, средовые и межличностные. Если по биологическим и семейным причинам психологического насилия образовательные учреждения могут лишь ставить на социальный и медицинский контроль и опосредованно создавать условия безопасности и развития для детей и молодежи, то на уровне средовых условий и межличностных отношений они способны контролировать и корректировать их.

Психологическое насилие в межличностном взаимодействии может выражаться в неприятии и критике, публичных оскорблениях и унижении достоинства, обвинениях, угрозах, проявляющихся в словесной форме без физического насилия, игнорировании, предъявлении чрезмерных требований и принуждении делать что-либо против желания.

Чтобы отказаться от психологического насилия и создать безопасную среду, человек должен иметь представление о том, как создать условия для внутренней безопасности и безопасности среды, должен уметь управлять чувствами и идентифицировать происходящее в группе, определять пути, с помощью которых опасное поведение может стать насильственным.

Наиболее важными условиями образовательной среды, создающими и обеспечивающими психологическую безопасность, являются: доброжелательные взаимоотношения и дисциплина.

Если учебное заведение придерживается строгой дисциплины, оно начинает рассматриваться учащимися как тюрьма. Учащиеся начинают себя вести подобно заключенным, и насилие является для них способом самовыражения и привлечения внимания. Однако дисциплина состоит из профилактических и превентивных мер и направлена на организацию поведения учащихся, а не только на управление и наказание.

Ведущие цели поведения учеников воплощаются в три частные цели: ощущать свою состоятельность в учебной деятельности (интеллектуальная состоятельность), строить и поддерживать приемлемые отношения с учителем и учащимися (коммуникативная состоятельность), вносить свой вклад в жизнь класса и учебного заведения (состоятельность в деятельности). Интерес детей к учебе возникает при наличии личностно-ориентированного обучения и доброжелательных взаимоотношений, а также нагрузках, соответствующих возрастным и интеллектуальным возможностям учеников.

Ответственность и включенность в происходящие в образовательной среде процессы должны распределяться равномерно между всеми ее участниками. Акцент в данной ситуации ставится не на обязательствах, а на ответственности за происходящее. Обязанность означает: «я должен кому-то», меня «обязали», то есть предполагает внешний контроль над действиями человека и зачастую вызывает у него негативные чувства, а также, в лучшем случае, – формальный подход к межличностным отношениям и к выполнению своей деятельности, в худшем – восприятие происходящего как психологическое насилие над своей личностью. Ответственность означает внутренний контроль – «я хочу», «я должен самому себе».

Дефицит социальных навыков может быть уменьшен путем проработки характеристик группы, являющихся источником межличностных проблем, и увеличением мотивации эффективно справляться с такими проблемами.

Обучение решению конфликтных ситуаций в образовательной среде может осуществляться через использование ненасильственных средств, к которым относятся: возможность выслушать с уважением друг друга; возможность выразить свою точку зрения и перспективу решения проблемы; возможность узнать различные точки зрения; рассмотрение в группе трудных ситуаций; умение справляться с чувствами; возможность свободного выражения чувств, не причиняющих вред другим людям, акцентирование внимания на поступках и ответственности, а не на личности.

Образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого сообщества и потому важность изучения, моделирования и проектирования среды, где происходит воспитание и формирование личности, где все ее участники могут чувствовать защищенность и удовлетворенность основных потребностей, выходит на первое место в связи с необходимостью создания условий воспитания подрастающего поколения, которое в ближайшем будущем составит основу общества.

И.В. Зубкова

Коммуникативные барьеры как фактор риска нарушений социального взаимодействия

Социальное взаимодействие определяется как «активность двух или более субъектов деятельности, характеризующаяся направленностью на общий предмет и учетом каждым субъектом тех вкладов в данный процесс, которые делаются другим или другими субъектами. В качестве моментов, опосредующих это взаимодействие, выступает, в частности язык (Кондаков, 2007).

Язык опосредует передачу информации от отправителя к получателю и формирует процесс коммуникации. В процессе коммуникативного взаимодействия возникают различного рода трудности и проблемы, которые принято называть барьерами. В общем виде, коммуникативный барьер представляет собой препятствие, возникающее на пути передачи смысла сообщения от коммуникатора к реципиенту.

Проанализировав литературу по проблеме коммуникативных барьеров и их влиянию на повышение риска возникновения нарушений социального взаимодействия между людьми, мы определили несколько групп коммуникативных барьеров. Условно барьеры мы разделили на 3 группы:

- лингвистические барьеры;
- психологические барьеры;
- лингво-психологические барьеры.

Лингвистические или языковые барьеры обусловлены различиями в уровне владения языком. Лингвистические барьеры возникают как при взаимодействии носителей одного языка, так и при межъязыковой коммуникации. Мы выделили 5 таких барьеров.

1. Фонетический барьер возникает вследствие недостатков произношения собеседника, темпа, интонации речи, не проговаривания слов, отсутствия пауз или их чрезмерность и длительность, перегруженности речи междометиями, дефектов речи, и.т.д.

2. Технический барьер в виде шумов и помех в искусственных коммуникационных каналах. Шумы (noises) имеют естественное происхождение, а помехи создаются умышленно. Эта задача актуальна для радиосвязи, видео-звукозаписи, компьютерной связи.

3. Межъязыковой барьер возникает вследствие незнания языковой системы как таковой (общение с иностранцем), ограниченности словарного запаса, ограниченности тезауруса (совокупности понятий из определенной области знаний)

4. Барьер понимания возникает как при общении с иностранцем, так и при коммуникации на родном языке. Возникает вследствие незнания или

искаженного знания значения слова (слов), фразы или смысла предложения. Барьер понимания тесно связан с семантическим и стилистическим барьерами, которые относятся к лингво-психологической группе коммуникативных барьеров и речь о которых пойдет ниже.

5. Барьер говорения при обучении иностранному языку часто возникает как на начальном этапе обучения, так и на уровне продвинутых студентов. Проявляется данный барьер как сложность или невозможность выразить свои мысли, т.е. оформить высказывание с использованием доступных языковых средств. Барьер говорения существует и в коммуникации на родном языке и часто называется «синдромом собаки» (когда оформленную мысль говорящий не может сформулировать доступными языковыми средствами).

Причины возникновения психологических барьеров в общении разнообразны. Они могут быть связаны с особенностями функционирования социально-перцептивной системы собеседников, различиями в их социальном уровне, с особенностями психологического развития каждого из участников коммуникации и др. Если давать описательную характеристику данному понятию, то психологический барьер – это возникновение непонимания между собеседниками вследствие психологического искажения воспринимаемой информации. Мы выделили 7 видов психологических барьеров.

1. Социальный барьер возникает между людьми, говорящими на одном языке, но имеющими социальные различия, такие как: различия в социальном статусе, материальном положении, принадлежности к разным социальным группам и др. Указанные различия приводят к несовпадению интересов, непониманию мотива, цели и содержания сообщения и неадекватному восприятию информации.

2. Социально-перцептивный барьер возникает вследствие искажений в восприятии другого человека, неизбежно сопровождающей коммуникацию. Результатом социальной перцепции является образ другого человека, формирующий отношение к нему собеседника. При формировании негативного образа другого воспринимаемая информация проходит через данный фильтр и повышает риск возникновения недоверия и непонимания. Если в сознании формируется позитивный образ собеседника, ошибочная информация может быть принята как истина, поскольку велик уровень доверия к нему. Кроме того, причинами непонимания могут стать: неприязнь, слабая мотивация в общении, зависть, страх, комплексы неполноценности, стереотипизация, ассоциации, манипуляции.

3. Физиологический барьер может возникнуть вследствие плохого самочувствия, усталости, стресса, депрессии, как отправителя сообщения, так и его получателя.

4. Различия в уровне психологического развития. Причиной непонимания при возникновении данного барьера могут быть значительные различия в интеллектуальном, культурном, духовном развитии собеседников. Кроме того,

непонимание при действии данного барьера может возникнуть в связи с особенностями мыслительной деятельности собеседников.

5. Несоответствие вербальной и невербальной информации. Для понимания сообщения его получатель опирается и на содержание сообщения и на невербальные сигналы, которые его сопровождают. Если вербальная и невербальная информация дополняют друг друга, сообщение воспринимается лучше. Если же содержание сообщения и сопровождающая его невербальная информация противоречат друг другу, возникают рассогласования при его дешифровке.

6. Пространственно-временные барьеры. Данные барьеры возникают вследствие неправильной организации пространства общения, несоблюдения дистанции общения (например, при общении на деловом уровне, вторгаться в личное пространство собеседника), неправильного выбора времени общения, общения в условиях нехватки времени у одного из собеседников и т. п.

7. Гендерный барьер возникает при взаимодействии мужчины и женщины. Данный барьер возникает вследствие гендерных различий в мыслительной деятельности и особенностях мировоззрения мужчин и женщин.

Третья группа коммуникативных барьеров – это лингво-психологические барьеры. Их можно определить как помехи и препятствия в общении вследствие как лингвистических, так и психологических причин. Мы отнесли в эту группу 5 видов барьеров.

1. Этнокультурный барьер возникает при взаимодействии людей, принадлежащих к разным этносам, национальностям, религиям и культурам. При взаимодействии с носителями другого языка неизбежно возникает этнокультурный барьер, поскольку приходится сталкиваться с понятиями и стереотипами, которые отсутствуют в родном языке. Это касается как непосредственно языковых стереотипов, так и культурных.

2. Семантический барьер возникает вследствие несовпадений в системах лингвистических значений понятий партнеров по коммуникации. Т. е. семантический барьер возникает тогда, когда партнеры по общению пользуются одними и теми же словами и выражениями для обозначения совершенно разных предметов и понятий. Семантический барьер возникает при использовании жаргона, сленга, профессионализмов, специальной терминологии. Также семантический барьер возникает при ограниченности лексикона одного из собеседников и вследствие социальных, психологических, национальных, религиозных, профессиональных, групповых и других особенностей общения.

3. Возрастной барьер иначе можно назвать конфликтом «отцов и детей». Риск непонимания в данном случае повышается вследствие несоответствия в степени пластичности психики у людей разных поколений. Кроме того, взрослым не всегда понятен молодежный сленг (а это уже относится к семантическому барьеру).

4. Барьер понимания при письменном общении. В последние десятилетия значительно возросло количество и качество техники, используемой для общения. Поэтому все больше людей предпочитают общаться посредством технических изобретений во вред «живому» общению. Как результат, общение становится преимущественно письменным (Интернет, социальные сети, sms). При письменном взаимодействии речь обедняется вследствие отсутствия невербального компонента общения.

5. Стилистический барьер возникает при несоответствии стиля речи коммуникатора ситуации общения или стиля речи и актуального психологического состояния получателя сообщения. Стиль сообщения может быть неуместным, слишком трудным, не соответствовать времени, месту и целям общения. Также коммуникатор может использовать речевые обороты: «Вам нужно», «Вы должны», «Вы обязаны», которые могут вызывать у реципиента ощущение давления и явное или скрытое сопротивление. Стилистический барьер может возникнуть и тогда, когда форма коммуникации не соответствует ее содержанию.

Все перечисленные выше коммуникативные барьеры являются факторами риска при социальном взаимодействии. Для снижения риска непонимания между собеседниками необходимо следовать ряду профилактических и коррекционных мер, речь о которых пойдет в других сообщениях.

Библиографический список

Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. 2-е изд., доп. и перераб. СПб., 2007.

С.В. Ильинский

Социально-психологические особенности профессионального риска у военнослужащих

Военная служба - особый вид государственной службы. Она является общественно полезным и государственно необходимым видом деятельности. Исполнение обязанностей воинской службы, её слаженность зависят от регулярных тренировок, учений, стрельб и т.д. Интенсивность воинской деятельности в совокупности с повышенным профессиональным риском создает для военнослужащего высокие психологические и физические нагрузки. Выполнение учебных и боевых задач по своим характеристикам выходит за пределы обыденного и рассматривается как разновидность деятельности в особых условиях.

Отечественными и зарубежными учеными проводились фундаментальные и прикладные исследования, направленные на изучение различных аспектов

риска: влияния когнитивных и эмоциональных компонентов на принятие решения и поведение человека в условиях риска (К. Левин, В.А.Петровский, Т.В.Корнилова и др.). Однако в указанных работах противоречиво определено понятие риска, не выявлены особенности общих и частных факторов ситуации риска, и таких проявлений риска, как способность к эффективным действиям в условиях риска и склонности к риску, а также их проявления в некоторых наиболее сложных, опасных видах профессиональной деятельности.

Деятельность Вооруженных Сил РФ неразрывно связана с эксплуатацией многочисленных источников повышенной опасности, которые в процессе использования не поддаются полному контролю со стороны человека и способны причинить вред жизни или здоровью военнослужащего, обслуживающего эти объекты. Осуществление специфических видов деятельности (учения, выполнение учебно-боевых и боевых задач, испытания новых образцов техники и вооружения, утилизация химического, ядерного оружия, участие в вооруженных конфликтах и др.) связаны с объективно существующим повышенным профессиональным риском, высокой вероятностью причинения вреда жизни или здоровью военнослужащих при исполнении ими обязанностей военной службы.

Наиболее типична по уровню субъективной трудности для большинства военнослужащих ситуация адаптации к условиям военной службы. Молодой человек, призванный для её прохождения или изъявивший добровольное желание служить, прежде всего, вынужден отказаться от привычных стереотипов поведения. Это связано с особенностями военной службы. Например, принцип единоначалия предполагает осознанное подчинение своей воли, желаний воле другого человека, что в социально-психологическом плане сопровождается ограничением степени личной свободы и активности выбора. Необходимость ограничения степени личной свободы обусловлена и строгой регламентацией военной службы (например, обязательное выполнение распорядка дня и т. п.).

Другой особенностью деятельности военнослужащих является постоянная готовность выполнить свое профессиональное предназначение в любое время и в любых условиях, подчас рискуя жизнью, что, само по себе, вызывает определенное психологическое напряжение. Также следует отметить, что психологическое напряжение обусловлено и отрывом молодого человека от привычного социального окружения (семьи, друзей), адаптацией к новому коллективу, ограничением жизненных перспектив, некоторой «информационной блокадой» и пр.

Причиной ошибочных действий, аварий, катастроф и случаев гибели или серьезных травм военнослужащих в ряде случаев является недостаточный уровень развития способности действовать в условиях риска. Значение таких феноменов, как склонность и готовность к риску, способность к эффективным действиям в условиях риска особенно важно для решения задач оценки и формирования профессиональной пригодности для представителей данной

профессии. Мощные предпосылки для формирования психической патологии у военнослужащих возникают в условиях боевых действий. Необходимость выжить в обстановке смертей и разрушений, отрицательные впечатления, морально-психологическая неподготовленность, боязнь не справиться с обязанностями, чувство вины перед погибшими, нарушения сна и отдыха и многое другое являются факторами риска для психики военнослужащего.

Усугублять негативные психологические проявления могут не только индивидуальные особенности конкретного военнослужащего, но и те условия макро- и микросоциальной среды, в которых осуществляется его деятельность.

Таким образом, психические ресурсы в ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью военнослужащего, истощаются пропорционально нарастанию усталости, психической травмированности и обратно пропорционально профессиональной подготовленности и готовности к выполнению задач за счёт сформированности необходимых психофизических качеств, умения произвольно входить в оптимальное психологическое состояние, быстро восстанавливаться и снижать уровень риска.

А.А. Калюжный

Социальные риски в среде студенческой молодежи

Глобальные изменения, ознаменовавшие современную эпоху, поставили мир перед лицом новой социальной реальности. В числе ее основных признаков справедливо выделяются неопределенность и риск.

Сегодня в любом обществе люди постоянно находятся в состоянии риска. Последствия стихийных бедствий, экологических катастроф, бесконтрольного применения современной техники и технологий, экономических спадов и политических кризисов, террористических актов и ошибочных решений в управлении не обходят стороной ни одну социальную группу. Хотя в благополучном, процветающем обществе могут доминировать одни виды риска, а в нестабильном, кризисном - другие, избавиться от нарастающих угроз не удастся никому. Повсеместно они сопровождаются хаосом и беспорядком, распадом семейных структур и групповых отношений, неясностью происходящего и непредсказуемостью будущего, низвержением прежних авторитетов и ценностей, трансформацией нравственных императивов и ростом всеобщего недоверия, ощущением нестабильности и непреходящей угрозы жизненным планам и стремлениям людей. Вместе с тем, без риска в современном динамичном мире немислим успех. Готовность действовать в условиях риска, способность оптимизировать его возможные исходы, прогнозировать его последствия становятся необходимыми условиями реализации жизненных стратегий во всех сферах жизнедеятельности современного человека.

На острие основного противоречия современности находится молодежь. Во-первых, как часть общества, она подвержена влиянию его объективных условий, т.е. внешних по отношению к ней угроз и риска. Находясь в самом начале жизненного пути, молодые больше рискуют остаться без образования, не найти работы, не создать семьи, не выдержать конкуренции в бизнесе, подвергнуться маргинализации.

Во-вторых, социальное взросление отражается в приобретении и изменениях собственного социального статуса в ходе интеграции молодежи в структуру общества, а также в характере ее идентификаций с различными социальными группами. Выбор идентификационных образцов и стратегий поведения составляет существо внутреннего или субъективного риска, который является неотъемлемой частью выбора молодежью самостоятельного жизненного пути, а также локомотивом самореализации и социального продвижения.

В-третьих, источником риска становится такое свойство молодежи, как ее имманентное стремление к новому, неизведанному и меньшая рефлексия по поводу возможных последствий от соприкосновения с неопределенностью. При этом смелость и легкость, с которой молодые идут на риск, редко уравнивается, сколь ни будь строгой оценкой вероятности выигрыша и проигрыша. Вот почему в среде молодежи так распространен немотивированный риск, а опасность ошибки так велика.

То есть риск, с одной стороны, становится наиболее общим основанием современности, а с другой - значимым фактором социального развития молодежи. Все это повышает актуальность изучения риска в качестве самостоятельной проблемы социологии молодежи.

Понятие "риск" было впервые охарактеризовано в словаре В.И. Даля (1982), где оно рассматривается путем анализа глагола "рисковать".

В данной трактовке первое значение термина характеризует активное, сознательное действие человека с надеждой на удачу или авось в условиях неопределенности итога действий. При этом отмечаются волевые качества личности. Вторая трактовка учитывает неблагоприятный исход событий при той же акцентуации внимания на качествах личности – отвага, смелость, решительность, предприимчивость.

Эти же компоненты присутствуют в определении риска и в "Словаре русского языка" Ожегова С.И. Термин "риск" понимается им как возможная опасность, действие наудачу, на счастливый исход (Ожегов, 1984, с. 591).

В словаре-справочнике по социальной работе риск трактуется как "деятельность человека, связанная с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность качественно и количественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи, поражения, выигрыша, попадания в цель и отклонения от цели" (Социальная работа..., 1998, с. 236).

В новейшем "Толковом словаре иноязычных слов" Л.П. Крысина под риском понимается, во-первых, возможная опасность, рисковать - значит действовать, не боясь опасностей, или ставить себя перед возможной опасностью или нежелательными последствиями; во-вторых, действие наудачу в надежде на счастливый исход (Крысин, 2007, с. 678).

Исследование риска, как феномена специфически молодежного, имеет неоспоримое эвристическое и практическое значение. Риск является важнейшей характеристикой образа жизни молодежи, определяет особенности ее поведения, взаимодействия со сверстниками и с представителями других поколений, лежит в основе наиболее актуальных специфически молодежных проблем. Исследования этих проблем, осуществляемые как отечественными, так и зарубежными учеными, позволили раскрыть причины многих явлений, происходящих в различных группах молодежи. Поскольку в условиях продолжительного системного кризиса риск приобретает тотальный, перманентный характер, проникая в повседневную жизнь все большего числа людей, то вопрос о факторах социального развития молодого поколения возникает с новой остротой. Неопределенность снижает возможности прогнозирования не только отдаленного, но и ближайшего будущего и является молодому человеку в виде целого ряда взаимозависимых социальных угроз и ситуаций риска. Проникновение в механизмы риска в процессе социального развития студенческой молодежи позволит всестороннее раскрыть его природу, глубже понять его влияние на формирование сознания и поведения молодежи, расширить представление о факторах, определяющих качественные изменения этой группы, приблизиться к решению проблемы его минимизации и локализации. Вместе с тем, такой подход открывает дополнительные возможности в исследовании конкретных проблем молодежи, в частности процессов, происходящих в различных ситуациях риска.

Главной проблемой современности становится безопасность протекания процессов жизнедеятельности студенческой молодежи в условиях общества риска. Это - прежде всего, предотвращение появления новых вызовов и угроз социальным сообществам и их представителям, а также блокирование имеющихся опасностей, купирование расширяющихся кризисов и борьба с последствиями катастроф. Социальная безопасность молодежи понимается нами как система мер по предотвращению и снижению рисков для осуществления молодыми людьми своих жизненных стратегий, смыслов, целей и идеалов в рамках общего процесса социальной интеграции молодежи в социум и осуществления своих функций (воспроизводства, трансляции и инновации).

Объектом нашего исследования явились студенты первых - четвертых курсов разных факультетов. Работой было охвачено более 600 студентов Актюбинского государственного университета им. К.Жубанова специальностей "Информационные системы", "Педагогика и психология", "Транспорт и

транспортная техника", "Металлургия", "Иностранная филология", "Переводческое дело", "Экономика" и "Менеджмент".

Предмет исследования - содержательные характеристики и механизмы социальных рисков студенческой молодежи.

Для проведения исследования нами была определена следующая цель исследования: изучить природу и содержание социальных рисков студенческой молодежи на разных этапах их профессионального становления.

Исследование проводилось с использованием таких методов, как анализ имеющейся социально-психологической, педагогической и философской литературы по проблеме исследования, методы экспериментального исследования, включая в себя наблюдение, изучение и анализ студенческих документов, анкетирование и интервьюирование и ряд специфических социально-психологических методов.

Результаты исследования.

У большинства опрошенных студентов высок риск социального начала или профессионального старта. Об этом свидетельствуют данные, полученные относительно осознанного выбора специальности высшего образования и соответственно удовлетворении своим обучением. Ответы респондентов на вопрос о выборе специальности показывают, что 68,8 % выбрали данную специальность из-за возможности поступить по гранту, или из-за низкой стоимости обучения. Заметим, что немаловажную роль в выборе специальности сыграли желание родителей и влияние друзей, которые учатся уже по этой специальности. Это касается, прежде всего, студентов педагогических и технических специальностей (в нашем случае - "Педагогика и психология", "Транспорт и транспортная техника", "Металлургия").

Особо заметим, что главную цель получения высшего образования большинство студентов - 71 % - видят в получении диплома, либо "учеба ради учебы". Все это свидетельствует о боязни самостоятельного профессионального или даже социального фактора. Данные показатели заметно ниже у студентов, обучающихся по специальностям "Экономика", "Менеджмент", "Иностранная филология", "Переводческое дело", "Информационные системы".

Другой тревожный фактор обнаруживается при анализе ответов студентов различных курсов об удовлетворённости обучением в вузе. Около 35 % студентов полностью довольны получаемым образованием. Причём количество тех, кто доволен своим обучением, резко сокращается на старших курсах.

При исследовании рисков будущих специалистов на современном рынке труда нами получена довольно оптимистическая картина. Как показывают полученные данные, студенты, обучающиеся по специальностям "Экономика", "Менеджмент", "Иностранная филология", "Переводческое дело", "Информационные системы" готовы на различные условия работодателя (72,8 % согласны работать с испытательным сроком, 51,4 % готовы дополнительно доучиться или переучиться, 26 % готова работать сверхурочно). Что касается

оценок будущей заработной платы, то результаты также утешительны: 35 % готовы работать за 300-350 долларов США, 31 % - за 400-450 долларов США, 26 % - за 450-500 долларов США, а лишь 20 % рассчитывают на заработную плату более 500 долларов США. Заметим, что старшекурсники рассчитывают на более высокую заработную плату. Это, прежде всего, относится к студентам, обучающимся по специальностям "Экономика", "Менеджмент", "Переводческое дело" и "Информационные системы. Это можно объяснить тем, что некоторые студенты этих специальностей либо уже имеют постоянную работу, либо уверены в своих знаниях и умениях.

Интересные результаты получены нами относительно будущего трудоустройства студентов-специалистов. Обращает на себя тот факт, что многие студенты уже на младших курсах думают о своей будущей работе по окончании вуза. Некоторые из них уже на младших курсах и многие на старших курсах уже имеют временную или постоянную работу - в среднем - 28,8 % (а на специальностях "Переводческое дело" и "Информационные системы" особенно на старших курсах процент намного выше и достигает 40 %), около 20 % студентов работают периодически в свободное время, 30 % только пробовали работать и 36 % опрошенных только планируют начать работать). Также радует то, что студенты осознают предстоящие им возможные трудности трудоустройства, при этом особо отмечается отсутствие опыта - 38,5 %, 26 % - нехватку времени из-за учёбы, 23,3% сомневаются в своих знаниях и возможностях, либо иных причинах, и всего 12,5 3% студентов еще не думали об этом.

Таким образом, полученные результаты показывают, что необходима целенаправленная и даже специальная работа по профилактике социальных рисков студенческой молодежи на разных этапах их профессионального становления в условиях современного общества. Успешная адаптация, по нашему мнению, возможна в том случае, если удачно совпадают воздействие внешних источников развития (семья, студенческий, трудовой коллектив и т.д.) и внутренние качества и устремления. В сложившейся социальной обстановке избежать многих негативных моментов в процессе адаптации можно, если наладить процесс подготовки будущих специалистов к постоянно меняющимся рисковому условиям жизни. Кроме теоретических исследований, необходимы и практические руководства, направленные на облегчение преодоления рискованных ситуаций во всех сферах жизнедеятельности будущего специалиста. Такие методики начинают появляться, например, в каждом образовательном учреждении, где преподают основы безопасности жизнедеятельности, в средствах массовой информации, которые предоставляют сведения о разнообразных видах рисков, предлагают пути преодоления рискованных ситуаций. Но для повышения эффективности адаптации требуется целенаправленная планируемая социальная интеграция всего общества, целенаправленная адаптационная деятельность во взрослом сообществе, и особенно в образовательной среде.

Чтобы управлять рисками и тем самым облегчать адаптацию, на протяжении всей жизни современному молодому человеку необходимо предоставлять детальную информацию о формах и видах возникающих рисков. В этой связи мы полагаем необходимым немедленно начать подготовку специалистов, способных научить рядовых граждан принимать оптимальные, адекватные решения в ситуации неопределенности и риска. В связи с выявленной проблемой должна проводиться целенаправленная, а не спонтанная пропагандистская работа по распространению положительного опыта подобной деятельности в ряде учебных заведений республики. Нам представляется, что можно было бы выделить некоторые отдельные группы, которые необходимо целенаправленно информировать о результатах проведенных действий и исследований: представителей законодательной и исполнительной власти различного уровня, ученых, менеджеров крупных фирм и объединений.

В заключении заметим, что и сам процесс адаптации к обществу риска касается сегодня не только студенческой молодежи, но и большинства людей. Люди уже сегодня начинают серьезнее относиться к этому сложному процессу, ведь будущее нашего общества с трудом поддается прогнозированию, а риски будут возникать и возрастать с еще большей скоростью. Зона риска при таких условиях продолжает расширяться, что требует выработки нового отношения к риску как реалии сегодняшнего дня.

Библиографический список

- Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. Т. 4. М., 1982.
Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М., 2007.
Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1984.
Социальная работа: словарь-справочник / Под. ред. Филоненко В.И. М., 1998.

А.А.Калюжный, С.А. Садыкова

Влияние воспитания на развитие духовно-нравственного становления и формирование личности человека

В монографиях, посвящённых исследованию становления и формирования личности, как целостного феномена, духовно-нравственное становление личности рассматривается как её структурная часть. Как самостоятельное явление она ещё не нашла своего монографического воплощения, хотя уже многие статьи, брошюры и диссертации сделали духовно-нравственное становление личности предметом повышенного внимания.

При исследовании особенностей, влияющих на развитие человека и формирование его как личности, педагогика опирается на учение К.Маркса. Марксистская концепция развития исходит из того положения, что ведущей и

определяющей в развитии и формировании человека является социальная среда. В условиях особо благоприятной социальной среды, ведущую роль может играть воспитание.

«Человек является непосредственно природным существом. В качестве природного существа, притом живого природного существа, он... наделён природными силами, жизненными силами, являясь деятельным природным существом; эти силы существуют в нём в виде задатков и способностей в виде влечений...». Этими словами К.Маркс показывает то, что в духовно-нравственном воспитании необходимо учитывать естественную природу человека, выявляя его задатки и способности, определяя характер и направленность заложенных в нём жизненных сил, особенности влечений и склонностей и интересов. Вопрос о том, «удастся ли индивиду вроде Рафаэля развить свой талант,- это целиком зависит от спроса, который в свою очередь, зависит от разделения труда и от порождённых им условий просвещения людей».

К социальным процессам, оказывающим наибольшее влияние на становление личности, относятся в первую очередь изменения условий жизни, в воспитательной среде ВУЗа.

Современное общество выдвинуло на первый план вопросы воспитания молодёжи. Об этом свидетельствуют государственные нормативно-правовые документы. Очевиден тот факт, что развитое демократическое общество должно иметь культурных, воспитанных молодых людей, способных проявлять нравственную зрелость, гражданскую позицию, использовать в общении этические формы взаимодействия с другими людьми. Воспитание, также является одним из факторов внешнего воздействия на развитие человека и становление им как личности. Отличительной особенностью воспитания является, целенаправленность и то, что оно осуществляется специалистами, специально уполномоченными обществом для выполнения этой его социальной функции.

Воспитание – это очень важный элемент, оказывающий большое влияние на развитие духовно-нравственного становления и формирование личности человека, но оно зависит от ряда обстоятельств, и значение его по отношению к влиянию внешней среды и наследственности бывает неодинаковым. Если воспитание выступает как целенаправленный процесс в специально организованной системе, то становление, в отличие от него, переходит от одной определённости бытия к другой.

Под воспитанием понимается целенаправленное педагогически организованное взаимодействие детей и взрослых, направленное на развитие личности, её духовно-нравственное становление(Минимальный социальный стандарт Российской Федерации, 2003, с. 56).

Протагор, провозглашая человека, как высшую ценность, вводит тезис: «Познай самого себя».Платон и Сократ видели цель воспитательной работы в

моральном самосовершенствовании каждого ученика. Поэтому система воспитания была ориентирована на творение личности.

Изучая сущность человека и его взаимодействие с политикой, искусством, моралью и воспитанием Аристотель (1990, с.128) подчёркивает, что «Главная цель – максимальная самореализация каждого человеческого существа».

«Общее образование, этическое воспитание на героических образах, реальное обучение – всё это старое греческое воспитание давалось свободнорождённому человеку с помощью Гомера» - отмечает Стенцель в своей монографии о Платоне, тем самым как бы поясняя высказывание самого Платона: «Гомер воспитал Элладу» (по Платонов, Косичев, 1998, с. 47).

В эпоху Возрождения после долгого периода средневековой инквизиции вновь выводится, прежде всего, человек и гуманное отношение к нему. М.Монтень, Э.Роттердамский средствами гуманного воспитания синтезируют идеал всесторонне развитого человека (Монтень, 1997; Роттердамский, 1983).

В проектах педагогов эпохи просвещения не могла не отразиться тенденция стремительного научно-технического и экономического развития.

В системе зарубежного образования на современном этапе происходят динамичные изменения, вызванные модернизацией в современной науке и культуре. На первое место выдвигается воспитательное значение гуманитарных предметов. Эту особенность подчёркивают создатели моделей философии воспитания: американский философ Т.Боффорд и английские этики К.Страйк и К.Эган, утверждающие, что лишь гуманитарные науки, в особенности литература и искусство, способствуют выявлению заложенных в природе человека сил, определяющих такие свойства его бытия как трагизм, смерть, любовь, ненависть.

В Казахстане также уделялось большое внимание воспитанию. В духовном наследии казахского народа сохраняют своё значение воззрения Ч.Валиханова, И.Алтынсарина, А.Кунанбаева, касающиеся вопросов просвещения и духовно-нравственных традиций казахского народа. Ч.Валиханов негативно оценивает ханжескую религиозную мораль, освещая вопрос о преодолении вредного влияния схоластики в обучении молодёжи религиозным знаниям. И.Алтынсарин, как теоретик и практик просвещения в Казахстане решил многие вопросы образования, в том числе использование нравственных основ, заложенных в устном народном творчестве казахов, а также в построении воспитательной работы. А.Кунанбаев придал особое значение воспитанию, которое могло сделать человека как нравственным, так и безнравственным, в зависимости от уровня духовно-нравственной воспитанности самих воспитателей, будь то родители или учителя. Р.К.Турысжанова (2002) утверждает, что казахские просветители А.Кунанбаев, И.Алтынсарин, Ч.Валиханов возглавили просветительство с учётом реалий времени, которое требовало борьбы с пороками путём формирования духовно-нравственной культуры казахского народа через развитие просвещения и науки.

В настоящее время в педагогике фокусируется значимость индивидуально-личностного подхода в формировании личности. Целью становится воспитание способности личности к жизненному самоопределению, самовоспитанию, духовному саморазвитию. В казахстанской теоретической и практической педагогике продолжает главенствовать концепция, абсолютизирующая воспитание, рассматривающая воспитание как особый вид деятельности педагога, с которым связывают основные результаты формирования личности, тем самым отодвигая, а то и просто недооценивая социальные аспекты воспитания. Почти отсутствует достаточное обоснование явления социализации с педагогических позиций и её взаимосвязи с воспитанием и самовоспитанием молодёжи.

Библиографический список

Минимальный социальный стандарт Российской Федерации // Вестник образования. - М., 2003. - №3, март. - Прилож к письму Минобраз. России от 15.12.2002. - № 30-51-914/16. С.- 56.

Платонов Г.В., Косичев А.Д. Проблема духовности личности (состав, типы, назначение) // Вестник Моск. ун-та. Сер.7. Философия. 1998. №2. С 3-32.

Аристотель. Сочинения в 4-х т. М., 1990.

Монтень М. Об искусстве жить достойно: Философские очерки. М., 1997.

Роттердамский Э. Избранные произведения. М., 1983.

Турсыжанова Р.К. Проблема формирования духовно-нравственных ценностей в системе образования азиатских стран (на примере Казахстана, Японии, Южной Кореи): Дисс... к.п.н.: Алматы, 2002. 131с.

А.Т. Каримова

Психологические особенности синдрома эмоционального выгорания у представителей педагогических профессий

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) – это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности. Иногда СЭВ (в иностранной литературе – "burnout") обозначается понятием "профессиональное выгорание", что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации под влиянием профессиональных стрессов.

Среди профессий, в которых СЭВ встречается наиболее часто (от 30 до 90% работающих), следует отметить врачей, учителей, психологов, социальных работников и т.д.

Главной причиной СЭВ считается психологическое, душевное переутомление. Когда требования (внутренние и внешние) длительное время

преобладают над ресурсами (внутренними и внешними), у человека нарушается состояние равновесия, которое неизбежно приводит к СЭВ.

Стресс на рабочем месте – несоответствие между личностью и предъявляемыми к ней требованиями - является ключевым компонентом СЭВ.

К основным организационным факторам, способствующим выгоранию, относятся: высокая рабочая нагрузка; отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и руководства; недостаточное вознаграждение за работу; высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работы; невозможность влиять на принятие решений; двусмысленные, неоднозначные требования к работе; однообразная, монотонная и бесперспективная деятельность; необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие реалиям; отсутствие выходных, отпусков и интересов вне работы.

Основная причина развития СЭВ – несоответствие между личностью и работой, между повышенными требованиями руководителя к работнику и реальными возможностями последнего.

Зачастую СЭВ вызывается несоответствием между стремлением работников иметь большую степень самостоятельности в работе, самим искать способы и методы достижения тех результатов, за которые они отвечают, и жесткой, нерациональной политикой администрации в организации рабочей активности и контроля за ней. Результат такого контроля – возникновение чувства бесполезности своей деятельности и отсутствие ответственности. Отсутствие должного вознаграждения за работу переживается работником как непризнание его труда, что может также привести к эмоциональной апатии, снижению эмоциональной вовлеченности в дела коллектива, возникновению чувства несправедливого к нему отношения и, соответственно, к выгоранию.

В значительной степени подвержены развитию СЭВ педагоги. Объясняется это тем, что профессиональный труд педагогов отличается очень высокой эмоциональной напряженностью. Известно большое количество объективных и субъективных эмоциогенных факторов, которые оказывают негативное воздействие на труд педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. Следует также учитывать, что это одна из профессий альтруистического типа, где вероятность возникновения психического выгорания достаточно высока. Эмоциогенные факторы вызывают нарастающее чувство неудовлетворенности, накопление усталости, что ведет к кризам в работе, истощению и выгоранию. Сопутствуют этому физические симптомы: астенизация, частые головные боли и бессонница. Кроме этого возникают психологические и поведенческие симптомы: чувства скуки и обиды, снижение энтузиазма, неуверенность, раздражительность, неспособность принимать решения. В результате всего этого снижается эффективность профессиональной деятельности педагога. Нарастающее чувство неудовлетворенности профессией ведет к снижению уровня квалификации и обуславливает развитие процесса психического выгорания.

Среди многих особенностей и трудностей преподавательской и педагогической работы зачастую выделяют ее высокую психическую напряженность. Более того, способность к переживанию и сопереживанию признается одним из профессионально важных качеств учителя и воспитателя.

Профилактические, лечебные и реабилитационные мероприятия должны направляться на снятие действия стрессора: снятие рабочего напряжения, повышение профессиональной мотивации, выравнивание баланса между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением.

Соблюдая перечисленные ниже рекомендации, не только возможно предотвратить возникновение СЭВ, но и достичь снижения степени его выраженности:

- определение краткосрочных и долгосрочных целей (что повышает долгосрочную мотивацию);

- использование "тайм-аутов", что необходимо для обеспечения психического и физического благополучия (отдых от работы);

- профессиональное развитие и самосовершенствование (одним из способов предохранения от СЭВ является обмен профессиональной информацией с представителями других служб, что дает ощущение более широкого мира, нежели тот, который существует внутри отдельного коллектива, для этого существуют различные способы - курсы повышения квалификации, конференции и пр.);

- эмоциональное общение (когда человек анализирует свои чувства и делится ими с другими, вероятность выгорания значительно снижается или процесс этот оказывается не столь выраженным);

- поддержание хорошей физической формы (не стоит забывать, что между состоянием тела и разумом существует тесная связь.

В целях направленной профилактики СЭВ следует:

- стараться рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки;

- учиться переключаться с одного вида деятельности на другой;

- проще относиться к конфликтам на работе; не пытаться быть лучшим всегда и во всем.

А.Ю. Коджаспиров

Детский телефон доверия как средство выявления социальных рисков и нарушений прав ребенка

Подрастающее поколение представляет собой особую социальную группу, которая в условиях происходящих общественных трансформаций чаще всего оказывается наиболее уязвимой с социальной точки зрения.

Современному ребенку постоянно приходится, сталкивается с большим количеством разнообразных стрессов. Ребенок не всегда имеет возможность гибко изменять свое поведение и подстраиваться под требования окружающих взрослых. Межличностное общение зачастую настолько поверхностно и неграмотно, что некоторым детям становится тяжело найти друзей и в трудные минуты жизни не с кем поговорить, поделиться своими проблемами, не у кого спросить совета и получить помощь.

В этой ситуации телефон доверия приобретает особую актуальность, так как предлагает мгновенную поддержку любому, кто в ней нуждается. Телефон доверия – это форма психологической помощи, адресованная лицам, находящимся в кризисных состояниях.

Специфика деятельности телефона доверия связана с решением задач экстренной психологической помощи. Главный итог беседы и отчасти критерий ее успешности – снятие напряжения, которое испытывал клиент, обращаясь к консультантам телефона доверия. Это напряжение может иметь как внешнее, реактивное (результат конфликта, утраты), так и внутреннее происхождение (стресс, кризис, патологическое состояние). Другая задача телефона доверия – помочь абоненту наметить пути разрешения внешнего или внутреннего конфликта. В идеале консультант лишь ассистирует абоненту в этом вопросе, помогая, но, не оказывая давления.

Роль «ТД» очень значима, особенно в ситуации минимальной возможности получить квалифицированную психологическую помощь. В ходе своей профессиональной деятельности консультанты телефонной службы нацелены на решение следующих задач:

- обеспечение доступности и своевременности психологической помощи по телефону для граждан независимо от их социального статуса и места жительства;

- обеспечение каждому обратившемуся за советом и помощью возможности доверительного диалога;

- помощь абонентам в мобилизации их творческих, интеллектуальных, личностных, духовных и физических ресурсов для выхода из кризисного состояния;

- расширение у абонентов диапазона социально и личностно приемлемых средств для самостоятельного решения возникших проблем и преодоления имеющихся трудностей, укрепление уверенности в себе;

- информирование абонентов о деятельности иных служб и организаций в рамках имеющихся сведений;

- направление абонентов к иным службам, организациям, учреждениям, где их запросы могут быть удовлетворены более полно и квалифицированно.

Психологическая служба «Детский телефон доверия» функционирует с 1 сентября 2008г. на многоканальном номере (495) 624-60-01. Служба реорганизована на базе сектора «Телефона доверия» Центра экстренной

психологической помощи Московского городского психолого-педагогического университета.

Целью деятельности Службы является оказание экстренной психологической помощи субъектам образовательного процесса средствами телефонного консультирования в ежедневном круглосуточном режиме.

За три года работы службы сотрудниками «Детского телефона доверия» принято более 42 000 вызовов.

Основные группы проблем, с которыми работают психологи, *в случаях инициации звонка ребенком:*

- семейная проблематика – 12%;
- отношения со сверстниками – 11%;
- проблемы взаимоотношений полов, учебные проблемы – по 8%;
- травматическая ситуация, проблемы здоровья, проблемы сексуальной сферы, проблемы принятия себя – по 5%;
- суицид, аддиктивное поведение, беременность/аборт, юридический запрос – по 1%;
- другое – 37%.

За период деятельности психологи службы приняли 1232 обращения от граждан по поводу нарушения прав детей.

Из всех обращений о нарушении прав детей половина обращений содержит информацию о несоблюдении *прав детей в семьях*, 40% составляют запросы о несоблюдении *прав детей в образовательных учреждениях*, 10% сообщения о нарушении прав *детей в других социальных институтах*.

Подавляющее число обращений о несоблюдении *прав детей в образовательных учреждениях* поступает от взрослых.

Чаще всего (в 35% обращений) абоненты службы сообщают о *нарушениях прав детей педагогами или воспитателями образовательных учреждений*. Упоминается психологическое (эмоциональное) насилие, физическое насилие, а также несоблюдение/игнорирование нужд и потребностей ребенка.

На втором месте по количеству – обращения о *нарушении прав детей со стороны администрации образовательного учреждения* (34%). Преобладают жалобы на попытку исключения из образовательного учреждения, отсутствие реакции со стороны администрации на допущенные ошибки, халатность педагогического состава, повлекшие негативные последствия для детей.

В (25%) случаях, когда абоненты сообщают о *нарушениях прав детей одноклассниками/старшеклассниками*, чаще всего упоминается физическое насилие и психологическое (эмоциональное) насилие, причем возраст детей, подвергшихся избиениям, «травле», унижениям более чем в половине случаев составляет 6-10 лет.

Также поступают жалобы на *нарушения требований к помещениям образовательных учреждений* (5%).

Жалобы на несоблюдение *прав детей в семье* поступают в половине всех обращений о нарушениях прав детей. В этих случаях дети более активны: от них поступает третья часть сообщений.

Почти половина подобного рода обращений (46%) содержит запрос о *неудовлетворении значимых потребностей ребенка/подростка*: лишение крова, еды, возможности получения образования, социализации.

Также (28%) абоненты сообщают о фактах *физического насилия в семье*: избиения со стороны родителей, братьев, других близких.

Есть (20%) обращения содержащие информацию о *психологическом насилии в семье над детьми и подростками*.

Существует ряд (8%) обращений, когда абоненты подозревают наличие *сексуального насилия в семьях*: со стороны обоих родителей, мужчин старшего поколения (дедушки).

Однако существует множество скрытых рисков в проблематике данных обращений. Именно поэтому работу психолога на телефоне доверия можно назвать стрессовой. В отличие от многих других психологических служб телефон доверия обладает одной яркой особенностью, а именно, никогда неизвестно заранее, кого психологу придется консультировать. По сути, психолог-консультант должен быть готов к звонку любой степени сложности.

В процессе психологического консультирования обратившихся в службу ДТД, делается акцент на диалогичности, на циркуляции информации, на информационном обмене между психологом-консультантом и абонентами службы. Консультанты телефона доверия работают наиболее эффективно тогда, когда им удается научить своих клиентов помогать самим себе после окончания консультирования. Конечная цель консультирования абонентов испытывающих различные жизненные трудности в процессе взаимоотношений с миром и ближайшим окружением – развитие способности анализировать свои индивидуальные и возрастные особенности, готовности к сознательному поиску наиболее эффективного пути собственного развития.

Е.Ю. Кузоро

Психологические аспекты риска на пути становления субъектной позиции городских и сельских старшеклассников

В условиях быстро изменяющейся российской действительности от старшеклассника требуется осознанное самоопределение в социокультурном пространстве собственной жизни, что предполагает освоение субъектной жизненной позиции и выбор эффективных способов реализации своих замыслов на будущее, а это неизбежно связано с риском. Риск у городских и

сельских старшеклассников на пути поиска собственной индивидуальности и своего места в жизни связан: во-первых, с разной социальной реальностью, которая их окружает (уровень благосостояния, особенности межличностного общения, возможности для выбора видов труда и досуга и т.п.); во-вторых, с неопределенностью их положения в социуме (уже не ребенок, но еще и не взрослый) и ожиданий, которые они испытывают; в-третьих, с необходимостью принимать решения, от правильности которых зависит вся дальнейшая жизнь, а потому неизбежны сомнения и неуверенность в себе. Для участников образовательного процесса актуальной является оценка психологических аспектов риска и их особенностей у старшеклассников города и села, что позволит выделить основные направления содействия самоопределению юношества в условиях отсутствия стабильности.

Психологическое содержание понятия «риск» исследовалось Х. Хекхаузенем и Дж. Аткинсоном в рамках теории мотивации достижения. Здесь выбор рискованного поведения авторы связывали с ситуацией достижения, в которой проявляются две противоположно направленные тенденции: стремление достичь успеха и стремление избежать неудачи. При этом присутствует неопределенность результата и возможность неблагоприятных последствий в случае неуспеха. В.А. Петровским была сформулирована гипотеза о существовании «надситуативного» риска, который Т.В. Корнилова определяет как «особого рода активность, представляющую собой способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи» (Корнилова, 1997, с.71). А.П. Альгин выделяет риск как «деятельность, связанную с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели» (Альгин, 1989, с.19). В рамках теории решений риск рассматривался Ю. Козелецким и В.В. Кочетковым как ситуация выбора между альтернативными или возможными вариантами действий. Применительно к старшему школьному возрасту вышеперечисленное означает, что при наличии активной жизненной позиции, выраженной в стремлении ставить перед собой цели и добиваться их, ситуация риска будет восприниматься как жизненная задача, от успешного решения которой зависит желаемое будущее.

Таким образом, в психологическом содержании понятия «риск» можно выделить три основных компонента: 1) необходимым условием ситуации риска является состояние неопределенности, причины которой могут быть как внешние, связанные с противоречивостью и непостоянством общественных явлений, так и внутренние, исходящие от самого действующего субъекта; 2) в ситуации риска присутствует альтернативность выбора; 3) заложена возможность прогностической оценки вариантов действий.

В то же время риск возникает только тогда, когда появляется субъект, действующий в этой ситуации, который способен, по определению В.И.

Слободчикова и Е.И. Исаева (1995), превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. А.В. Брушлинский считал важнейшим из всех качеств человека – способность быть субъектом, т.е. «творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» (Брушлинский, 2002, с. 9).

И тогда субъектная позиция молодого человека по отношению к миру предполагает его включённость, активность, принятие мира и позитивное отношение к нему, наличие развернутой временной перспективы, представленной в конкретных жизненных планах.

И здесь встает вопрос о методах, позволяющих изучать субъективные проявления личности старшеклассников в системе способов их социального поведения и выявлять психологические аспекты риска в период кризиса ранней юности. На наш взгляд, предоставление юношам и девушкам возможности самостоятельного рефлексивного осмысления своего личностного потенциала и прогнозирования на его основе собственного будущего позволит адекватно подойти к оценке степени их психологического риска в ситуации самоопределения.

В предпринятом нами исследовании особенностей субъектной позиции городских и сельских старшеклассников в качестве диагностического средства мы использовали проективно-биографическую процедуру «Я в этом мире» (сочинение-рассуждение), разработанную Т.В. Черниковой (2003). Для повышения надежности полученных результатов содержание работ учащихся сопоставлялось с психометрическими данными по тесту САМОАЛ и рассматривалось как совпадение заявленных субъективных устремлений школьников с объективными показателями. Выборку составили 44 старшеклассника из р.п. Новониколаевский Волгоградской области и 57 учащихся 10-го класса средней общеобразовательной школы г. Волгограда.

Анализируя тексты сочинений-рассуждений, мы разделили их авторов на три группы по позиции (включенная, промежуточная, отстраненная), которую они занимают в отношении к окружающей действительности. На наш взгляд, это ключевая характеристика для определения степени психологического риска старшеклассников. Внутри дифференцированных по позиции групп мы рассматривали, как проявляются в текстах следующие категории анализа:

- отношение к миру (позитивное, негативное);
- идентификация старшеклассника (с человечеством, с группой, с собой);
- наличие временной перспективы (положительная, нулевая, отрицательная) и конкретных жизненных планов.

Каждая из этих характеристик рассматривалась в качестве внутренних источников неопределенности в действиях субъекта самоопределения. Ситуация риска создается в зависимости от того, как и в каком соотношении компоненты неопределенности (промежуточная либо отстраненная позиция, негативное отношение к миру, нулевая или отрицательная временная перспектива, размытость идентификации) представлены у городских и сельских школьников. Результаты сравнения городских и сельских испытуемых по позиции, которую они занимают в отношении к окружающей действительности, представлены ниже (в %):

Позиция/кол-во испытуемых	57 чел (город)	44 чел (село)	101 чел (всего)
Включенная	11	14	12
Промежуточная	68	50	60
Отстраненная	21	36	28

Самой многочисленной оказалась группа старшеклассников с промежуточной жизненной позицией. В эту группу вошли те, кто еще не определился с выбором дальнейшего жизненного пути, размышляющие, рефлексивно настроенные. Однако по своим характеристикам состав этой группы неоднороден. У городских ребят присутствуют:

- позитивное восприятие социальной реальности: окружающий мир воспринимается как данность, наполненная множеством возможностей для самореализации;

- общие указания на освоение социокультурного пространства собственной жизни: «стремлюсь к своим целям», «пытаюсь достичь цели» без каких-либо примеров;

- ответственность за свою жизнь перед самим собой (я сама решаю, как я должна прожить эту жизнь) и перед значимыми близкими (я чувствую свою ответственность перед родителями, учителями);

- идентификация представлена в двух вариантах: в первом случае ярко выражена идентификация с собой как личностью, имеющей свои взгляды и убеждения, во втором случае старшеклассники говорят о себе как о еще не сформировавшейся личности (я не считаю себя окрепшей личностью, я только начинаю взрослеть и не всегда могу принимать верные решения), размышляют о своих недостатках и поиске своего места в жизни;

- временная перспектива чаще отсутствует или представлена как выражение общих надежд на счастливое будущее, нет указаний на жизненные планы и сроки их достижения.

Средние значения по шкалам теста САМОАЛ в этой группе показали выраженность шкалы «ориентация во времени» и самые низкие результаты по шкалам «автономность», «самопонимание» и «аутосимпатия» в сравнении с результатами городских старшеклассников из двух оставшихся групп.

Таким образом, большая часть городских старшеклассников находится в состоянии неопределенности в отношении собственного будущего: живут, как бы откладывая свою жизнь на «потом», осознают свою ответственность, но

слабо разбираются в своих потребностях и желаниях, не знают, чего хотят от жизни, зависимы от мнений окружающих, не уверены в себе и своих возможностях. Риск в этом случае будет создавать любая ситуация, где нужно как-то проявить себя, оценить свои возможности и шансы на успех. От взрослого, работающего с такими молодыми людьми, потребуется активная жизненная позиция, помощь в построении жизненных планов с учетом реальных возможностей старшеклассников, поддержка их самостоятельных начинаний.

Для сельских старшеклассников из промежуточной группы характерны следующие черты:

- негативное восприятие окружающего мира и людей в нем, что напрямую связано, на наш взгляд, с социально-экономическими проблемами российской глубинки. Приводятся такие характеристики как равнодушие, расчет, безразличие, эгоизм, алчность, ненависть, присущие современным людям.

- неопределенность самоидентификации: подавляющее большинство сочинений начинается с вопроса «Кто я?». Далее следуют вопросы о смысле собственного существования «Зачем я живу?», вопросы о происхождении жизни на земле «Откуда я?» как основа для определения базовых ценностей, которыми должны руководствоваться люди в своей жизни;

- поиск духовных ориентиров, в качестве возможных называются христианские ценности;

- временная перспектива отсутствует или положительная, но представлена как выражение общих надежд на лучшее.

Средние значения по шкалам теста САМОАЛ в этой группе свидетельствуют о выраженности показателей «ориентация во времени» и «ценности» и наличии самых низких значений по шкале «аутосимпатия» по сравнению с результатами сельских старшеклассников из двух оставшихся групп.

Таким образом, для половины сельских старшеклассников из нашей выборки психологический риск создает ситуация неопределенности, связанная с поиском смысла собственного существования, когда дезориентация в окружающем мире вызвана негативным восприятием современной реальности и требуется найти базовые ценности, опираясь на которые активность в мире имела бы смысл. Здесь особое значение приобретают ценностные ориентации значимых взрослых и их умение своим примером воздействовать на жизненные установки старших школьников.

Группу старшеклассников с отстраненной жизненной позицией составляет примерно треть всех испытуемых. Причем у городских представителей этой группы в текстах сочинений можно проследить становление субъектности: здесь присутствует отношение к себе, хоть и выраженное через отрицание (я еще не достиг, не определился, не приношу пользу, не имею средств). У сельских старшеклассников с отстраненной жизненной позицией сведения о себе отсутствуют, есть только общие рассуждения применительно к людям

вообще, связанные с поиском духовных ориентиров. Различий по идентификации и временной перспективе не наблюдается (присутствует только идентификация с человечеством и общие надежды на счастливое будущее, никак не связанные с наличной ситуацией).

Средние значения шкал по тесту САМОАЛ показали, что у городских старшеклассников с отстраненной жизненной позицией наиболее выражены такие показатели как «контактность» и «гибкость в общении», а наименее представлены - «потребность в познании» и «креативность». Такое положение можно интерпретировать как поверхностность, предпочтение приятного времяпровождения в общении в ущерб занятиям по интересам, что само по себе является дополнительным фактором риска и говорит об их личностной незрелости.

У сельских старшеклассников с отстраненной жизненной позицией при выраженных показателях по шкале «потребность в познании» наблюдаются самые низкие результаты по шкалам «спонтанность» и «контактность». Такое положение можно интерпретировать как замкнутость, «выпадение» из социума, чтобы получить время для выработки более устойчивой системы убеждений.

Наименее представленной оказалась группа старшеклассников с включенной жизненной позицией. При этом у городских учащихся эта позиция, в целом, направлена на преобразование самого себя (самосовершенствование и самореализацию): для них характерны положительное отношение к миру, готовность идти на риск (люблю рисковать), идентификация с собой как личностью, положительная временная перспектива с профессиональными предпочтениями (я вижу себя в этом мире педагогом или логопедом). У сельских старшеклассников включенная позиция нацелена на преобразование окружающей действительности. Наряду с глубокими рассуждениями о смысле собственной жизни и социальных проблемах окружающего мира предлагаются программно-концептуальные способы их решения.

Сравнение результатов проективной процедуры в этой группе с данными по тесту САМОАЛ выявило, что для городских школьников активная жизненная позиция связана с ценностями самоактуализации, с решительным поведением и творческим отношением к жизненным задачам, а у сельских такая позиция повышает их уверенность в себе, способствует более открытому и доверительному отношению к окружающему миру.

Полученные результаты показали, что степень психологического риска старшеклассников связана с жизненной позицией в отношении к окружающей действительности. При этом у городских школьников становление субъектной позиции протекает на фоне позитивного отношения к миру и выраженной самоидентификации, а у сельских старшеклассников негативное отношение к окружающей действительности и неопределенность самоидентификации создают дополнительные факторы риска в процессе решения возрастной задачи самоопределения.

Библиографический список

Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску, М., 1997.

Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни. М., 1989.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995.

Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта. М., 2002.

Черникова Т.В., Головень (Кузоро) Е.Ю. Время жизни старшеклассника как предмет школьного изучения // Школа и учитель в зеркале модернизации образования: Сб. науч.-метод / Под ред. В.В. Серикова, Т.В. Черниковой. М., 2003.

Е.Ю. Лоцманова, Л.А. Тихомирова, А.В. Бойко

Внедрение методов активного социально-психологического обучения в процесс подготовки специалистов, работающих с патогенными биологическими агентами

В настоящее время в связи с устойчивой тенденцией возникновения новых вызовов, биологических и химических угроз с трудно предсказуемыми, катастрофическими социально-экономическими и политическими последствиями, и когда к природным очагам особо опасных инфекций прибавляются техногенные очаги, а также последствия техногенных катастроф и террористических актов, особенно актуальной становится подготовка специалистов, работающих с патогенными биологическими агентами (ПБА). Государственные санитарные правила регламентируют выполнение работ с ПБА специалистами, окончившими соответствующие курсы специализации с освоением методов безопасной работы с ПБА. Отдел образовательных программ и подготовки специалистов РосНИПЧИ «Микроб» является методическим центром по подготовке кадров в противочумной системе страны, координирует и направляет деятельность по разработке и совершенствованию программ обучения, внедрению новых методов в учебный процесс. Готовность специалистов (эпидемиологов и бактериологов) к работе не только в условиях специализированных учреждений, но и в условиях чрезвычайных ситуаций подразумевает наличие не только профессиональной, но и социально-психологической компетенции, для чего необходимо внедрение соответствующих технологий, методов и особых организационных форм обучения.

В настоящее время во все программы профессиональной переподготовки и усовершенствования специалистов, работающих с ПБА, включены и проводятся деловые игры (эпидемиологические задачи), представляющие собой

тщательный разбор эпидемиологической ситуации в очаге инфекционного заболевания с распределением ролей представителей всех служб, участвующих в работе по ликвидации очага. Слушатели курсов профессиональной переподготовки получают первый опыт участия в совместной работе с опытнейшими специалистами, организующими деловую игру на основе реальных событий. Специалисты, проходящие курсы усовершенствования повышают имеющиеся профессиональные навыки и развивают исследовательскую, организационную компетентности. Внедряются в обучение тренинги, направленные на развитие организационно-коммуникативной, когнитивно-репродуктивной и рефлексивной компетенций. При существующей возможности выезда групп специалистов на работу в очагах инфекционных болезней в страны ближнего и дальнего зарубежья приобретает важное значение страноведческая компетентность. Первый опыт применения тренингов в обучении специалистов эпидемиологов и бактериологов для работы в чрезвычайных ситуациях вызвал большой интерес опытных профессионалов и получил положительную оценку. В процесс организации тренингов включены специалисты с психологическим образованием и специалисты-профессионалы с большим опытом работы в чрезвычайных ситуациях. Психологическое сопровождение учебного процесса включает постоянный мониторинг различных этапов профессиональной адаптации, стресс-менеджмент и профилактику психосоматических заболеваний. Получены и используются в педагогическом процессе данные о репертуаре копинг-стратегий обучающихся специалистов.

И.В. Малышев

Риски дезадаптации и копинг-поведенческие стратегии в образовательной среде

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант №11-06-00716 а)

Взаимодействие человека в современном обществе осуществляется в условиях крайней неопределенности, что предполагает существование определенных социально-психологических рисков. Нестабильность социально-экономических явлений часто приводит к проблемам ориентировки человека в окружающей его действительности, в целом дезадаптации, а также невозможности осуществления прогноза и планирования своего будущего. Риск как понятие отличается многогранностью, является неотъемлемой частью жизни человека и отражает разные аспекты его деятельности. А.П.Альгин определяет риск как «деятельность, связанную с преодолением

неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели» (Альгин, 1989, с. 19). К источникам неопределенности во многом относится человеческая деятельность, взаимодействие людей в разных ситуациях, в том числе трудных (стрессовых), которое носят неопределенный и неоднозначный характер. Существование неопределенности часто связано с недостаточностью информации об объекте, процессе, явлении, по отношению к которому принимается решение, с ограниченностью человека в сборе и переработке информации, с постоянной ее изменчивостью.

Особую актуальность приобретает проблематика риска в аспекте адаптационного процесса и выработкой личностью эффективных стратегий преодоления ситуаций, связанных с неопределенностью.

В качестве результативного аспекта адаптации традиционно используется оценка успешности адаптивных процессов в целом (например, адаптация-дезадаптация). Так, в соответствии с классификацией А.Н.Жмырикова по критериям выходных параметров деятельности, степени интеграции личности с микро- и макросредой, степени реализации внутриличностного потенциала и эмоционального фона самочувствия выделяется шкала результатов адаптации: высокая избыточная, высокая, низкая, дезадаптивная (по Реан, 2006, с. 18-20).

В свою очередь Н.Н.Василевский (1984) экспериментально обосновал существование трех категорий обследуемых: адаптивные (с высокой пластичностью, перенастраиваемостью на новые условия жизнедеятельности), средней адаптивности (умеренная гибкость нервной системы) и неадаптивные (низкая приспособляемость, отсутствие реактивной динамики при существенных изменениях внешней среды).

Риски возникновения дезадаптации личности зависят от внутренних факторов (Малышев, 2011), ее индивидуальных и социально-психологических характеристик (надежность, уверенность в себе, стрессоустойчивость, уровень социальной активности, коммуникативность, ценностные ориентации личности и т.д.), а также внешних факторов, связанных с условиями и характером деятельности. Во многом они возрастают в трудных, стрессовых ситуациях.

А.Л.Журавлев (2006, с.99) выделяет несколько типов дезадаптированности личности: устойчивую ситуативную дезадаптированность (отсутствие у личности механизмов приспособления, не умение адаптироваться); временную дезадаптированность (нарушение баланса между личностью и средой, порождающее адаптивную активность); общую устойчивую дезадаптированность (состояние постоянного напряжения, неудовлетворенности, которое активизирует бессознательные патологические защитные механизмы психики).

Дезадаптация чаще всего возникает, когда личность не справляется с длительным воздействием стресса. А.А.Реан считает, что одним из ведущих факторов дезадаптации, как и в процессе стрессогенеза, является когнитивный

фактор в виде структурированности личностного пространства и жесткости структуры "Я", когнитивная непредставленность ситуации, иррациональные убеждения и чувства (Реан, 2006, с.167).

Существенное значение в снижении факторов риска дезадаптации играют механизмы социально-психологической адаптации. Так, в процессе социально-психологической адаптации человек стремится достичь определенного баланса, гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности (Журавлев, 2006, с.99). В ходе ее осуществления, по мнению А.Л.Журавлева, повышается адаптированность личности, проявляющаяся в степени приспособленности ее к жизни в социуме.

Для формирования новых форм социально-психологической адаптации особенное значение имеют психологические механизмы преодоления трудных ситуаций или копинг-поведенческие стратегии, которые полностью адаптируют личность или заметно снижают риски возникновения ее дезадаптации. Так, И.Г. Малкина-Пых (2007) считает, что совладающее поведение реализуется посредством применения различных копинг-стратегий на основе ресурсов личности и среды. При этом, как отмечает автор, одним из самых важных ресурсов среды является социальная поддержка. К личностным ресурсам относятся адекватная "Я-концепция", позитивная самооценка, низкий нейротизм, интернальный локус контроля, оптимистическое мировоззрение, эмпатический потенциал, affiliативная тенденция (способность к межличностным связям) и другие психологические конструкты.

Особое место в данном контексте приобретает проблема изучения рисков социально-психологической дезадаптации личности и эффективных копинг-поведенческих стратегий преодоления ею трудных ситуаций в сфере образования, а именно на примере студентов младших курсов – бывших выпускников школ. Студенты, выступая в качестве субъектов образовательной среды ВУЗа, должны быть адаптированы к ее условиям и одновременно как будущие молодые специалисты к собственной профессиональной деятельности, и, что особенно значимо на современном этапе, к частым изменениям, происходящим в обществе. Данную проблематику невозможно рассматривать без взаимосвязи с понятием «образовательная среда» (Григорьева, 2010), которое является основополагающим для современной педагогической психологии и отражено во многих трудах отечественных ученых (М.В.Григорьева, В.И.Панов, В.И.Слободчиков, Т.В.Черникова и др.). Так, под образовательной средой Т.В.Черникова понимает среду учебного заведения, включающую деловые и межличностные взаимоотношения. Они являются условием и критерием развития человека в интеллектуальной, социальной и личностной сферах. Исследователь характеризует три составляющие образовательной среды: социально-психологические факторы, функции ОС и интегральные результаты ее функционирования (Черникова, 2004).

Исходя из этого, целью данного исследования является изучение риска дезадаптации личности в стрессе и копинг-поведения студентов младших курсов ВУЗа.

В эмпирическом исследовании для изучения риска дезадаптации личности, ее адаптационных возможностей использовалась методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз» и опросник Мини-Мульт (сокращенный вариант ММРІ). Для изучения копинг-поведения старшеклассников был выбран опросник копинг-поведения в стрессовых ситуациях С. Нормана, Д.Ф. Эндлера, Д.А. Джеймса, М.И. Паркера (в адаптации Т.А. Крюковой).

Выборку исследования составили студенты 1 и 2 курса очного отделения Педагогического института СГУ имени Н.Г.Чернышевского. Всего в исследованиях участвовали 45 человек в возрасте 17-18 лет.

На основании проведенной диагностики у 60% студентов выявлен высокий уровень риска дезадаптации в стрессовых ситуациях, у 29% он средний и у 11% очень высокий.

После обработки результатов по методике Мини-Мульт, данные были обобщены и выражены количественно в виде средних значений шкал (см.таблицу). При изучении адаптационных возможностей личности студентов с очень высоким риском дезадаптации обнаружены следующие характеристики: противоречивая мотивация, недостаточная терпимость к противодействию и критике свой адрес, не всегда целенаправленная активность, неустойчивость к стрессу с тенденцией к блокировке действий в резко изменяющейся ситуации с элементами растерянности, недостаточно серьезное отношение к имеющимся проблемам, потребность в избегании стрессов и конфликтов с окружающими, в понимании и сочувствии. Личности свойственны жизнелюбие, завышенная самооценка, нетерпеливость (взрывная реакция на критические замечания), аккуратность, обидчивость, соревновательность, упрямство, подозрительность, стремление к лидерству. При повышении самоконтроля характерна тревожность, неуверенность в себе, неустойчивая, заниженная самооценка, мнительность, повышенная впечатлительность, чувствительность к средовым воздействиям. Личностные особенности испытуемых данной группы затрудняют возможность быстрой социальной адаптации, а значит риск дезадаптации – высокий. С учетом усиления внешних требований (учеба), он будет только возрастать. Возможный тип дезадаптации - вспыльчивый, застревающий на обидах, при подавлении собственного «Я» - тревожно-мнительный (комплекс вины или собственного несовершенства).

У студентов со средним и высоким риском дезадаптации выявлены следующие личностные характеристики: мотивация, направленная на достижение целей, склонность к колебаниям настроения и вместе с тем, устойчивость к стрессу (умение использовать накопленный опыт), стремление к лидированию, (организаторские тенденции). Личности свойственны

аккуратность, обидчивость, соревновательность, умение увлечь других своими идеями, принципиальность, повышенное чувство справедливости. Как и в предыдущей группе, возможный тип дезадаптации – вспыльчивый, застревающий на обидах.

Таблица

Профили личности в группах испытуемых с очень высоким и средним (высоким) уровнем риска дезадаптивности

Название шкал	Искренность (L)	Достоверность (F)	Коррекция (K)	Ипохондрия	Депрессия	Истерия	Психопатия	Паранойальность	Психастения	Шизоидность	Гипомания
Очень высокий риск дезадаптивности (Т-Баллы)	39	55	42	53	56	55	54	61	58	57	62
Средний риск дезадаптивности (Т-Баллы)	47	50	48	42	38	37	34	51	37	42	50

Из результатов изучения копинг-поведения в стрессовых ситуациях у студентов следует, что независимо от уровня риска дезадаптации у 67% испытуемых преобладает копинг с ориентацией на решение задачи, у 29% копинг, ориентированный на избегание и 4% – с ориентацией на эмоции. Заметно, что у значительной части студентов отсутствует ярко выраженная копинг-стрессовая поведенческая стратегия. Это видно из равномерно распределенных средних значений копинг-поведенческих стратегий. Среднее значение копинга с ориентацией на решение задачи – 56,5, копинга, ориентированного на избегание – 51 и копинга с ориентацией на эмоции – 45.

В то же время, учитывая полученные результаты, необходимо отметить позитивное влияние данных стратегий поведения, которые в целом позитивно влияют на адаптационные возможности личности и снижают факторы риска дезадаптации.

Таким образом, несмотря на выявленный высокий риск дезадаптации в стрессе у большинства студентов, во многом связанный с недостатком жизненного (профессионального) опыта, их адаптационные возможности, отраженные в индивидуальных и социально-психологических характеристиках личности находятся в норме. Об этом свидетельствуют, личностные профили испытуемых и наиболее приемлемые в стрессе копинг-поведенческие стратегии. В этой связи стоит отметить, что на раннем этапе социализации

личности (юношеский возраст) наглядно происходит оформление накопленного опыта в определенную жизненную стратегию, характерный стиль поведения в трудных ситуациях.

Библиографический список

- Альгин А.П.* Риск и его роль в общественной жизни. М., 1989.
- Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006.
- Василевский Н.Н.* Современные проблемы экологической физиологии. Л., 1984.
- Малышев И.В.* Психологические характеристики рисков в экстремальных ситуациях // Ученые зап. Пед. ин-та Саратов. гос. ун-та им. Н.Г.Чернышевского. Сер.: Психология. Педагогика. 2011. Т.4. № 2. С. 72-78.
- Журавлев А.Л., Соснин В.А., Красников М.О.* Социальная психология: Учеб. пособие. М., 2006.
- Малкина-Пых И.Г.* Стратегии поведения при стрессе // Московский психологический журнал. 2007. №12. С. 15-25.
- Григорьева М.В.* Понятие «образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии // Ученые зап. Пед. ин-та Саратов. гос. ун-та им. Н.Г.Чернышевского. Сер.: Психология. Педагогика. 2010. Т. 3. № 4 (12). С. 3–11.
- Черникова Т.В.* Как управлять педагогическим коллективом развивающейся школы: учебн.-методическое пособие. М., 2004.

Л.И. Мифтахова

Определение и особенности выученной и личностной беспомощности

В зарубежных исследованиях, посвященных выученной беспомощности, речь идет преимущественно о беспомощности как о состоянии, возникающем в качестве реакции на неконтролируемые, преимущественно негативные события. Человек, что называется «опускает руки». Не предпринимает попыток изменить ситуацию к лучшему, воспринимает происходящее как неизбежное и не поддающееся его контролю. Это наглядно прослеживается и в определениях указанного феномена в различных словарях. Например, М.И. Еникеев в «Психологическом энциклопедическом словаре» пишет: «Выученная беспомощность- это состояние деятельной пассивности в отдельных ситуациях, возникающих в результате систематических неудач, неустранимых помех; имеет тенденцию к генерализации- распространению на смежные виды деятельности» (Психологический словарь, 1997, с. 72).

В «Психологической энциклопедии» под редакцией Р.Корсинина и А.Ауэрбаха автор статьи о выученной беспомощности У.Сэмюэл также неоднократно говорит о «состоянии беспомощности».

Возникновение выученной беспомощности непосредственно связано с характером негативных событий, которые служат пусковым механизмом ее возникновения. Как уже отмечалось, выученная беспомощность возникает, когда негативное событие воспринимается как неподконтрольное для субъекта. Фактором риска возникновения выученной беспомощности является пессимистический атрибутивный стиль, поэтому при таком атрибутивном стиле даже при невысокой интенсивности неподконтрольного события возникают дефициты выученной беспомощности.

Важно отметить, что неподконтрольные негативные события высокой интенсивности или ряд неподконтрольных негативных событий может вызвать выученную беспомощность у субъекта при любом атрибутивном стиле, необязательно только при пессимистическом.

Однако еще в 1975 году в своей знаменитой книге «Helplessness: depression, development, and death» М.Селигман пишет следующее: «Некоторые люди больше подвержены депрессии и тревоге, чем другие. У некоторых счастливиц ощущение беспомощности и состояние депрессии наступит только после повторяющихся, причиняющих страдания трудностей. Для других малейшая неудача даст начало депрессии; для них депрессия больше, чем состояние, это свойство личности. Что делает человека слабым, готовым ощущать беспомощность и оказываться в подавленном состоянии. На опыте, полученном в младенчестве, детстве, подростковом возрасте наиболее вероятно найти основу беспомощности» (по Циринг, 2005, с.128).

М.Селигман, так же как и его последователи, в своих исследованиях сосредоточился на изучении состояния беспомощности. Идея в различении беспомощности как состояния и как устойчивой характеристики личности получила более позднее развитие в отечественной психологии (Н.А.Батури, Е.В.Веденева, Е.А.Егорова, Е.В.Забелина, Д.А.Циринг, Ю.В.Яковлева).

Н.А.Батури разделяет беспомощность ситуативную и личностную. Он указывает, что в основе ситуативной беспомощности лежит психическое состояние, развивающееся в конкретной ситуации. Этот вид беспомощности характеризуется тем, что может возникнуть у любого человека. В этом случае развитие беспомощности зависит от интенсивности (величины) неудачи (или серии неудач) или негативных событий, а также от порога адаптивности человека к подобным событиям. Чем выше интенсивность негативного события и чем ниже толерантность к ним, тем вероятнее возникновение состояния беспомощности. Атрибуция причин негативных событий, отрицательная оценка своих действий и достигнутого результата, а также стремление к избеганию неудачи способствует развитию ситуативной беспомощности, и приводят в результате к отказу от новых попыток разрешить ситуацию, к бездействию и апатии. Состояние беспомощности проходит по мере изменения ситуации, по истечении какого-то времени. Н.А.Батури указывает, что ситуативная беспомощность преодолевается человеком за счет «включения» механизмов бессознательной и сознательной саморегуляции.

В основе второго вида беспомощности, то есть личностной, по мнению Н.А.Батурина, лежит сочетание устойчивых (личностных) стилевых особенностей. Наибольшую роль играют стилевые особенности атрибуции, оценивания и побуждения. Так, оценочный стиль, входящий в синдром беспомощности, характеризуется сочетанием следующих параметров оценивания: полярности оценок, доминирования негативного характера оценок, ригидности оценивания и «оценочности». Атрибутивный стиль, входящий в симптомокомплекс личностной беспомощности, характеризуется сочетанием постоянства приписывания причины, генерализованности и персонифицированности приписывания причин при неудаче, и, наоборот, сочетание обратных по смыслу параметров при успехе. Стиль побуждения характеризуется сочетанием таких параметров, как стремление к разрядке напряжения, стремление к избеганию негативных переживаний (в отличие от поиска позитивных) и экстратенсивная мотивация (Батурин, Выбойщик, 2000).

Формирование личностной беспомощности непосредственно связано с глобальным отношением личности к миру и себе, которое складывается у человека, начиная с раннего детства. Под его влиянием происходит закрепление и интеграция процессов оценивания, атрибуции и побуждения как соответствующие стилевые особенности. У человека с личностной беспомощностью возникает состояние беспомощности практически в каждой сложной ситуации. Необходимо отметить, что эмпирических исследований, направленных на изучение описанных предположений относительно сочетания стилевых особенностей как основы личностной беспомощности, не проводилось.

Указанное выше понимание ситуативной беспомощности очень близкое к традиционно изучаемой выученной беспомощности, что приводило к мысли об избыточности введения нового термина, предложенного Н.А.Батуриным.

Однако, личностная беспомощность, по мнению автора, является более сложным глубинным образованием. Не исчерпываемым перечисленными когнитивными и мотивационными стилевыми особенностями. Было выявлено образование личностного уровня, представляющее собой совокупность личностных особенностей в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем, депрессивностью и тревожностью и определенными поведенческими особенностями (пассивность, равнодушие, отсутствие увлеченности каким-либо делом).

Личностная беспомощность является такой характеристикой, которая определяет особенности жизнедеятельности субъекта: его поведение, деятельность, взаимоотношения с окружающими. Личностная беспомощность выражается в пассивности субъекта, его неспособности справляться со сложностями, препятствиями, его чрезмерной зависимостью от окружающих, обуславливает трудности целеполагания в силу пессимистических ожиданий, а также большую затрудненность достижения целей, требующих приложения усилий, гибкости, настойчивости. Эта характеристика личности,

ограничивающая способности субъекта преобразовывать действительность, с одной стороны, и ограничивающая его адаптационные возможности, с другой стороны. Как уже упоминалось раньше, субъект с личностной беспомощностью, сталкиваясь с трудными жизненными ситуациями, травмирующими или просто неприятными событиями, часто испытывает состояние выученной беспомощности. Личностная беспомощность представляет собой не просто совокупность целого ряда отдельных составляющих, компонентов, но их целостность, единство, взаимосвязанность, что делает возможным употребление по отношению к этому феномену термина «симптомокомплекс», используемой преимущественно в медицинской психологии, в частности, патопсихологии, который отражает важную характеристику личностной беспомощности – ее целостность, с одной стороны, и наличие множества составляющих, с другой стороны. Это качественное единство особенностей личности, определяющее специфику ее взаимодействия с миром. Личностная беспомощность является устойчивым личностным образованием, возникающим и развивающимся под влиянием внешних и внутренних факторов, при их взаимодействии. Определяющими факторами, являются средовые, и врожденные предпосылки, такие как особенности нервной системы, пол или иные особенности, оказываются скорее, факторами риска, увеличивающими степень уязвимости субъекта при взаимодействии со средовыми факторами (Циринг, 2005).

Таким образом, можно говорить о беспомощности как о состоянии, возникающем в результате реакции на травмирующее событие большой интенсивности или ряд неподконтрольных неприятных или травмирующих событий, или ситуаций, характеризующемся снижением мотивации, и соответственно уменьшением попыток активного вмешательства в ситуацию с целью изменить положение вещей к лучшему, затруднениях при научении в новой ситуации, подавленном настроении и снижении самооценки; и о беспомощности как устойчивом личностном образовании, имеющем комплексную характеристику, которая определяет особенности жизнедеятельности субъекта, развивающемся в процессе онтогенеза под влиянием различных факторов, может иметь различную степень выраженности.

Библиографический список

- Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности: учеб. пособие. М., 2005.
Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М., 1997.
Батурина Н.А., Выборщик И.В. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности / Под ред. Н.А. Батурина. Челябинск, 2000. Т.2.

Е.М. Нечаев

Риски социокультурной и социально-психологической адаптации мигрантов

Одним из характерных социальных феноменов современного постиндустриального общества выступает миграция, представляющее собой социально-экономическое, социально-психологическое, этнографическое, нормативно-правовое и политическое явление. Практически во всех высокоразвитых странах постоянно обновляющиеся миграционные потоки становятся привычным аспектом жизнедеятельности этих стран. Миграция играет важную роль в формировании этнического состава той или иной общности и даже может определять характер жизнедеятельности целых государств. Исходя из этого, становится понятной важнейшая роль и актуальность научных исследований, посвященных разнообразным вопросам миграции.

В различных междисциплинарных научных подходах делаются некоторые попытки разработать понятийный аппарат такой научной категории как миграция. Однако, по мнению ряда исследователей, в современной науке теоретическое обобщение проблем миграции носит фрагментарный характер, что связано с отсутствием полных и достоверных данных о мигрантах, миграционных потоках и процессах (Сухов, Трыканова, 2008).

В этнографии и политологии сущность миграции понимается, в целом, как перераспределение населения, связанное с его перемещением по территории одной страны или между государствами, имеющее общественную значимость. То есть термином «миграция» (от лат. *migratio* – переселение) обозначают перемещение населения либо в пределах одной страны (внутренняя миграция), либо из одной страны в другую (международная миграция). В основу научного понятия «миграция» легли работы Р. Даурова, Л.Л. Рыбаковского, В.И. Староверова, В.Н. Чапека, Б.С. Хорева, А.У. Хомры и др.

В зарубежных политико-социологических концепциях при исследовании проблем миграции используются различные концептуальные подходы, основывающиеся на принципе «притяжения-выталкивания»: теория миграционной системы сетей, ассимиляционная теория, культурологические и этносоциологические теории.

В психологии под понятием миграции понимают пространственную «активность (перемещение) индивида, направленная на овладение ресурсами новых территорий и связанная с переменной места жительства» (Бондырева, Колесов, 2004, с. 39).

С точки зрения С.К. Бондыревой миграции как общественного явления обладает тремя параметрами:

- переменна индивидом координат своего пребывания (т.е. перемещение) (фактор мобильности);

- намерение индивида улучшить свое материальное и (или) социальное положение (фактор потребностей);

- стремление индивида обжиться на новом месте и считать его своей «второй родиной» (фактор стабильности) (Бондырева, Колесов, 2004).

Безусловно, миграция (особенно международная) является для большинства мигрантов риском в достижении большего благополучия, чем было там, откуда индивид мигрировал. В субъективном аспекте мигранты сталкиваются с двумя видами рисков – социокультурной и социально-психологической адаптации.

К рискам социокультурной адаптации принято относить: 1) один из социальных рисков, возникающих при отсутствии процесса и одновременно результата внутренней и внешней гармонизации личности с социальной средой, ее умения приспособиться к своеобразие социума; 2) затруднения в процессе освоения мигрантом новой для него среды, культуры, взаимоотношений; неспособность участвовать в социальной и культурной жизни принимающего общества (Там же).

К рискам социально-психологической адаптации, на наш взгляд, можно отнести: 1) затруднения в построении конструктивных социальных взаимодействий с окружающими; 2) неудовлетворенность своим социальным и личностным статусом; 3) неудовлетворенность качеством своей новой жизни и возможностью самореализоваться; 4) затруднения с личной и социальной идентификацией.

На новом месте жительства мигранту предстоит выдержать большую адаптивную нагрузку:

- установить множество новых связей;

- выработать оценку новых объектов, процессов, явлений, а провести переоценку некоторых прежних;

- установить благоприятные для жизни отношения с новыми людьми и выработать определенное отношение в целом к реалиям новой жизни;

- выработать новые жизненные привычки и жизненные стратегии (Там же).

Социокультурные и социально-психологические риски непосредственно связаны с двумя психологическими явлениями – так называемом «культурном шоке», проявляющимся в виде существенного внутреннего дискомфорта и чувства потерянности в новом непонятном мире, и явлении аккультурации, под которой, в частности, понимаются «явления которые возникают в результате вхождения групп индивидов, обладающих разными культурами в непрерывный непосредственный контакт, вызывающий последующие изменения в изначальных культурных паттернах одной из групп или их обеих» (Билз, 1997, с. 348-349).

К. Оберг указывал по меньшей мере на шесть аспектов культурного шока: а) напряжение вследствие траты сил на психологическую адаптацию; б) чувство утраты и лишения в отношении того, что касается прежних друзей, статуса, рода занятий и имущества; в) непринятие человека новой культурой и

ее неприятие им самим; г) утрата ясности в отношении роли, ролевых ожиданий, чувств и Я-идентичности; д) удивление, беспокойство, отвращение или возмущение в отношении культурных различий нового и прежнего образа жизни; е) сознание собственного бессилия вследствие неспособности вписаться в новую окружающую среду (Мацумото, 2002).

Обобщая различные подходы к феномену «культурного шока» можно выделить следующие причины его появления:

- географическое перемещение, вызывающее реакцию по типу «оплакивания» (выражения скорби по поводу) утраченных связей;
- наличие таких специфических личностных качеств как фатализм, пессимизм, беспомощность и внешний локус контроля человека, попадающего в чужую культуру;
- неуместные, неадекватные в новой обстановке ожидания;
- негативные события и нарушение ежедневного жизненного распорядка в целом;
- расхождение ценностей из-за отсутствия взаимопонимания и конфликтов;
- дефицит социальных навыков в новой социо-культурной среде;
- недостаток социальной поддержки (Там же).

Как мы уже отмечали, существует еще один феномен, возникающий при «встрече» двух культур – это аккультурация. В контексте данного явления появляется, в частности, проблема усвоения мигрантами ценностей и установок культуры коренного населения, проблема приспособления и усвоения поведенческих стратегий представителей данных культур. Социокультурным риском может выступить низкая вероятность создания достаточно сбалансированного и внутренне непротиворечивого альянса новых и прежних жизненных ценностей и норм, определяющих повседневное поведение мигрантов в принимающем их обществе.

Социально-психологические и социокультурные риски в процессе миграции могут быть вызваны различием типа культур того общества, в структуру которого проходит интеграция и адаптация.

Так, в индивидуалистическом обществе социо-культурная среда направлена на то, чтобы человек мог выразить себя, реализовать и актуализировать внутреннее «Я», добиться своих личных целей и внешней социальной успешности. Эти культурные задачи вырабатывались и отбирались на протяжении многовековой истории, способствуя независимости каждой личности. При таком независимом конструкте «Я» человек сосредоточивается на достижении личной (внешней) успешности (Там же).

Многие коллективистские культуры либо не допускают возможность явной обособленности личности, либо не приветствуют ее. Эти культуры делают акцент на том, что можно назвать «фундаментальной связанностью человеческих существ» (Там же). Люди в этих культурах социализируются таким образом, чтобы адаптироваться к установленным отношениям или к группе, к которой они

принадлежат, проявлять солидарность, эмпатию, выполнять и играть назначенные роли, а также принимать участие в совместной деятельности. Эти культурные задачи выработались и отбирались на протяжении всего существования культуры, способствуя взаимной зависимости «Я» и других.

Следовательно, можно констатировать наличие в индивидуалистической и коллективистской культурах различий в предпочтении определенных видов ценностей, становление которых происходит под воздействием многочисленных факторов: географического положения страны, общественного строя, уровня развития производительных сил на данный момент времени и пр. Причем, данные ценности, в свою очередь, обосновывают нормы, ожидания и поведенческие стратегии в ходе взаимодействия между людьми, при выборе адаптационных стратегий в ситуации существенных изменений социокультурной среды.

Библиографический список

Безюлёва Г.В., Бондырева С.К., Бушмарина Н.Н., Клименко Н.И. Социально-психологические риски в поликультурном профессиональном образовании / Под общ.ред Г.В. Безюлёвой. М., 2008.

Билз Л. Ральф. Аккультурация / Антология исследований культуры. СПб., 1997. С. 348-370.

Бондырева С.К., Колесов Д.В. Миграция (сущность и явление). М., 2004.

Мацумото Д. Психология и культура. СПб., 2002.

Сухов А.Н., Трыканова С.А. Миграция в Европе и ее последствия. Учеб. пос. М., 2008.

А.В.Осокина

Особенности устойчивости ценностей сотрудников предприятий в кризисных условиях

В настоящее время Россия переживает трудные времена. Происходит крутая ломка прежних представлений, кардинальных идеологических концепций нашего общества. На смену привычных для нас стереотипов приходят новые, далеко не всеми и нелегко принимаемые мировоззрения, наблюдается острейшая социальная борьба. Естественно все это отражается на психическом состоянии каждого человека.

Объект исследования – личностные ценности. Предмет – особенности устойчивости ценностей сотрудников предприятий в кризисных условиях. Цель данной работы – изучить психологические закономерности формирования системы ценностей личности в условиях кризиса и разработать механизмы целенаправленного развития этой системы.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: рассмотреть устойчивость ценностей, социальной активности, деятельности, и ориентаций личности в кризисных условиях.

Предположим, что в условиях кризисных явлений у сотрудников предприятий г. Димитровграда личностные ценности имеют половозрастные особенности.

Аксиосфера личности представляет динамичную систему, поэтому состав слоев зависит от множества различных факторов: социальных, психологических, политических и т. п. Одни и те же ценности могут переходить из одного слоя в другой. Различные личностные кризисы взаимосвязаны с несбалансированностью аксиосферы, значительным преобладанием ценностей одного слоя над другим.

В исследовании применяется методика АНЛ4. Под жизненными сферами подразумевается объединение видов деятельности по своему содержанию, социальных ролей и выполняемых функций. Рассмотрим наиболее интересные результаты исследования.

В пилотажном эксперименте приняли участие 188 человек, оказавшиеся в кризисной жизненной ситуации. Среди опрошенных - 65% составляют женщины – 122 человека. Средний возраст испытуемых был 38 лет (вариация возраста колебалась от 20 до 60 лет). Статистический критерий U – Манна – Уитни, позволяющий выявлять различия в значениях показателей шкалы ценностей между малыми выборками, не дал значимых результатов.

Применив расчет статистического критерия Фишера (ϕ^* - критерий наименьшей значимой разности) для определения значимых различий между групповыми средними значениями для дисперсионного анализа были получены следующие результаты. Из сравнения устойчивой составляющей ценностей мужчин и женщин видно, что большинство испытуемых имеет устойчивые ценности. Лишь в группе женщин от 20 до 30 лет ценность общественной деятельности не является постоянной и в условиях кризиса не актуальна. А при сравнении мужчин самой молодой подгруппы с группой от 30 до 40 лет не актуальна ценность индивидуальности. Сравнение мужчин и женщин после 40 лет показывает не устойчивость ценности семьи у мужчин.

Обобщая результаты данного исследования можно сделать вывод о том, что устойчивые ценности не зависят от деятельности и поведения индивида, обеспечивают культуросообразную направленность его потребностей и интересов, становятся важнейшим фактором мотивации поведения, регулирующим жизнедеятельность человека. В любом обществе, независимо от социальной структуры, политической системы и экономических отношений, существует своя особая система жизненно важных для него, фундаментальных, высших ценностей и смыслов, не всегда формулируемая в явном виде, но образующая культурную особенность конкретного общества.

Е.В.Рягузова

Амбивалентность образа «Чужой» как предиктор коммуникативных рисков

Современное общество описывается с помощью разнообразных метафор, образно и емко характеризующих его разные стороны и обеспечивающих своеобразный категориальный сдвиг с содержания предложенной метафоры на ее отчетливо артикулированный смысл: общество спектакля (Г. Дебор), потребления (Ж. Бодрийяр), знаний (Р. Лейн), информационное и постиндустриальное общество (Э. Тоффлер), сетевое общество (М. Кастельс), глобальная деревня (М. Маклюэн), индивидуализированное общество (З. Бауман), общество риска (У. Бек). Многообразии метафор отражает реально происходящие процессы и указывает на наличие таких инвариантных характеристик как массовое производство и консьюмеризм, информационная и визуальная культура, социальная стратификация, виртуализация, манифестация различных рисков.

В фокусе нашего исследовательского интереса находятся риски современного общества. Психологический дискурс понятия риск содержательно раскрывается в следующих контекстах: 1) риск как мера экспектации успеха/неуспеха, измеряемая отношением вероятности неуспеха и величины негативных последствий; 2) риск как действие, связанное с потерей, проигрышем, травмой, ущербом; 3) риск как ситуация альтернативного выбора между надежными, но менее привлекательными действиями, и более выигрышными, но опасными решениями; 4) риск как ценность, описываемая бинарными оппозициями «добро – зло», «допустимое – запретное», «справедливое – несправедливое»; 5) риск как ответственность, имеющая отношение к контролированию и субъективным обязательствам отвечать за поступки и их последствия.

В рамках данной статьи мы ограничим область психологических рисков коммуникативными рисками, детерминированными процессами взаимодействия и общения, межличностными отношениями, субъективными переживаниями и оценками. Коммуникативные риски при взаимодействии Я и Другого связаны с потерей или минимизацией контактов, с конструированием барьеров общения, с выходом за границы роли, с неопределенностью и сложностью прогнозирования динамических особенностей ситуации. Риски могут быть обусловлены как личностными свойствами коммуникантов, уровнем их коммуникативной компетентности, так и сформированными социально-психологическими установками, социально сконструированными ожиданиями и стереотипами. Успешность и продуктивность коммуникации зависят от того, насколько развито у участников взаимодействия умение видеть в Другом равноправного партнера, одновременно признавая его право на

различие. Более того, говоря о коммуникативных рисках, мы намеренно сузим предметную область исследования, ограничивая ее контактами с Другим как Чужым.

Конструкт «Чужой» предполагает существование аутгруппы, которая актуализирует у субъекта опасения, страхи или, наоборот, агрессивные аттитюды и враждебные установки. Некоторые из этих групп достаточно легко различаются по формальным признакам принадлежности, другие категоризируются на основе случайных или минимально значимых различий. Существенно то, что чем менее очевидными будут эти различия, тем более строгие критерии групповой дифференциации необходимы, для того, чтобы сделать эти различия рельефнее и заметнее. Предпочтительным вариантом группового взаимодействия является доминирование своей группы над подчиненной «Чужой» как более слабой, неполноценной, разделяющей «неправильные» ценности, использующей «девиантные» поведенческие паттерны и демонстрирующей «непонятные» обычаи и нравы (с точки зрения ингруппы).

Отметим существенный для нашего анализа факт - логической коннотацией понятия «чужой» во многих культурах выступают такие характеристики как опасный, плохой, вражеский. «Чужой» позиционируется как дуальная пара «своему», типизируется через соотнесение с социальной категорией «Мы» и оценивается как опасное, враждебное, рискованное. Оппозиция «Мы» - «Они» основывается, главным образом, на стереотипах - социальных установках, сформированных, усвоенных и присвоенных в процессе социализации. Именно эти стереотипы позволяют по немногим решающим критериям распознавать своих и чужих, экономить время и личностные ресурсы, акцентировать и прояснять существенные различия между группами, а также объяснять поведение по отношению к другим группам, часто выходящее за рамки этических норм, действующих относительно «своих». Такое рассмотрение традиционно для психологии, но оно, на наш взгляд, излишне расширяет содержательное и смысловое поле конструкта «Чужой», не позволяя выявить концептуальные рамки более тонкого различения, и акцентирует внимание на опасности чужого, его отклонении и не легитимности, элиминируя то, что «свой» также может быть источником опасности, а «чужой» - выступать ресурсом развития.

Для конструирования более гибкой схемы различения, мы предлагаем дифференцировать понятия «Чужой» и «Чуждый», взяв за основу бинарные оппозиции «родной – чужой» и «близкий – чуждый», предложенные В.И. Слободчиковым (2010).

Оппозиция «родной – чужой» отражает кровное родство, принадлежность к определенному роду, специфический характер отношений и включенность в определенную группу. «Родное» описывается через личностные отношения - родительские, супружеские - посредством которых Я имеет возможность онтологизировать себя, т.е. построить свое бытие с Другими и для Других,

соотносить себя с миром, приобретать в нем качественную определенность и занимать собственную позицию, т.е. становится человеком самоопределяющимся (Старовойтенко, 2009).

. Чужой может не маркироваться как опасный и угрожающий, а вызывать либо равнодушие, либо интерес и любопытство, укрепляя самоидентичность на основе признаков отличия, через сравнение с теми, кем «Я» не является. В данном случае содержательное наполнение образа Чужого зависит от ситуационного контекста, целей взаимодействия, территориальной локализации, статуса Чужого, владения им экономическим, культурным и социальным капиталами, величины угрозы ингруппе и показателей, задающих разные параметры социальной дистанции.

Оппозиция «близкий – чуждый» репрезентирует духовную близость, схожесть интересов, взглядов, наличие общих смыслов и инвариантных ценностей, в этом случае примером со-отношений являются дружеские, приятельские отношения, основанные на симпатии и аттракции. В крайнем варианте и «Чужой», и «Чуждый» трансформируются в образ «Врага», который может выступать в виде: 1) конкретного человека, сочетающего в себе негативный спектр качеств и характеристик; 2) обезличенной и не персонифицированной группы, мирное сосуществование с которой невозможно и морально порочно; 3) абстрактной сущности, представляющей реальную, потенциальную или виртуальную угрозу существованию ингруппы или человечества в целом.

Проведенное эмпирическое исследование (в рамках дипломной работы Овчарова Д.А., выполненной под нашим руководством в 2010г.) подтвердило неоднозначность и вариативность субъективного образа «Чужой». Результаты, полученные с помощью модифицированного варианта опросника Г.У.Кцоевой-Солдатовой (Сонин, 2004, с. 216-222), представлены в таблице.

Таблица

Эмоционально-оценочный компонент стереотипных образов

	1 группа (N=40, возраст 16-18)			2 группа (N=20, возраст 16-18 лет)			
	Оцениваемые конструкты						
	Я	Идеал	Чужой	Я	Идеал	Чужой	Враг
амбивалентность	0,62	0,37	0,7	0,68	0,56	0,81	0,64
выраженность	0,32	0,56	-0,26	0,3	0,46	0,06	-0,3
эмоциональная направленность	0,07	0,13	-0,05	0,06	0,1	0,01	-0,06

На основании приведенных данных можно утверждать, что при субъективном оценивании себя, своего идеала и неопределенного Чужого (результаты 1 группы) не персонифицированная фигура Чужого, являясь стереотипным образом, характеризуется высокими показателями амбивалентности, свидетельствующими о размытости и неопределенности оцениваемого образа, отрицательной направленностью и негативной валентностью (по сравнению с Я и Идеалом). Стоит заметить, что Я-образ также амбивалентен, более того отсутствуют значимые различия между Я-

образом и образом Чужого по параметру «амбивалентность». На наш взгляд, неопределенность образа «Чужого» обусловлена тем, что его трудно содержательно наполнить, поскольку он не комплиментарен образу Я: нет общего прошлого, актуального настоящего и антиципируемого будущего, отсутствуют точки соприкосновения ценностных рядов и бытийных смыслов. Если в сравнительный ряд вводится конструкт «Враг» (результаты 2 группы), то происходит усиление амбивалентных характеристик образа Чужого и прослеживается трансформация негативной валентности в позитивную (на уровне минимальных значений). В этом случае стереотип «Чужой» выступает как субъективно более нейтральный образ, не нагруженный ярко выраженными коннотативными характеристиками, как мобильная, подвижная, неустойчивая репрезентация, легко заполняемая извне и способная выступить модификатором поведенческого рисунка, ценностей, смыслов, установок и стать предиктором коммуникативных рисков.

Таким образом, проведенные теоретическая рефлексия и эмпирическое исследование, не претендуя на полноту и завершенность, позволяют подчеркнуть, что в современном глобальном, многополярном и нестабильном мире стереотипу «Чужой» должно быть уделено особое внимание. Именно с помощью содержательного наполнения этого конструкта необходимо модифицировать характер интеракций между большими группами (например, этническими, религиозными) и обществами, в целом, сменив известную дихотомию «Мы - Они», основанную на прямом противопоставлении и неизбежном конфликте между ними, на дуальную симметричную пару «Мы – Вы». Отношения внутри этой диады также связаны с самоопределением, являющимся важнейшим условием включения в сеть социальных отношений и интеракций, но при этом предполагается априорное равноправие сторон, устойчивое уважение друг к другу, признание различий и толерантность к ним, что, в целом, обуславливает возможность полилогических и полифонических коммуникаций и снижает риски взаимодействия.

Библиографический список

Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования //Событийность в образовательной и педагогической деятельности / Под ред. Н.Б.Крыловой, М.Ю.Жилиной. М. 2010. Вып.1 (43).

Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб., 2004.

Старовойтенко Е.Б. Модели жизненных отношений личности в контексте психологии С.Л. Рубинштейна // Философия России второй половины XX века: С.Л. Рубинштейн. (Под ред. К.А. Абульхановой). М., 2009. С. 346 – 379.

В.Р.Сагитова

Особенности самоопределения личности с учетом последствий военных действий

В последнее время участились военные действия по всему миру не только из-за передела территорий, ресурсов, но и на национальной почве. В каждой стране есть семьи, имеющие смешанные браки по этническому признаку. Для них, актуальны вопросы последствий этнических войн, именно, внутри семьи. Как строить отношения в социальных коллективах, как относиться к репликам на улице в адрес партнера? Какую веру принять и как воспринимать члена семьи, от нации которого исходит агрессия? Ответ на эти вопросы может дать только социально зрелая личность.

Результатом социальной зрелости личности должно стать её самоопределение в личностном, смысло-жизненном, профессиональном, религиозном, политическом, этническом планах.

Последствия военных действий могут замедлить или вообще исключить адекватное течение самоопределения из процесса развития индивида.

Опираясь, на значение понятия самоопределения и теорию системно-семейных расстановок можно обозначить следующие последствия военных действий как отдаленного, так и ближайшего характера:

Дети от смешанных браков с трудом определяют свое отношение к историческим событиям, указывающим на этническое разделение ролей в данных событиях, к выбору религии;

Этническое самоопределение детей в смешанных браках затруднено неприятием одной из сторон военного конфликта, что ведет к бессознательному неприятию одного из членов семьи той национальности, которая выступила зачинщиком конфликта. Как следствие - разлад в межличностных отношениях с ближайшим окружением;

У людей, принадлежащих нации, развязавшей военные действия, может формироваться чувство вины перед представителями наций, против которых была направлена агрессия. Данное чувство может передаваться из поколения в поколение;

У людей каким-либо образом причастных к военным действиям может появиться как осознаваемый, так и неосознанный страх за свою жизнь и жизнь близких, даже если все уже давно закончилось.

Возможна идентификация с агрессором со стороны мирного населения и косвенное научение агрессивным паттернам поведения.

Таким образом, последствия военных действий влияют на самоопределение личности и требуют коррекционной работы.

И.С.Соколова

Представление о ситуациях рисков у младших школьников

Наш агрессивный взрослый мир, влияющий в разной степени на каждого из нас, не может обойти стороной, еще только формирующиеся личности школьников. Конфликты на всех социальных уровнях (семья, школа, друзья), не достаточно обеспеченная материальная сторона процесса обучения, недостаток внимания педагогов, межнациональная рознь – все это факторы риска, благоприятствующие психологической безопасности. Вследствие этих факторов наблюдается стремительное снижение качества здоровья, социальная дезадаптация школьников, низкий уровень школьной успеваемости. Все это может оставить негативный отпечаток на школьниках любого возраста, но наиболее неподготовленными к сопротивлению с ними, в силу своих возрастных особенностей, являются младшие школьники.

Риск, в общем, психологическом понятии определяется как ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствий в случае неуспеха (Психологический словарь, 2004, с 398). Таким образом, риск в рамках образовательного процесса, можно обозначить как ситуативную характеристику педагогического взаимодействия, состоящую в неопределенности его исхода и возможных неблагоприятных влияний на психическое развитие ребенка. В свою очередь, снижение риска неблагоприятного воздействия на школьников обеспечивается психологической и социальной безопасностью образовательной среды. Анализ исследований (Баева, 2002; Грачев, 1998 и др.) подтверждает, что эффективность образовательного процесса напрямую зависит от состояния психологической безопасности образовательной среды. Вслед за Баевой И.А., определим психологическую безопасность образовательной среды как состояние образовательной среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно – доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников (Баева, 2002, с.236).

Психологическая безопасность образовательной среды обеспечивает сохранность психики индивидов, целостность личности, устойчивое развитие, высокий уровень адаптации.

Обеспечение психологической безопасности в образовательной среде, по мнению Баевой И.А., можно достичь, применяя следующие принципы:

- принцип опоры на развивающее образование, главная цель которого не обучение, а личностное развитие, развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер личности. В основе такого

образовательного процесса находится логика взаимодействия, а не логика воздействия;

- второй, принцип психологической защиты личности каждого субъекта учебно – воспитательного процесса, реализацией данного принципа является устранение психологического насилия во взаимодействии (Баева, 2006).

На протяжении всего онтогенеза человек сталкивается с ситуациями риска. В случае нахождения соответствующего, возникшей ситуации, паттерна поведения, реализуется развитие личности. В свою очередь неуспех разрешения ситуации может вызвать дезадаптацию, деструктуризацию личности. В рамках образовательного процесса, риски могут быть обусловлены следующими факторами: недостаточное количество педагогов, низкая включенность всех субъектов образования, низкий уровень материального обеспечения школы, непредвзятое отношение к ученику со стороны учащихся и со стороны педагогов, социальная и психологическая неподготовленность школьников, межличностная/межнациональная напряженность. Все эти факторы снижают возможность сохранения безопасности среды, что в свою очередь снижает возможность развития всех участников учебного процесса.

Целесообразно, для создания безопасной среды, определить представление самих школьников о ситуациях рисков. Исследование проводилось в МОУ «СОШ №100» г. Саратова. В исследовании приняли участие ученики 1-х и 4-х классов.

Необходимо отметить возрастные особенности группы испытуемых. Вхождение в этот период связано с возрастным кризисом, когда формируются качественно новые свойства и особенности ребенка. Период младшего школьного возраста связан с переходом ребенка в новую социальную среду, что существенно влияет на формирование психических процессов и межличностной сферы, а значит и на личность в целом; приобретение учебных навыков оказывает влияние на развитие учебной компетентности ребенка и, следовательно, на успешность его последующего обучения.

Для проведения исследования использовались следующие методики: «Сочинение - моя школа», «Рисунок школы» (Истратова, Эксакусто, 2008).

По методике «Сочинение – моя школа» получены следующие результаты. У 14 % испытуемых выявились факторы риска, о чем свидетельствуют следующие фразы: «Моя школа большая, но старая», «Было очень страшно, но я через страх пошла в школу. В первый класс», «Будет очень жаль расстаться со школой», «Постоянно думаю, что скажут одноклассники» и т.д.

По результатам методики «Рисунок школы» у 19 % испытуемых были отмечены тревожность и дезадаптация (высокий школьный забор, закрытые окна и двери, объекты изображены схематично, отсутствие декоративных элементов, отсутствие детей и т.д.).

Из результатов исследования, следует, что для младших школьников основными ситуациями риска являются:

- межличностные отношения;

- обучение в старой и ветхой школе вследствие низкого уровня материального обеспечения школы;
- поступление в школу и недостаточная психологическая подготовленность к школьному обучению.

Таким образом, результаты исследования определяют значимые ситуации рисков для младших школьников. Все выше перечисленные ситуации риска не способствуют развитию личности; вызывают эмоциональную нестабильность, чувство неудовлетворенности; нарушают нормальное взаимодействие со средой; снижают адаптивность.

Результаты свидетельствуют о необходимости обеспечения комплексной безопасности образовательного учреждения. Только при комплексном исследовании различных научных направлений, изучающих психологические, педагогические, медицинские, социальные, материально – технические аспекты возможно обеспечение безопасности в образовательных учреждениях.

Библиографический список

Баева И.А. Психология безопасности – новое направление психологических исследований в образовании и социальном взаимодействии // Психологи образования: культурно исторические социально – правовые аспекты (Москва 12-14 декабря 2006 г.). Материалы третьей научно – практической конференции. М, 2006. Том 2.

Баева И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. СПб., 2002.

Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М., 1998.

Истратова О.И., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы. Изд. 5. Ростов на/Д., 2008.

Психологический словарь. Ростов на/Д., 2004.

М.С. Ткачёва

Психология риска в профессиональной деятельности спортсмена

В своем материале мы пытаемся обобщить имеющиеся представления о психологических особенностях риска и рискованных действий в таком особом виде деятельности человека, как спортивное соревнование.

Широко известно, что специфика спорта состоит в первую очередь в высокой интенсивности эмоциональных переживаний всех участников данной деятельности – самих спортсменов, тренеров, всего участвующего в подготовке спортсменов персонала, а также наблюдающих за соревнованиями зрителей. При этом субъектами рискованных решений и действий являются в первую

очередь спортсмены, а также тренеры, на которых лежит ответственность за принятие решений о составах команд и выбираемой тактике выступления.

Отличительные психологические особенности спорта как вида деятельности подробно анализировали многие авторы. К примеру, Б.А. Вяткин выделил следующие специфичные для спорта психологические факторы: 1) установку на достижение высоких и наивысших (рекордных) результатов; 2) общие и специальные интеллектуальные способности 3) высокую возбудимость и достаточную устойчивость эмоционально-волевых процессов; 4) систематические интенсивные и даже максимальные физические усилия, необычные для повседневной жизни и деятельности; 5) высокую стабильность и достаточную вариативность двигательных навыков, их устойчивость против неблагоприятных воздействий; 6) регулярные психические напряжения очень высокой степени, обусловленные экстремальными условиями, в которых проходят спортивные соревнования. Все эти факторы обуславливают определенную, свойственную лишь спортивно-соревновательной деятельности, динамику переживаемых психических состояний, различающихся в зависимости от подготовленности и соревновательного опыта спортсмена. Испытываемое им эмоциональное возбуждение и напряжение тем выше, чем ответственнее соревнование, чем более высокие задачи он ставит перед собой в нем, чем более ровен и квалифицирован состав участников, от которого зависит степень напряженности борьбы (Вяткин, 1978).

Преобладающая у спортсменов установка на достижение высших результатов и острую конкурентную борьбу позволяет со всей определенностью утверждать, что спортивно-соревновательная деятельность отличается повышенной степенью рискогенности по сравнению с большинством других видов человеческой деятельности. Одним из наиболее известных исследователей психологии риска в спорте в отечественной науке является О.А. Черникова. Она связывает готовность спортсмена к рискованным действиям с переживанием им во время соревнования таких эмоций, как спортивное возбуждение, боевое воодушевление, спортивное увлечение, спортивная злость, спортивное соперничество. Все эти состояния при переходе определенной границы интенсивности могут негативно сказываться на сохранении спортсменом самообладания, т.е. способности и умения сознательно регулировать свое поведение в экстремальных условиях, и заставлять его идти на такие действия, степень рискованности которых может быть и неоправданно высокой (Черникова, 1980).

Для анализа ситуаций риска и рискованных действий в спорте мы избрали классификацию В.В. Глущенко (1999) по пяти критериям.

Субъективность-объективность риска. Субъективным называется риск, последствия которого невозможно объективно оценить, объективным – риск с точно измеримыми последствиями. В принципе в большинстве случаев риск в спорте можно считать субъективным постольку, поскольку в ситуации соревнования задействованы не только сам рискующий субъект, но и его

соперники, полностью просчитать действия которых невозможно. Ситуации объективного риска в спорте возникают лишь тогда, когда спортсмен остается в соревновании совершенно один, и в его деятельность уже никто больше не может вмешаться. Например, последний оставшийся в секторе прыгун-высотник уже в ранге победителя заказывает рекордную для себя высоту. Степень риска здесь минимальна и легко просчитывается: в случае успеха победитель становится еще и рекордсменом, в случае неудачи – ему засчитывается предыдущий показанный результат. Для возможности возникновения объективного риска принципиален такой момент, чтобы правилами вида спорта было предусмотрено поочередное выступление спортсменов, а их результат оценивался через объективные показатели, а не выставляемыми судьями баллами. В целом же риск спортсмена можно скорее классифицировать как субъективный.

Отношение риска к финансовой сфере. Финансовым риском считается риск, прямые последствия которого заключаются в денежных потерях, нефинансовым – риск с неденежными потерями. Финансовым риск в спорте можно назвать именно применительно к спортсменам-профессионалам, представителям «большого» спорта, для которых эта сфера деятельности является основной и приносит заработок. Но даже и для профессиональных спортсменов риск не является финансовым в первую очередь, так как предпринимается ради достижения высоких результатов, являющегося само по себе основным движущим мотивом спортивной деятельности. Главным негативным последствием рискованных действий для спортсмена является соревновательная неудача, которая может повлечь за собой в том числе и финансовый ущерб, так что риск спортсменов-профессионалов мы можем назвать «опосредованно финансовым». Он может также быть связан с финансовыми потерями не только в случае слишком низкого результата, но и возможных травм, последствия которых могут не только не дать закончить текущее соревновательное выступление, но и помешать выступлению в последующих соревнованиях, из-за чего спортсмен также теряет в заработке. Те же спортсмены, в деятельности которых вовсе не предусмотрено материального вознаграждения за показанный результат (детско-юношеский и любительский спорт), имеют дело с нефинансовым риском.

Динамичность-статичность. Динамический риск имеет не всегда одинаковую вероятность и не всегда предсказуемые последствия. Эти его характеристики могут изменяться в зависимости от конкретной ситуации. Статический риск по этим параметрам практически не меняется во времени. Спортивный риск скорее можно считать динамическим. В каждой конкретной соревновательной ситуации у схожих рискованных действий могут быть сильно различающиеся последствия, зависящие от большого разнообразия факторов: уровня подготовленности спортсмена, его психического состояния на данный момент, силы его соперников, внешних условий соревнований, текущего турнирного положения и т.д.

Фундаментальность-частность. Фундаментальный риск – несистематический, недиверсифицированный риск с тотальными последствиями, частный – систематический, диверсифицированный риск с локальными последствиями. В спорте нередко встречаются как фундаментальные, так и частные риски. Если говорить о масштабе последствий рискованного действия, то соревновательная неудача на значимом для спортсмена турнире для него субъективно вполне может являться тотальным последствием, особенно если в силу возраста или каких-либо других причин спортсмен понимает, что нового шанса у него, скорее всего, не будет. Но если спортсмен расценивает данное соревнование как проходное, как скорее подготовку к более крупному и ответственному старту, то не очень высокое по его меркам занятое место будет для него последствием локальным. И вместе с тем чисто спортивная неудача на любом соревновании может оказаться не более чем локальным последствием в сравнении с возможным получением травмы, которая вынудила бы спортсмена сделать длительный перерыв в соревновательной деятельности для полного восстановления, стала бы причиной завершения соревновательной карьеры или даже привела бы к серьезному ущербу физическому здоровью, т.е. стала бы в полной мере тотальным последствием риска. При этом риск в спорте вполне поддается диверсификации, что и делают спортсмены в случаях, когда надо «сыграть надежно», «выступить в свою силу», «выполнить, как учили, как на тренировке».

Чистота-спекулятивность. Чистый риск – риск, последствиями которого могут быть лишь ущерб или сохранение текущего положения. Спекулятивный риск – такой риск, одним из последствий которого может быть выгода. Поскольку рискованные действия в спорте предпринимаются именно ради достижения успеха и в ситуациях, когда вероятность итогового успеха оценивается достаточно высоко для того, чтобы спортсмен вообще посчитал возможным и целесообразным рискнуть, то спортивный риск можно с полной уверенностью считать спекулятивным.

Ситуаций, которые могут быть потенциально рискогенными и приводят спортсмена к необходимости предпринимать рискованные действия, в разных видах спорта встречается огромное множество. Вариант классификации подобных явлений предложен Л.Д. Гиссенем (1990). В его исследованиях многообразии ситуаций, вызывавших психическое напряжение у спортсменов, было обобщено в пять характерных групп:

- ситуации, содержащие опасность физической травмы (ненадежность страховки, нарушение равновесия);

- ситуации, выявляющие несостоятельность психической подготовленности к требованиям соревновательной борьбы (завышенные задачи в данных соревнованиях, решающий подход к снаряду, мысль о возможной неудаче);

- ситуации с неожиданной «аварийностью» (неполадки в снаряжении, невозможность провести привычную разминку, неожиданная неудача);
- ситуации, обусловленные правилами соревнований (необходимость начать соревнование с «нелюбимого» вида программы, необходимость выполнить зачетный подход с одной попытки);
- ситуации, вызванные нежелательными действиями других лиц (негативная реакция зрителей, успех противника, чрезмерное волнение тренера) (Гиссен, 1990).

Автором настоящей статьи для классификации рискованных ситуаций в спорте проводилось исследование представлений соревнующихся спортсменов о действующих на них помеховлияниях и их природе. Нами было выделено семь основных источников помеховлияний, действие которых способно подтолкнуть спортсмена к принятию рискованных решений: 1) соперник, 2) внешние условия соревнований, 3) спортсмены и тренеры своей команды, 4) присутствие и поведение зрителей, 5) состояние своего инвентаря, 6) собственное неблагоприятное физическое состояние, 7) собственное неоптимальное психическое состояние (Милёхин, Страхов, Ткачёва, 2011).

Для принятия и реализации решения о рискованных действиях спортсмену нередко бывает необходимо заметное волевое усилие. Если же рискованные действия становятся привычными, то и необходимость в осязаемом волевом усилии отпадает, и оно становится заметно лишь в ситуациях особенно сильного эмоционального напряжения. В.Ф. Сопов считает главным признаком волевого усилия внутреннее напряжение, при котором спортсмен, преодолевая самого себя, поддерживает работоспособность в неблагоприятных условиях. При этом автор выделяет две разновидности волевых усилий.

1. Мобилизующие (содействуют преодолению препятствий и борьбе с трудностями личного характера). Психическая саморегуляция при этом используется в форме самоубеждений, самоободрения, самоприказов. Они уменьшают степень сознаваемой угрозы и ослабляют неблагоприятные переживания и страхи, подавляют инстинкт самосохранения, при этом активизируя необходимые резервные возможности спортсмена.

2. Организующие (они проявляются при технических, тактических и психологических трудностях). Позволяют ослабить остроту отрицательных эмоций и снять излишнее напряжение, расслабить мышцы, отрегулировать дыхание. Основными приемами психической саморегуляции здесь являются произвольные изменения направленности внимания: переключение, сосредоточение, распределение, отвлечение; идеомоторные представления, специальная разминка (Сопов, 2004).

Разумеется, в практике спорта можно найти немало случаев и отказа спортсмена от рискованных действий. Подобные ситуации нередки, к примеру, тогда, когда ценой риска оказывается здоровье и возможность продолжать карьеру. Но в каждом конкретном случае окончательный выбор спортсмена

может и не учитывать до конца всех возможных рисков, и желание соревноваться может пересилить все разумные соображения.

Таким образом, спортивную деятельность можно считать имеющей повышенную степень рискогенности. Среди различных видов риска в спорте в наибольшей степени представлены риски субъективные, нефинансовые, динамические, частные, спекулятивные. Ситуации риска в различных видах спорта весьма разнообразны, но существуют «универсальные» рискогенные сферы: взаимодействие с другими (соперниками, партнерами, тренерами), внешние условия соревнований, свои экипировка и инвентарь, физическое и психическое (в т.ч. эмоциональное) состояние спортсмена.

Библиографический список

Вяткин Б.А. Роль темперамента в спортивной деятельности. М., 1978.

Гиссен Л.Д. Время стрессов. М., 1990.

Глуценко В.В. Управление рисками. Страхование. Железнодорожный, 1999.

Милёхин А.В., Страхов В.И., Ткачёва М.С. Психолого-спортивная проблематика на кафедре психологии Саратовского пединститута. Саратов, 2011.

Сопов В.Ф. Психическая регуляция при подготовке и преодолении экстремальных ситуаций сверхдальних переходов и пробегов // Спортивный психолог. 2004. №1. С. 27-34.

Черникова О.А. Соперничество, риск, самообладание в спорте. М., 1980.

Л.Н.Филькова

Речевая коммуникация: антология и генезис понятия

Речевой коммуникации, которая на наших глазах оформляется в самостоятельное научное направление, тесно связана с теорией общей коммуникации. Объем понятия речевая коммуникация и ее специфика может быть определена только в тесной связи с общими проблемами коммуникации в целом. И это вполне объяснимо, поскольку речевая коммуникация является лишь одним из видов коммуникации и входит в ряд таких ее разновидностей как межкультурная коммуникация, межличностная коммуникация, массовая коммуникация, рекламная коммуникация, политическая коммуникация.

Такой подход требует соотнесения понятий коммуникация и речевая коммуникация. Однако прежде чем это сделать, необходимо уточнить само понятие коммуникация, которое до нашего времени не имеет общепринятого толкования. В большинстве определений подчеркивается тесная связь терминов коммуникация и общение. В одних работах эти концепты признаются тождественными (Социологический энциклопедический словарь, 1988, с. 210), в других – рассматриваются как пересекающиеся, но нетождественные друг другу (Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 270, 433), а в третьих –

одно из понятий оказывается включенным в состав другого (Еникеева, Кочетков, 1997, с. 125).

В связи с тем, что существует несколько точек зрения на данную проблему, в рамках нашего исследования была предпринята попытка определить, как соотносятся понятия «коммуникация» и «общение», и какая концепция нам будет близка в процессе исследования.

Рассматривая основные понятия и термины современной теории коммуникации, следует подчеркнуть, что в советской науке они рассматривались как синонимы. Например, в «Советском энциклопедическом словаре» (СЭС) нужное нам значение многозначного слова коммуникация имеет такую дефиницию: общение, передача информации от человека к человеку в процессе деятельности (СЭС, с. 617). Как общение, сообщение определяется коммуникация в МАС, причем рассматривается узко, так как помета «лингв.» подчеркивает использование этого слова в качестве лингвистического термина и указывает на языкознание как основную сферу его функционирования (МАС, т.2, с. 84). Это же значение представлено в «Новейшем энциклопедическом словаре», который издан в 2004 году. Однако интересно, что первый компонент дефиниции – слово общение – заключён в скобки, и это делает более актуальным в толковании понятия другой компонент, представленный словосочетанием передача информации от человека к человеку. Тот факт, что словарь адресован широкому кругу читателей, свидетельствует, что слово коммуникация больше не связано с языкознанием как основной сферой его функционирования.

Современный термин коммуникация, появившийся в научной литературе в начале XX века, используется в двух основных значениях: 1) социальное общение, понимаемое как двусторонний процесс обмена информацией; 2) техническая коммуникация, т.е. каналы коммуникации, которые используются для передачи, приёма и хранения информации.

Отсюда вытекает, что слово общение, понимаемое как сложный и многогранный процесс, который одновременно выступает и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимодействия, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга, является синонимом только к одному из значений термина «коммуникация». Недостаточной оказывается и вторая часть уже приводимой дефиниции к слову коммуникация из СЭС: «передача информации от человека к человеку в процессе деятельности». В этой дефиниции актуализируется сема передача и отсутствует сема обмен (информацией), что, впрочем, отражает достаточно долго бытовавшее представление о коммуникации как одностороннем процессе, сущность которого заключается в передаче информации реципиенту. При этом не учитывалось, что коммуникация – это процесс социального взаимодействия коммуникатора, т.е. инициатора коммуникативного процесса, и реципиента, т.е. получателя информации. Таким образом, говорить о

коммуникативном процессе можно лишь при наличии обратной связи. Впрочем, указания на процессуальный характер коммуникации отсутствуют во всех упоминавшихся выше лексикографических источниках, в том числе, новейших.

Представляется верным замечание В.Г. Королько о том, что распространение информации часто путают с коммуникацией. Для процесса коммуникации особое значение имеет обратная связь. Коммуникатор должен знать реакцию адресата, чтобы убедиться, что информация дошла, выяснить, какое она оказала влияние, и в случае необходимости изменить дальнейшую коммуникацию (Королько, 2003).

Проделанный анализ позволяет утверждать, что коммуникация – это двусторонний процесс социального взаимодействия коммуникатора, т.е. инициатора коммуникативного процесса, и реципиента, т.е. получателя информации.

Речевая коммуникация в самом общем виде может быть определена как процесс коммуникации, осуществляемый в социальном контексте в виде целенаправленного речевого взаимодействия в устной и письменной форме.

Речевая коммуникация осуществляется в устной и письменной форме, а это значит, что для речевых действий используются оба вербальных канала коммуникации (устный и письменный). Следует также иметь в виду, что, кроме собственно речевого взаимодействия, то есть обмена вербальной информацией, представленной в текстах разных жанров, речевая коммуникация включает обмен действиями, поступками, эмоциями и т.д.

Специальные исследования показали, что процесс речевой коммуникации осуществляют индивиды, они используют свою коммуникативную компетенцию, определяют стратегию и тактику коммуникативного поведения (Черногрудова, 2008. С. 63-65).

Каждый из них делает это индивидуально, что позволяет говорить об индивиде как о коммуникативной личности. Под коммуникативной личностью В.Б. Кашкин (2000) предлагает понимать совокупность индивидуальных стратегий и тактик, различных предпочтений, сформировавшихся в процессе коммуникации.

Определяющими параметрами для коммуникативной личности, по мнению В.Б. Кашкина, являются три: мотивационный, когнитивный и функциональный (В.П. Конецкая, Р. Димбли, Г. Бертон выделяют сходные черты).

Мотивационный параметр определяется коммуникационными потребностями и занимает центральное место в структуре коммуникативной личности. Когнитивный параметр включает в себя множество характеристик, формирующих в процессе накопления познавательного опыта индивида его внутренний мир: знание коммуникативных кодов, умение осуществлять самонаблюдение и самосознание и пр. Функциональный параметр включает три характеристики, определяющие коммуникативную компетентность: практическое владение вербальными и невербальными средствами

коммуникации, умение варьировать их в связи с изменением ситуаций и условий общения, построение дискурса в соответствии с нормами кода и правилами этикета.

В зависимости от способа использования своего коммуникативного потенциала личность может быть отнесена к тому или иному типу.

Основные типы коммуникабельности людей различаются в зависимости от преобладания следующих речевых характеристик: - доминантность; - мобильность; - ригидность; - интровертность.

Каждый тип собеседника по-своему интересен, но незнание особенностей любого из них может привести к отрицательным последствиям. Естественно, далеко не всегда мы имеем дело с абсолютным проявлением в человеке того или иного типа речевой коммуникации, но всегда какой-либо тип будет определяющим.

Отметим еще одну характерную особенность: коммуникативные барьеры - это типичные трудности, возникающие в общении людей в связи с действием тех или иных объективных или субъективных причин и препятствующие успешной коммуникации, пониманию людьми друг друга (Стернин, 2001).

Они могут быть связаны со многими факторами, в связи с чем выделяют различные группы коммуникативных барьеров. Назовем их.

1. Культурные барьеры - это коммуникативные барьеры, связанные с различием в национальных культурах общающихся людей, различиями в их ценностях, уровне образования, религиозной принадлежности и т.д.

Социальные барьеры - это коммуникативные барьеры, связанные с несовпадением социального статуса общающихся (барьеры, связанные с различиями, в возрасте, социальном и имущественном положении, принадлежности к мужскому или женскому полу и др.).

Ролевые барьеры - это коммуникативные барьеры, связанные с тем, что человек не может сменить роль при изменении ситуации общения (отец выступает отцом, сколько бы лет ни было его ребенку, начальник ведет себя с родными как с подчиненными и т.д.).

4. Психологические барьеры - это коммуникативные барьеры, связанные с особенностями психики общающихся, с существенными различиями психологии общающихся людей (оптимисту трудно с пессимистом, экстраверту - с интровертом и т.д.). Одним из наиболее ярких психологических барьеров в межкультурном общении является этноцентризм - восприятие и интерпретация поведения других через призму своей культуры. Влияют на общение и такие психологические черты личности, как степень самоконтроля, а также индивидуализм/коллективизм в психологической ориентации личности, уровень самосознания личности, уровень коммуникативного понимания, то есть способности к пониманию собеседника.

5. Когнитивные барьеры - это коммуникативные барьеры, вытекающие из особенностей действия мыслительных механизмов человека. Они связаны с наличием определенных мыслительных стереотипов в сознании человека, тех

или иных приемов мышления, способов получения выводов из наблюдаемого материала. Стереотипы, с одной стороны, облегчают мышление, а с другой - создают барьеры в осмыслении воспринятого.

Барьеры могут быть связаны с различиями в жизненных целях и потребностях. По А. Маслоу, который разработал «пирамиду потребностей», человек начинает испытывать те или иные потребности только тогда, когда удовлетворены потребности более низкого уровня (например, человек начинает испытывать потребности взаимоотношений (любовь, дружба, принадлежность к семье и пр.) только тогда, когда удовлетворены его физиологические потребности и потребности, связанные с безопасностью).

Есть и чисто языковые барьеры в общении - когда собеседник и говорящий говорят на разных языках либо уровень владения языком у них очень сильно различается. Языковой барьер возникает и тогда, когда собеседники не заботятся о взаимном понимании и употребляют привычную им лексику, не думая о том, знает ли ее партнер по общению. Одни те же слова могут по-разному пониматься общающимися. Языковой барьер часто создают научные термины, иноязычные слова, обилие жаргонизмов.

Знание барьеров и умение их преодолевать – важнейшая составляющая умения эффективно общаться.

Библиографический список

Еникеева М.И., Кочетков О.Л. Общая, социальная и юридическая психология. Краткий энциклопедический словарь. М., 1997.

Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: учебное пособие. Воронеж, 2000.

Королько В.Г. Основы публичной речи. М., 2003.

Социологический энциклопедический словарь. М., 1988.

Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001.

Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция Л.Ф. Ильичёв, П.Ф. Федосеева, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. М., 1983.

Черногрудова Е.П. Основы речевой коммуникации: учебное пособие. М., 2008.

В.Е.Цибулькинова

Классификация психологических рисков во внутришкольном управлении в системе «руководитель-подчиненный»

Современный этап развития теории и практики внутришкольного управления психологическими рисками в системе «руководитель-подчиненный» требует пристального внимания к поиску причин и факторов, инициирующих профессиональные риски и к прогнозированию нежелательных последствий. Профессиональный внутришкольный педагогический риск – это

возможная опасность, при которой педагогический работник, осуществляющий определенную профессиональную деятельность, постоянно находится в ситуации «неизбежного» риска. Как известно педагогический труд отличается повышенной ответственностью, дефицитом времени, и высокой степенью нервно-эмоционального напряжения, наличием стрессовых ситуаций.

Трудности в работе учителя рассматриваются в работах С.Г. Вершловского, И.М. Курдюмовой, В.А. Метаевой, Л.М. Митиной, Т.С. Поляковой и др.; проблема психолого-педагогической компетенции учителя рассматривается в трудах М.И. Лукьяновой, Л.А. Машиной, В.А. Слостенина, Н.В. Тамариной и др.; вопросы эмоциональной культуры и психологической регуляции учителя изучены Н.С. Василевской, М.И. Кряхтуновым, О.М. Кулеба и др.; особенности психологического здоровья учителя изучены А.А. Дубровским, Г.К. Зайцевым, В.В. Колбановым, Н.Г. Московцевым, В.И. Сыренским и др.; стрессогенному характеру педагогической деятельности посвящены исследования А.А. Баранова, В.Ю. Бурсиной, М.В. Журавковой, Н.В. Кузьминой, П. Раммо, А.А. Реана, М.К. Тутушкиной и др.

Как отмечает Е.А. Гревцова, с учетом «Гигиенических критериев оценки и классификации труда по показателям вредности и опасности факторов производственной среды, тяжести и напряженности трудового процесса» Р 2.2.2006-05 условия труда учителей общеобразовательных школ оцениваются как вредные и напряженные: по показателям тяжести – 3 класс вредный (тяжелый труд) 1 степени (3.1), по показателям напряженности – 3 класс вредный (напряженный труд) 1 степени (3.1) (Гревцова, 2007). По данным Л.М. Митиной, для учителей с педагогическим стажем 15-20 лет характерны педагогические «кризисы», «истощение», «сгорания». У 30% показатель степени социальной адаптации равен или ниже, чем у больных неврозами (Митина, 2004).

Управление риском – это процесс принятия и выполнения управленческих решений, которые минимизируют неблагоприятное влияние на организацию или лицо убытков, вызванных случайными событиями.

С точки зрения А.П. Альгина, риск – это деятельность, связанная с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели (Альгин, 1989, с. 19).

Ученый подчеркивает, что риск – это «объективная категория, которая позволяет регулировать отношения между людьми, трудовыми коллективами, организациями и другими субъектами общественной жизни, возникающие вследствие превращения возможной опасности в действительность» (Альгин, 1989, с. 25).

Т.В. Корнилова определяет риск как «ситуативную характеристику действий (деятельности) субъекта, выражающую неопределенность их

результата для действующего субъекта и возможность неблагоприятных последствий в случае неуспеха» (Корнилова, 1997, с. 67).

Г.Н. Солнцева отмечает, что риск выражает «прогностическую оценку вероятности неблагоприятного исхода развивающейся (еще не закончившейся) ситуации. Риск – это не описательная (атрибутивная) характеристика ситуации, а оценочная категория, неразрывно связанная с действием человека, его оценкой – «оценкой себя» (Солнцева, 1999, с. 23).

Для разных субъектов, действующих в одних и тех же условиях, ситуация может оказаться разной – рискованной для одного и нерискованной для другого.

Г.В. Чернова и А.А. Кудрявцев рассматривают структуру риска с помощью следующих характеристик:

- **Опасность** – потенциальная угроза возникновения ущерба или другой формы реализации риска, обусловленная спецификой объекта, особенностями рискованной ситуации и природой ущерба. Опасность отражает взаимодействие носителя риска (объект или субъект, по отношению к которому этот риск оценивается.) и окружающей среды, в которой обитает носитель риска и которая может провоцировать реализацию риска.

- **Подверженность риску** – характеристика ситуации, чреватой возникновением ущерба или другой формы реализации риска.

- **Уязвимость** (чувствительность к риску) выражает степень, или интенсивность, с которой может возникнуть ущерб различного размера в отношении рассматриваемого объекта, т.е. реализоваться соответствующая опасность.

- **Взаимодействие с другими рисками** оказывает на отдельный риск существенное влияние и предполагает рассмотрение группы рисков (портфеля рисков) (Чернова, Кудрявцев, 2003).

Факторы психологических рисков в деятельности педагогических работников – это широкий круг условий, способных оказывать неблагоприятное влияние на их психическое состояние, то есть такие условия, опасное действие которых носит вероятностный характер и означает вероятную угрозу возникновения отрицательных последствий.

К социально-психологическим факторам рисков в психологии развития относят психическую депривацию, неправильное воспитание в семье, психические травмы и др. К психологическим факторам, влияющим на выбор субъектом конкретной альтернативы, связанной с определенной степенью риска А.П. Альгин относит: индивидуальность, темперамент, психологический склад, мотивы, относительно устойчивые свойства личности. Ученый также отмечает, что на направленность выбора и отношение субъекта к риску оказывают влияние и социально-психологические факторы, такие как принадлежность личности к определенной социальной группе, специфика взаимодействия между членами группы, ее организационная структура, степень согласованности у членов группы различных интересов и т.д. (Альгин, 1989).

Рассмотрим разработанную нами классификацию психологических рисков во внутришкольном управлении в системе «руководитель-подчиненный», связанные с человеческим фактором.

С точки зрения психофизиологии, умственная деятельность у взрослого человека сопровождается повышением мощности бета-ритма, причем значимое усиление высокочастотной активности наблюдается при умственной деятельности, включающей элементы новизны, в то время как стереотипные, повторяющиеся умственные операции, сопровождаются ее снижением (Марютина, Ермолаев, 2001).

При умственной деятельности происходит перестройка частотно-амплитудных параметров электроэнцефалограммы, которая охватывает все ритмические диапазоны (от дельта-ритмов до гамма-ритмов).

К рискам, связанным с психофизиологическим состоянием и *эмоциональными проблемами учителей* мы относим:

- эмоциональное состояние человека: отношение индивида к окружающей среде;

- эмоциональная неустойчивость педагогического работника;

- эмоциональное реагирование на возбудитель;

- принятие себя;

- *психоэмоциональное напряжение* (агрессия, аутизм, репрессия, рационализация, сублимация, забывание, самопрошение, проекция собственной вины на всех других);

- *функциональное напряжение* (определяется степенью тяжести и напряженностью труда, его ритмом и физиологической сложностью);

- эмоциональное выгорание: внутренние (индивидуальные) факторы;

- эмоциональное истощение (характеризуется выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы);

- симптом «эмоционального дефицита (к работнику приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности. Не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевою и нравственную отдачу.).

Главные источники неопределенности находятся в самом действующем субъекте, так как именно он «взвешивает» условия, в которых действие будет осуществлено, факторы, влияющие на действие и его будущий результат. Поэтому к рискам, связанным с условиями педагогического и управленческого труда и *действиями педагогических работников и руководителя школы* стоит отнести: неуспех в деятельности учителя; неуспех учителя в социальной адаптации; трудности общения в системе «учитель-учитель», «руководитель-подчиненный»; чрезмерные умственные и физические нагрузки; перегрузка учителей; повышенный износ; эмоциональное выгорание: организационные факторы; эмоциональное истощение; симптом «эмоциональной отстраненности»; симптом «личностной отстраненности, или

деперсонализации»; утомление и переутомление; страх в профессиональной деятельности учителя; психофизиологию стресса и дистресса; неблагоприятный психологический климат; психоэмоциональный дискомфорт.

К последствиям рисков, связанных с ухудшением психического здоровья и психофизиологического состояния педагогических работников относятся:

- синдром хронической усталости (связано с развитием невроза центральных регуляторных центров вегетативной нервной системы, обусловленное угнетением деятельности зоны, отвечающей за тормозные процессы. Провоцирующими заболеванием факторами является несбалансированная эмоционально-интеллектуальная нагрузка в ущерб физической деятельности);

- астения (состояние, характеризующееся быстрой истощаемостью нервных процессов, повышенной утомляемостью, ослаблением и утратой способности к мышечной или умственной деятельности);

- симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений» (проявляется на уровне физического и психического самочувствия. Обычно он образуется по условно-рефлекторной связи негативного свойства: многое из того, что касается субъектов профессиональной деятельности, провоцирует отклонения в соматических или психических состояниях);

- тревожность (эмоциональная возбудимость в угрожающей ситуации, склонность к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги);

- неврастения (вегетативные нарушения при неврастении проявляются вазомоторной лабильностью, выраженным дермографизмом, потливостью, подергиваниями в отдельных мышечных группах, склонностью к гипотонии или гипертонии и др.; возможны «потеря нити мысли», «временное замирание мозговой деятельности»);

- невроты (нервно-психические заболевания, характеризующиеся умеренной степенью нервно-психического расстройства);

- истерический невроз (группа психогенно обусловленных невротических состояний с соматовегетативными, сенсорными и двигательными нарушениями. Первая группа расстройств – эмоциональная неуравновешенность: приступы эмоциональных реакций, приступы плача, смеха. Вторая группа расстройств – мнимые неврологические и соматические болезни: мышечная слабость, утрата чувствительности, чувство клубка в горле, затруднение дыхания, истерическая слепота, глухота, утрата голоса и др.);

- нервное истощение (возникает от повышенной психоэмоциональной нагрузки на работе, во время подготовки к экзаменам, часто сопутствует депрессии; симптомы: постоянная усталость, рассеянность, чувство апатии, потеря чувства юмора, эмоциональный дисбаланс, депрессия, дистимия, отсутствие радости жизни);

- невротические (субъективное состояние, сопровождаемое аффектом; может наблюдаться состояние страха ожидания или боязливого ожидания, склонность

к ожиданию несчастья; человек предвидит наихудшую возможность из всех имеющихся) и психотические страхи (возможны бред и галлюцинации, внутренняя опустошенность и дезорганизация, уход в фантазии, отрицание, тотальный контроль, примитивная идеализация и обесценивание, примитивные формы проекции и интроекции, расщепление и диссоциация);

- расстройства мыслительного процесса (ускорение мыслительного процесса: увеличение количества разнообразных мыслей, образующихся в каждый данный промежуток времени; заторможенность мыслительного процесса, бессвязность мышления: потеря способности к самым элементарным обобщениям; обстоятельность мышления: образование новых ассоциаций крайне замедляется вследствие продолжительного доминирования предыдущих; персеверация мышления: длительное доминирование, при общем, резко выраженном затруднении мыслительного процесса, одной любой мысли, одного какого-то представления);

- *десинхронизация или нарушение циркадианных биоритмов* (чревата психологической усталостью, дискомфортом вследствие нарушения естественно адаптированных к определённому региону периодов сна и бодрствования, суточных колебаний температуры тела и уровня гормонов);

- *нарушение сна* (характерны: расстройства засыпания, расстройство поддержания сна, нарушения глубины и длительности сна, расстройства пробуждения, дневная сонливость, бессонница).

В условиях внутришкольного управления необходимо выстраивать психосберегающую педагогическую среду с учетом: прогнозирования психологических рисков; использования технологий риск-менеджмента, конфликт-менеджмента и тайм-менеджмента; психопрофилактики и психогигиены; создания благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе; создания оптимальных условий педагогического и управленческого труда и др.

Учительство, как профессиональная группа, отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. И эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в школе. Сегодня профессия учителя реально может быть отнесена к группе профессий «повышенного риска» по частоте невротических расстройств, заболеваний органов дыхания и кровообращения (Анисимова, 2000; Митина, 1998, 2004).

Библиографический список

Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни. М., 1989.

Анисимова О.Н. Здоровье учителя проблема современной школы // Психология созидания. Ежегодник. Казань, 2000. Т. 7. Вып.2. С. 125-134.

Гревцова Е.А. Комплексная социально-гигиеническая оценка условий труда и здоровья учителей общеобразовательных школ центрального федерального округа Российской Федерации и меры их оптимизации: Дисс. ... д-ра. мед.наук. М., 2007. 400 с.

Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. М., 1997.

- Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю.* Введение в психофизиологию. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001.
- Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М., 1998. С. 114-122.
- Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
- Солнцева Г.Н.* Психолог: содержание понятия риск // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1999. № 2. С. 23-27.
- Чернова Г.В., Кудрявцев А.А.* Управление рисками: Учеб. пособие. М., 2003.

Т.В. Черникова, В.В. Болучевская

Психологические факторы риска профессиональной карьеры у выпускников медицинского университета

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и АВО в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Эмоциональное выгорание: диагностика предпосылок и психопрофилактика у выпускников медицинского вуза», проект № 11-16-34003а/В

Насыщенная предметными знаниями и практикой ассистирования, длительная и трудоемкая подготовка врача, к сожалению, исключает психологическую подготовку студентов-выпускников к преодолению кризисных моментов профессионально-личностного развития. В процессе своей профессиональной деятельности врач будет регулярно сталкиваться с ситуациями, требующими высокой степени личностной выносливости, эмоциональной устойчивости, умения быстро принимать решения, зачастую касающиеся жизни и смерти пациента. Все это позволяет отнести данный вид деятельности к категории повышенного профессионального риска, провоцирующей возникновение у специалиста эмоционального выгорания, хронической усталости и, как следствие, личностных кризисов профессиональной карьеры.

В связи с этим необходимость психологической подготовки выпускников медицинского университета к работе в стрессогенных (часто экстремальных) условиях не вызывает сомнения. Предстоящие кризисы, определяющие степень эмоциональной устойчивости при хронических профессиональных перегрузках медицинских работников, переживание ими несоответствия сложности и ответственности труда его материальному вознаграждению, побуждают поставить вопрос о ресурсах противостояния постоянно существующей угрозе эмоционального выгорания уже на этапе обучения в вузе.

Психологическая готовность к рискам в профессиональной карьере врача обнаруживается в способности к преобразованию собственных знаний, установок и опыта в эффективные средства профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков, М.М. Кашапов). Эта способность проявляется в готовности решать профессиональные задачи с позиций альтруистической мотивации и моральной ответственности при эмоциональной устойчивости, способности к

саморегуляции, восстановлению и восполнению собственных личностных ресурсов.

Кризисы профессиональной карьеры врача обусловлены сочетанием факторов риска, которые были выявлены в проведенном авторами исследовании предпосылок эмоционального выгорания у студентов выпускных курсов и интернов Волгоградского государственного медицинского университета (N=711). Выявленные в ходе исследования три группы факторов риска эмоционального выгорания у будущих специалистов могут быть в полной мере квалифицированы как основные факторы риска профессиональной карьеры.

Первая группа – конституционально-физиологические факторы риска – предполагают, прежде всего, наличие у специалиста-врача личностной выносливости, основу которой составляет сильный подвижный тип нервной системы, а также полоролевые различия. Специалист с высокой степенью личностной выносливости эмоционально устойчив, работоспособен, проявляет высокую активность, гибко реагирует на изменяющиеся обстоятельства. Врач с низкой степенью личностной выносливости, соответственно, подвергается серьезному риску возникновения кризисов профессиональной карьеры и практически не обладает ресурсами для их преодоления.

Вторую группу составляют предметно-профессиональные факторы риска, формирующиеся в условиях, заданных трудовой деятельностью медицинских работников. Сюда можно отнести как особенности врачебной специализации (высокая моральная ответственность за жизнь и здоровье пациента; стрессогенные, зачастую экстремальные, ситуации и т.д.), так и свойственные специалистам социально-психологические установки (на процесс и результат труда, альтруизм и эгоизм, свободу, власть, деньги).

По данным исследований В.В. Лукьянова и В. Митревиц, Л.Н. Молчановой, Т.В. Недуруевой, В.Л. Малягина и др., синдрому эмоционального выгорания, а соответственно, и кризису профессиональной карьеры в большей степени подвержены врачи-хирурги, врачи скорой медицинской помощи, невропатологи, наркологи и психиатры. В зоне риска, таким образом, оказываются те специалисты, чья деятельность связана с высоким психическим напряжением, необходимостью быстрого реагирования в ситуациях временного цейтнота и слабо предсказуемого исхода. В наибольшей степени риску возникновения кризиса профессионального карьеры подвергаются чрезмерно альтруистичные специалисты, ориентированные на процесс труда, а не на его результативность.

По мере снижения ориентации на достижение результата в профессиональной деятельности усиливается чувство беспомощности и опустошенности, безнадежности, невозможности справиться со стрессом и, как следствие, происходит снижение интереса к профессиональной деятельности, ее ценности и значимости; возрастает неудовлетворенность работой в целом. Иными словами, чем выше у специалиста уровень эмоционального истощения,

тем меньше он стремится достигать определенных результатов в профессиональной деятельности вопреки неудачам, препятствиям и помехам. Важную роль также играет установка специалиста на эгоизм: он стремится подчинить себе личность клиента, перестает интересоваться ее нуждами и рассматривает клиента, прежде всего, как источник удовлетворения собственных потребностей, в том числе материальных.

Третью группу факторов составляют личностно-психологические особенности специалистов, в частности, проявления креативности, интернальности субъективного контроля и стрессоустойчивости. Можно говорить о том, что медицинские работники с высоким уровнем креативности и стрессоустойчивости, склонные к самоанализу, критичному осознанию собственного поведения и принятию на себя ответственности, в сложных ситуациях оказываются способными к преобразованию собственных знаний, установок и опыта в эффективные средства профессиональной деятельности. Иными словами, они обладают психологической готовностью к риску в собственной профессиональной карьере.

Перечень выявленных факторов риска профессиональной карьеры врача позволяет определить структуру программы его психологической подготовки к преодолению кризисов профессионально-личностного развития еще в процессе обучения в вузе. Данная программа может включать в себя три блока занятий.

Первый блок занятий по программе нацелен на укрепление психофизиологических ресурсов личности врача с учетом полоролевых различий. Занятия направлены на обучение специалистов индивидуальным способам повышения работоспособности и эмоционального тонуса, способности к совладающему поведению. Содержание предполагает проведение психогимнастических упражнений и заданий аутогенной тренировки, которые преподаватель проводит в демонстрационном режиме.

Второй блок занятий в целом направлен на профилактику эмоционального выгорания специалиста и предполагает реализацию двух линий психологической подготовки. Во-первых, предполагается оказание помощи будущим врачам в соотношении должностных требований и своих профессиональных возможностей. Во-вторых, предстоит провести общую оценку готовности студентов к осуществлению практической работы, т.е. степени понимания и, главное, принятия профессиональных задач специалиста с оценкой собственных ресурсов для их решения. Недостаточное владение предметными и коммуникативными технологиями, ошибочная интерпретация отдельных явлений профессиональной деятельности и т.п. создают основу для возникновения синдрома эмоционального выгорания и кризисного состояния. На занятиях данного блока, предусматривающих, в основном, применение активных методов обучения, эмоциональное выгорание исследуется в моделируемых условиях его проявления. За счет изменения (суммирования и переработки других) точек зрения участников учебно-тренировочной группы на диагностируемые явления и события выстраиваются условия и отношения,

способствующие переработке трудностей профессии в стимулы саморазвития. Психопрофилактика эмоционального выгорания врачей в данном случае обеспечивается за счет психотерапевтического эффекта отстранения от проблемы, ее рационализации, определения направлений самообразовательной работы, перенесения в практику и реализации в режиме профессиональных проб с оценкой результативности. Преподаватель максимально насыщает учебные занятия материалами, приближенными к реальной деятельности, тем самым обеспечивая мотивационную вовлеченность студентов. В качестве примеров такой работы может служить балинтовская группа и кейс-стади. Алгоритм рассмотрения трудного случая из жизни учреждения здравоохранения или конкретного врача послужит образцом для многостороннего самостоятельного анализа профессиональных трудностей в будущем.

Третий блок занятий по программе обеспечивает реализацию идеи самопреобразования и развития в условиях рефлексивного принятия ценностного императива профессии и освоения гуманитарных отношений. Специальным предметом учебных занятий в рамках данной программы, в соответствии с принципом исследования и учета ценностно-смысловых оснований профессиональной деятельности, выступают две важнейшие стороны профессии – смыслы и способы деятельности. Смыслы деятельности обсуждаются в ходе анализа: а) мотивов профессии – творческих, широких социальных, самообразовательных; б) социально-психологических установок на результативный труд, свободу, альтруизм; в) способности к конструктивной рефлексии – интеллектуальной, кооперативной, коммуникативной, личностной; ретроспективной, ситуативной, прогностической. Способы деятельности проявятся через диагностируемые: а) креативность, трактуемую с позиций экзистенциально-гуманистической психологии; б) коммуникативность и характер профессионального общения; в) рефлекссию эмоционального восприятия содержания профессиональной деятельности.

Программа психологической подготовки будущих врачей к преодолению кризисов профессионально-личностного развития предполагает различные формы аудиторных занятий – лекции, практикумы, тренинги, дискуссии, а также самостоятельную внеаудиторную работу студентов в виде ведения рефлексивного дневника (профессионально-личностного портфолио) на протяжении всего периода реализации программы. Рефлексивный дневник как форма репрезентации опыта представляет собой одновременно и инструмент анализа профессиональных ситуаций, с которыми сталкивается личность, и средство индивидуального самоанализа. Анализ дневниковых записей позволит отметить динамику совершенствования рефлексивных навыков и общего профессионального развития будущих специалистов.

Стоит еще раз подчеркнуть, что, в процессе технологической подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности врача, к сожалению, практически не уделяется внимания его психологической подготовке к

преодолению различных кризисов профессиональной карьеры, укреплению их ценностно-нравственных позиций. Внедрение ценностно-нравственного компонента в программу профессиональной подготовки медицинских работников наравне с предметно-профессиональным будет способствовать успешному и эффективному преодолению специалистом кризисов собственного профессионально-личностного развития.

Л.З. Шарипова

Особенности адаптации студентов первого курса к обучению в вузе

На сегодняшний день проблема адаптации студентов первого курса в высшем учебном заведении приобрела особую актуальность. За последние годы наша страна претерпела изменения в социальной, экономической и культурной областях. Перестраивается система ценностей, которая, как правило, охватывает сферу как материальной, так и духовной жизни людей, более выраженными становятся проблемы личностного выбора, требующие осознания своей позиции и принятия того или иного ответственного решения в условиях усложнения системы отношений.

Усиление роли знаний в общественном развитии, постепенное превращение информации в основной капитал принципиально меняет роль и место высшего образования в структуре современного общества. Специфика современного высшего образования состоит в том, что оно должно вооружить студента прочными знаниями, сформировать у него потребность в постоянном самостоятельном и творческом подходе к овладению новыми знаниями, создавать возможность для отработки умений и навыков самообразования. К психологическим трудностям старшего подросткового и юношеского возраста добавляется неопределенность перспектив будущего профессионального развития, связанных с социально-экономическими переменами, что приводит к профессиональной неустойчивости молодежи.

Одним из основных факторов, который предопределяет эффективность процесса обучения студента в вузе, является успешная адаптация бывшего школьника к новым для него условиям. Адаптация – в широком смысле это процесс приспособления к изменяющимся условиям внешней среды. Общепринятым в психологии и педагогике является определение адаптации как процесса приспособления студента к условиям обучения в вузе, новой для него, организации интеллектуальной деятельности. С первых дней пребывания в высшем учебном заведении, студент встречается с новой структурой учебного заведения, с новым коллективом, с неизвестной, ранее системой обучения, нетрадиционными методами и формами обучения, новой моделью

взаимоотношений с преподавателем, то есть требованиями к нему, как субъекту, а не как к объекту обучения.

Процесс адаптации оказывает колоссальное влияние на эффективность и успешность деятельности студентов в вузе. Исходя из определения адаптации студентов на младших курсах обучения в вузе, которое дал П.А. Просецкий, под этим процессом можно понимать активное творческое приспособление студентов нового приёма к условиям высшей школы, в процессе которого у них формируются навыки и умения организации умственной деятельности, призвание к избранной профессии, рациональный коллективный и личный режим труда, досуга и быта, система работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности (Просецкий, 1996).

В.И.Загвязинский (2002) и А.В.Петровский (1986) в своих исследованиях выделяют четыре аспекта адаптации – профессиональная, социальная, психологическая и дидактическая.

Профессиональная адаптация – приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе. В данном ракурсе выделяют следующие затруднения профессионального характера, как «Неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная подготовленность к ней», «Непривычность университетской системы обучения», «Перегруженность учебных планов большим количеством экзаменов и зачетов», «Перегруженность учебных программ новой информацией», «Сложность и новизна изучаемых предметов».

Социальная адаптация представляет собой процесс вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности студенчества как социальной группы. Она связана с такими затруднениями: «Трудности в организации своего быта», «Большая и неравномерно распределенная нагрузка», «Материальные затруднения», «Жилищные проблемы», «Слабое здоровье», «Необходимость совмещать учебу с работой».

Психологическая адаптация рассматривается как привыкание к новым психологическим условиям посредством изменения сформировавшихся стереотипов и выражается в формировании положительных взаимоотношений с преподавателями, одногруппниками и товарищами. Она связана с такими затруднениями: «Отрицательные переживания, связанные с уходом со школы», «Неумение осуществлять психологическое саморегулирование», «Трудности в налаживании взаимоотношений с сокурсниками», «Трудности в общении с преподавателями».

Дидактическая адаптация связана с новыми условиями обучения в вузе, отличными от условий, к которым учащиеся привыкли в средней школе, она обеспечивает постепенное введение в образовательную сферу вузовского обучения. Она связана с такими затруднениями: «Неумение организовать самостоятельную работу», «Неумение работать над книгой», «Неумение

пользоваться справочной и библиографической литературой», «Изменение форм контроля успеваемости», «Изменение опросной системы».

Адаптация к условиям обучения представляет собой объективный, динамический, целостный процесс установления соответствия между наличными и требуемыми уровнями обученности, стилей общения, режима деятельности в новых условиях. Наиболее разработанным в научной литературе является профессиологический подход к решению проблемы социально-психологической адаптации. Об этом свидетельствует большое количество научно-исследовательских работ (С.Д. Артемов, И.А. Баев, В.Н. Безносиков, П.Г. Белкин, Р.У. Исмагилов, И.К. Кряжева, Л.И. Ларионова, А.Г. Мороз, С.В. Овдей, М.И. Педаяс, Б.М. Петров, Л.М. Растова, В.А. Самойлова, Н.А. Свиридов, Ж.Г. Сенокосов и др.). В большинстве обозначенных научных трудов нет однозначного определения профессиональной и социально-психологической адаптации.

Необходимо отметить, что адаптация не только даёт возможность личности приспособиться к новым условиям, но и сформировать новые способы поведения для преодоления имеющихся трудностей и успешной деятельности, которые имеют индивидуальный характер и складываются по мере накопления и совершенствования опыта. Адаптация компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях, благодаря ей создаются возможности оптимального функционирования личности в новой обстановке. Если же адаптация не наступает, личность испытывает дополнительные затруднения в освоении предмета и условий деятельности.

Таким образом, успешность процесса адаптации студента зависит от его индивидуальных особенностей, обуславливающих характер его учебной деятельности, от качества управления этим процессом со стороны преподавателя и от взаимоотношения к этому управлению со стороны студента. Поэтому следует создать первокурсникам все необходимые педагогические условия для формирования навыков учебной работы в университете уже с первых дней их пребывания в высшем учебном заведении. Управлять адаптивным процессом обучения на младших курсах вуза – значит сознательно и последовательно обеспечить переход от одной стадии развития личностных отношений и ценностей к другой, более совершенной. Необходимо ознакомить студентов первого курса с организацией и ходом учебного процесса, их правами и обязанностями. Лишь комплекс организационных психолого-педагогических мероприятий, учитывающих индивидуальные особенности каждого студента, позволит создать соответствующие условия для успешного преодоления студентами барьеров, связанных с переходом на вузовскую систему обучения и обеспечить эффективную адаптацию.

Кряжева И. К. Включенность личности в трудовой процесс и эмоциональное самочувствие как критерий адаптированности. М., 1983.

Загвязинский В.И. Теория и практика проблемного обучения в высшей школе. Интенсификация учебного процесса. Челябинск, 2002.

Петровский А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы. М., 1986.

Просецкий П.А. Психологические особенности адаптации студентов нового приёма к условиям обучения в вузе. Минск, 1996.

А.С.Шубина

Содержание образа семьи детей-сирот как психологический фактор социального риска

Проблема сиротства на сегодняшний день является одним из серьезных социальных рисков современной России. Известно, что вследствие искаженного личностного развития, недостаточной сформированности ценностных ориентаций дети, оставшиеся без попечения родителей, не только испытывают сложности в адаптации к самостоятельной жизни и созданию семьи, но и имеют склонность к нарушению социальных норм, девиантным формам поведения.

Специфика самосознания детей данной группы рассматривается исследователями не как отставание и недоразвитие личностных образований, а как интенсивное формирование принципиально иных механизмов, позволяющих ребенку приспособиться к жизни в детском доме (Л.И. Божович). Среди особенностей самосознания детей, оставшихся без попечения родителей, авторы выделяют низкий уровень самооценки и самопринятия, сложности выделения и описания различных сторон личности, несформированность связей между компонентами самосознания (Н.К. Радина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, М.Б. Богатырева), связанные с объективными условиями воспитания ребенка в государственном учреждении – отсутствием уровня безусловной любви (М.И. Лисина), вынужденностью постоянных контактов со взрослыми и сверстниками (В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых), отношением к ребенку как объекту воспитания (Л.М. Шипицина).

Одним из социальных рисков, которому подвержены дети, оставшиеся без попечения родителей, являются сложности создания собственной семьи, неготовность к семейно-брачным отношениям и родительству. Во многом эти проблемы объясняются неадекватным образом семьи, который формируется у детей как следствие жизни в неблагополучной семье и государственном учреждении.

Обобщение представленных в исследованиях особенностей образа семьи детей, оставшихся без попечения родителей, позволило выделить такие его характеристики, как содержательная узость и недостаточная целостность (И.В. Дубровина, А.Г. Рузская, Г.В. Семья, Н.Б. Костенко, М.Б. Богатырева), идеализированность и нереалистичность (Т.И. Пухова, Ю.Б. Евдокимова, М.А. Басин, Н.Б. Костенко, Р.А. Юнусова), негативная прогностическая направленность (Е.Б. Агафонова), компенсаторный потенциал, связанный с желанием иметь собственную семью в будущем (Г.В. Семья, Н.Б. Костенко, Н.В. Недожогина, С.А. Терехина).

В нашем исследовании сопоставлены характеристики образов обычной и идеальной семьи у детей-сирот. Полученные результаты подвергнуты статистическому анализу с применением метода Мак-Нимара.

Данные о достоверности различий свидетельствуют о значимом преобладании в образе обычной семьи представлений о дифференцированных связях ее членов. В характеристиках идеальной семьи значимо возрастает количество симбиотических связей, что объясняется опытом жизни в кровной семье и государственном учреждении, где дети испытывают дефицит внимания, эмоциональной привязанности, стабильности и защищенности. Обычная семья характеризуется через наличие иерархической системы отношений, тогда как в описаниях идеальной семьи значимо чаще упоминается отсутствие иерархии. В образах обычной и идеальной семьи преобладают представления о диффузных границах, подсистемы семьи не выделяются. При характеристике обычной семьи макродинамика признается, но рассматривается через формальные социальные изменения, образ идеальной семьи оказывается значимо более статичным, не предполагающим изменения семейных отношений со временем.

Образ обычной семьи является фрагментарным, сфокусированным на отдельных сторонах жизнедеятельности семьи, отличается реалистичностью восприятия семейных отношений. Образ идеальной семьи является значимо более обобщенным и целостным, обладает меньшей степенью реалистичности, что проявляется в готовности детей обсуждать представления об идеальной семье со взрослым. Представления об обычной семье отличаются ригидностью, слабо поддаются обсуждению и изменению. Образ идеальной семьи характеризуется по сравнению с образом обычной семьи большей степенью гибкости и свободой от психологических защит.

В образе обычной семьи наблюдается большая представленность личных мотивов, желания каждого члена семьи в большей степени касаются его самого и не связаны с благополучием других членов. В образе идеальной семьи доля альтруистических мотивов значимо возрастает, дети чаще упоминают необходимость взаимопомощи, эмоциональной поддержки. В содержании образа обычной семьи преобладает социальная направленность мотивов, связанных с материальным благополучием, успешностью членов семьи в деятельности. В содержании образа идеальной семьи присутствуют мотивы как

социальной (материальное благополучие), так и психологической направленности (любовь и близость).

Образ обычной семьи оказался в представлении детей-сирот позитивным, что связано как с проявлением защитных механизмов вытеснения, так и с особенностями нынешней социальной ситуации ребенка: жизнь в кровной семье воспринимается многими детьми как лучшая альтернатива по сравнению с жизнью в государственном учреждении. Образ идеальной семьи оказался позитивным у абсолютного большинства детей, однако, несмотря на его привлекательность, дети не готовы принять этот образ вместо образа кровной семьи, воспринимая это как предательство своих родных. Отношение к приемной семье амбивалентно, выражены страхи несоответствия ее ожиданиям и несоответствия себя требованиям новой семьи.

Результаты эмпирического исследования показали, что образ семьи у детей, оставшихся без попечения родителей, занимает доминантное место в их картине мира, определяет ее содержание и временную структуру. Образ обычной семьи отличается фрагментарностью, недостаточной гибкостью, в его содержании преобладают социальные характеристики; психологическое содержание этого образа включает в себя реалистичные представления об основных характеристиках семейной системы. Образ идеальной семьи отличается сформированностью, гибкостью и недостаточной степенью реалистичности, в его содержании представлены социальные и психологические характеристики семейной системы.

Таким образом, можно предполагать, что большинство детей-сирот хотят создать в будущем собственную семью, стать родителями, но риск в этом случае связан с недостаточностью представлений о реальном функционировании семейной системы и семейных функциях.

В результате проведенного нами формирующего эксперимента установлено, что развивающая работа, проводимая психологом с детьми, оставшимися без попечения родителей, способствует расширению содержания образа семьи, повышению в нем роли психологических характеристик, формированию более реалистичных представлений о функционировании семейной системы, содержательному обогащению картины мира и осознанию детьми различных вариантов жизненного пути, что является психологическим условием их дальнейшего эффективного семейного жизнеустройства и создания собственной семьи.

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Саратов, 17-18 ноября 2011

Подписано к печати 14.11.2011. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать трафаретная. Усл. печ. л. 6, 75.
Тираж 100 экз. Заказ №

Издательство «Научная книга». 410031, Саратов, Московская, 35

Отпечатано в типографии СГУ
г. Саратов, ул. Б. Казачья, 112а
тел.: (8452)27-33-85