

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Факультет философии и психологии

**ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО:  
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД**

Межвузовский сборник студенческих научных работ

Выпуск 4

Издательско-полиграфический центр  
Воронежского государственного университета  
2012

УДК 009  
ББК 6/8  
В38

Редакционная коллегия:  
Ю. А. Бубнов (ответственный редактор),  
Е. В. Кривотулова (зам. ответственного редактора),  
С.И. Поволяева, Т.О. Плешкова

**Человек и общество: междисциплинарный подход:** межвузовский сборник студенческих научных работ / отв. ред. Ю. А. Бубнов; Воронежский государственный университет. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2012. – Вып. 4. – 177 с.  
ISBN 978-5-9273-1128-6

В сборнике опубликованы материалы 4-ой заочной студенческой научной конференции «Человек и общество: междисциплинарный подход». Адресуется студентам и всем интересующимся проблемами философии, культурологии, психологии и педагогики.

УДК 009  
ББК 6/8

*Материалы публикуются в полном соответствии с файлами - оригиналами, представленными авторами.*

**ISBN 978-5-9273-1501-7**

© Воронежский государственный университет, 2012  
© Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

| <b>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ</b> |   |           |
|---|---|-----------|
| <b>Стребкова И., ВГУ</b>  | Пассионарность преподавателя как фактор укрепления его эпистемического авторитета среди учащихся  | <b>6</b>  |
| <b>Плешкова Т.О., ВГУ</b>   | Социальный протест определение философского подхода к анализу явления «социальный протест».   | <b>11</b> |
| <b>Копытина О.С., ВГУ</b>   | Реализация субъектного подхода в условиях высшего образования   | <b>15</b> |
| <b>Ладоненко И.Ю., ВГУ</b>  | Становление системы женских учебных заведений в Воронежской губернии  | <b>21</b> |
| <b>Секция 1. ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ</b>        |   |           |
| <b>Кудаева В. А., ВГУ</b>   | Анализ досуговой сферы в современной России   | <b>30</b> |
| <b>Марчукова В. А., ВГУ</b>   | Влияние советской идеологии на формирование эстрадной деятельности в СССР   | <b>32</b> |
| <b>Пивоварова Ю. И., ВГУ</b>  | Специфика положения женщины в Древней Индии   | <b>35</b> |
| <b>Шурина В. Г., ВГУ</b>  | Специфика спортивного досуга  | <b>38</b> |
| <b>Секция 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ</b>                      |   |           |
| <b>Попова Е., ВГУ</b>   | Влияние образовательного процесса на развитие эмоционального интеллекта   | <b>42</b> |
| <b>Попова И.А., ВГУ</b>   | Изучение основных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей на примере отдела опеки и попечительства Управы Левобережного района г. Воронежа | <b>45</b> |
| <b>Попова К. О., ВГУ</b>  | Основные стратегии поведения в конфликте у супругов молодоженов и супругов среднего супружеского возраста   | <b>49</b> |
| <b>Алборова Е.И., Хлоповских</b>  | К вопросу о психологической готовности студентов к браку  | <b>53</b> |

|  |   |            |
|--|---|------------|
| <b>Ю.Г., ВГУ</b>   |   |            |
| <b>Белокопытова Н.В., ВГУ</b>  | Коммуникативная компетентность как профессиональная составляющая деятельности будущего педагога         | <b>57</b>  |
| <b>Коровин Д.В.,<br/>Исайчев В.А., Леонов П.М.,<br/>ВАИУ</b>                           | Проблема лидерства в управлении воинскими коллективами  | <b>60</b>  |
| <b>Попова Ю.В., ВГУ</b>  | Саморегуляция личности как психологическая проблема   | <b>64</b>  |
| <b>Стрельникова Н.А., ВГУ</b>  | Психологические особенности чувства стыда   | <b>68</b>  |
| <b>Крюков В.С.,<br/>ВФ РГСУ</b>  | К проблеме социальной работы с детьми-инвалидами в г. Воронеже  | <b>71</b>  |
| <b>Теплов К.В., ВАИУ</b>   | Особенности сформированности волевых качеств у военнослужащих   | <b>74</b>  |
| <b>Гончарова О. Э., ВГУ</b>  | Ресоциализация подростков с девиантным поведением   | <b>78</b>  |
| <b>Секция 3. ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ</b>               |   |            |
| <b>Елин С.А., Исайчев В.А.,<br/>Леонов П.М., ВАИУ</b>                                  | Характеристика некоторых направлений формирования этики поведения военнослужащих                        | <b>80</b>  |
| <b>Абрамова А.Ю., ВГУ</b>  | Удовлетворенность положением в группе у лидеров и ведомых   | <b>81</b>  |
| <b>Вернигорова Е.В., ВАИУ</b>  | Полоролевой и гендерный подход в образовательном процессе военного вуза                                 | <b>84</b>  |
| <b>Гончарова О. Э., ВГУ</b>  | Педагогическая модель адаптации первокурсников к образовательному процессу вуза                         | <b>88</b>  |
| <b>Секция 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ</b> |   |            |
| <b>Белоусов И.С., ВАИУ</b>   | Эмпирическое исследование влияния самооценки на уровень успешности военно-профессиональной деятельности | <b>93</b>  |
| <b>Кондрашин А.В., Исайчев<br/>В.А., Леонов П.М., ВАИУ</b>                             | О формировании профессиональной культуры будущего офицера Вооруженных Сил Российской Федерации          | <b>96</b>  |
| <b>Павленко Е.В., ВАИУ</b>   | Основные направления формирования имиджа новых Вооруженных Сил РФ                                       | <b>100</b> |

|                              |   |            |
|------------------------------|---|------------|
| <b>Позднякова О. Е., ВГУ</b> | Концепция формального образования: анализ реалий и перспектив   | <b>104</b> |
| <b>Поволяева С.И., ВГУ</b>   | Агрессивность учителя как педагогическая деформация   | <b>106</b> |
| <b>Ковырина Ю. И., ВГУ</b>   | Готовность студентов классического университета к педагогической деятельности                             | <b>112</b> |
| <b>Колганов В. И., ВГУ</b>   | Использование информационных технологий как основа мотивационная основа изучения предмета «Химия» в школе | <b>118</b> |

## **Пассионарность преподавателя как фактор укрепления его эпистемического авторитета среди учащихся**

*И. Стребкова*

*Воронежский государственный университет*

Какую бы форму ни принимал педагогический процесс, роль преподавателя как его организатора, субъекта, формирующего необходимые для развития учащегося условия и транслятора культурного и социального опыта всегда остаётся ключевой. Выдающимися отечественными и зарубежными педагогами не раз было доказано, что любого человека и практически в любых условиях можно обучить, воспитать и поспособствовать его развитию, если правильно приложить достаточное количество усилий. Среди отечественных педагогов можно упомянуть А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.Н. Сорока-Росинского [1,2,3].

Эти примеры отлично демонстрируют тот факт, что преподаватель, обладающий идеей – неважно, своего собственного замысла или взятой на вооружение у кого-то – имеет существенные шансы на успех своей педагогической деятельности. Преподаватель, ведомый чётко сформированной идеей и прикладывающий энергичные усилия для её реализации, может быть назван настоящим пассионарным преподавателем.

Пассионарность – это характеристика человека или этноса, выделенная отечественным историком и этнологом Львом Николаевичем Гумилёвым в контексте пассионарной теории этногенеза в 1939г. [4]. Это понятие вызвало широкую волну различных реакций в научном мире: и восторженных, и критических. Одно из определений пассионарности – характерологическая доминанта, необоримое внутреннее стремление (осознанное или неосознанное) к деятельности, направленной на осуществление какой-либо цели. Л. Н. Гумилёв приписывает это качество активным, энергичным, эмоциональным людям, способным следовать идее, невзирая на неблагоприятные обстоятельства, сложные условия воплощения и т.д. Согласно его теории, человек с сильно выраженной пассионарностью способен пренебречь своими субъективными чувствами по отношению к каким-либо людям, обстоятельствам или явлениям, отдавая большую часть сил на удовлетворение своей «идеальной» мотивации. Идеальной – потому что круг мотивов пассионарной личности выходит за рамки удовлетворения базовых биологических и социальных потребностей (как у субпассионарной), а также простых этических мотивов (как у гармоничной). Следуя классификации мотивов А. Маслоу, мы можем поместить внутренний мир пассионария на верхний уровень

пирамиды, в области мотива самоактуализации [5]. Однако здесь нужно учесть, что пассионарий может обладать необычной с точки зрения социума Я-концепцией и видеть свой потенциал и его реализацию (т.е. самоактуализацию) особенным образом. К примеру, и Александра Македонского, и Иоганна Себастьяна Баха можно отнести к пассионарным личностям, и обе эти выдающиеся личности внесли неоценимый вклад в формирование культуры европейской цивилизации, но по факту один был полководцем и покорял и посылал на смерть тысячи людей, а другой – всю жизнь служил органистом и капельмейстером [6].

Ещё одно интересное – и, по сути, ключевое – свойство пассионарной личности – пассионарная индукция. Под пассионарной индукцией понимается изменение настроений и поведения людей в присутствии более пассионарных личностей [7]. Пассионарий индуцирует своей энергией окружающих его людей – как целенаправленно собранную им группу (сознательно выбранные последователи, слушатели), так и вовлечённых во взаимодействие с ним совершенно случайным образом (случайный прохожий, услышавший речь пассионария; человек, ознакомившийся с его работами и т.п.). Наиболее очевидный срез процесса пассионарной индукции – «заражение» пассионарием индуцируемых людей какой-либо идеей и сообщение им энергии на её реализацию. Так, пассионарный генерал на поле боя «заражает» солдат идеей победы и «заряжает» их необходимой энергией с помощью пламенных речей, собственного примера или других, подчас незаметных действий. То есть пассионарий с помощью пассионарной индукции помогает раскрыться пассионарному потенциалу индуцируемых им людей. Стоит, однако, отметить, что эффект такой индукции единовременен и без соответствующей поддержки субъектов процесса в последствии затухает.

Как известно, системообразующим компонентом любого педагогического процесса является его цель [8]. Цель может быть продиктована многими факторами: социальным заказом, муниципальной властью, администрирующим органом (директор, деканат и пр.), личной заинтересованностью учащегося и т.д., но ответственность за её конкретную реализацию ложится на самого педагога. Здесь мы как раз и сталкиваемся с выраженностью или невыраженностью пассионарности преподавателя. Если преподаватель обладает актуализированной пассионарностью, он будет вкладывать большое количество энергии в реализацию педагогической идеи, вектор его деятельности (а, как отмечал сам Гумилёв, пассионарность – величина векторная) будет соответствовать вектору педагогической цели, поскольку идея как более объёмное образование включает в себя цели. При этом индуцируя учащихся, преподаватель-пассионарий будет помогать актуализации их пассионарного потенциала, направляя вектор их пассионарности в русло решения педагогических задач. Идеинное влияние педагога на учащихся

чрезвычайно важное явление, ведь, как говорил И.Ф. Герbart, то, каким образом определяется круг его мыслей, всецело должно занимать воспитателя, потому что из мыслей вытекают чувствования, а из них принципы и поступки [8].

Одним из последствий процесса пассионарной индукции в образовании является усиление эпистемического авторитета преподавателя. Эпистемический авторитет – это степень доверия, которое испытывает человек по отношению к субъекту как носителю и транслятору знаний и источнику информации [9]. Иными словами, чем более высоким эпистемическим авторитетом обладает человек, тем более вероятно информацию, транслируемую им, примут за достоверное знание, поверят его словам, доверятся его осведомленности.

Эпистемический авторитет, которым наделяют преподавателя учащиеся, как правило, основывается на компетентности преподавателя в его профессиональной области, уровень его осведомленности по научным, этическим, философским вопросам, а также его профессионализме и манере преподавания. По мнению А. Круглански, создателя теории поверхностной эпистемы (*Lay epistemic theory*), в основании стремления человека формировать эпистемический авторитет лежит стремление закрыть пробел в знании, свойственное любому человеку.

Сила влияния эпистемического авторитета на формирование знания настолько велика, что может превзойти даже фактор обратной очевидности. Иными словами, в определённых случаях человек готов поверить эпистемически авторитетному человеку, даже если его собственный опыт говорит об обратном. В таком случае можно выделить чёткую параллель с процессом пассионарной индукции: пассионарный полководец заставляет бойцов поверить в собственные силы даже при очевидном неравенстве сил и негативном опыте предыдущих сражений (как например, Александр Македонский перед нападением на Среднюю Азию). В свете рассмотрения данного явления в русле педагогической психологии, можно привести соответствующий пример: А. С. Макаренко обескураживал своих воспитанников уважительным поведением и раздачей серьёзных поручений, заставляя их изменить «очевидное» восприятие себя как хулиганов и неумех. Кроме того, А. Круглански отмечает, что знание, полученное от более эпистемически авторитетного субъекта, ценится выше, чем полученное от менее авторитетного субъекта. Такому знанию придаётся больше значения, и оттого мотивация к получению такого знания очень высока.

Итак, разбираясь в механизме формирования эпистемического авторитета и механизме пассионарной индукции, можно отметить, что пассионарная индукция в немалой степени способствует усилению эпистемического авторитета преподавателя. Факторы влияния

пассионарной индукции на эпистемический авторитет преподавателя таковы:

- «Заражая» учащихся той или иной идеей, пассионарный преподаватель заставляет учащихся поверить ему и, собственно, достоверности его идей.

- Пассионарий, как правило, обладая высокой харизмой, склоняет гармоничных и субпассионарных людей к доверию. О влиянии харизмы на эпистемическую авторитетность можно судить по результатам знаменитого эксперимента «Доктор Фокс», в ходе которого учёным и профессионалам в области медицины было предложено оценить доклад некоего доктора Фокса (на деле профессионального, подготовленного артиста), харизматично выступавшего с научным докладом, в котором присутствовали явные логические несостыковки и очевидное искажение информации. Однако очарованные поведением «доктора», учёные и профессионалы не обратили внимания на содержательные недостатки доклада и оценили его выступление очень высоко .

- Способствуя актуализации пассионарного потенциала учащихся, преподаватель-пассионарий побуждает их к самостоятельному углублению в преподаваемую им область, а также к самостоятельному, энергичному решению педагогических задач.

- Возбуждая посредством пассионарной индукции интерес учащихся к области своего предмета, преподаватель вызывает положительное эмоциональное отношение учащихся к предмету и самой личности преподавателя, а эмоциональное подкрепление является одним из способов укрепления эпистемического авторитета .

Таким образом, мы видим устойчивую взаимосвязь между пассионарной индукцией и укреплением эпистемического авторитета преподавателя в ходе педагогического процесса. Конечно, определённой степенью эпистемического авторитета обладает любой преподаватель, в том числе и субпассионарный. Но если педагог ставит перед собой цель действительно повлиять на «круг мыслей» учащегося, ему стоит обратить внимание на формирование своего эпистемического авторитета в глазах этих учащихся, в первую очередь, посредством актуализации собственного пассионарного потенциала.

### **Литература**

1. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко, Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С.С. Невская – М. : ИТРК, 2003. – 736 с.
2. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. / С.Т. Шацкий, М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.

3. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты / Г.М. Коджаспирова, М. : Владос-Пресс, 2003. – С.162.
4. Гумилёв Л.Н. Конец и вновь начало / Л.Н. Гумилёв. – М. : АСТ, 2008. – 415 с.
5. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу, СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
6. Казиник М. С. Тайны гениев / М. С. Казиник, М.: Легейн, 2010. – 304 с.
7. Мичурин В.А. Словарь понятий и терминов теории этногенеза Л. Н. Гумилева / под ред. Л.Н. Гумилёва. – Л.: Изд. ЛГУ 1993. – 543 с.
8. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
9. Kruglanski A.W. Lay epistemic theory: The motivational, cognitive, and social aspects of knowledge formation, Social and personality psychology compass, Blackwell publishing Ltd, pp 939-950.

### **Социальный протест Определение философского подхода к анализу явления «социальный протест».**

*Т.О. Плешкова*

*аспирантка, Воронежский государственный университет*

Социальный протест - проблема, которая на протяжении всего 19 века и большей части 20 века остаётся одной из наиболее актуальных для социального познания. Великая Французская революция, Октябрьская революция, Перестройка – эти явления по праву можно назвать крупнейшими историческими событиями этих двух столетий. Кроме того, в величайших идеологиях 20 века – коммунистической и западной — явлению социального протеста посвящается просто колоссальное внимание. Но, несмотря на астрономическое количество публикаций, посвященных этой проблеме, возникает ряд трудностей, которые оказываются совершенно неустранимыми внутри существующих в современных научных кругах подходах к проблеме. Социальный протест - явление, которое изучается в качестве объекта многими современными дисциплинами - социологией, политологией, историей, даже психологией. В чём же особенность философского рассмотрения этого явления? Является ли философская точка зрения на эту проблему достойной альтернативой другим научным дисциплинам? Следует выделить

особенности 4 методологических подходов: исторического, морального, идеологического и социологического.

Обращаясь к анализу исторического подхода, необходимо обратить внимание на следующую особенность исторического рассмотрения: фиксирование внимания исследователя на конкретном событии или историческом явлении в ущерб теоретическому осмыслению явления в более широком контексте. Теоретическая значимость события при этом определяется не исследователем, а фактом отношения к данному явлению современников или потомков, т.е. множества людей, которые вовсе не заинтересованы в познании данного явления, а скорее в непосредственных следствиях данного события, касающихся их благосостояния или жизни. Историк рассматривает данное явление исходя из возможности понимания этого события как части определенного отрезка времени, при этом причины события он ищет в предшествующем событию временном отрезке, часто заменяя причинную последовательность временной, поэтому возникают противоречия в объяснении одного и того же явления, когда сосуществуют несколько различных концепций, одинаково логично объясняющих событие, но нет никакой возможности предпочесть какую-либо одну из них. Это выходит потому, что ключом к пониманию события у историка служит работа с документами, где основной целью является проверка достоверности факта, а не его понимание. В качестве необходимого следствия возникает заблуждение, что исследуемое событие должно было произойти необходимо, раз оно произошло. Это позволяет, формулируя утверждения об исследуемом событии опираться исключительно на факты, зафиксированные в документах. Но это исключает возможность теоретического сопоставления событий разных времён, так как «уникальность» события, т.е. детерминированность конкретными обстоятельствами, исключает возможность более широких обобщений, т.е. установление закономерностей возникновения и особенностей существования множества подобных событий. Обычно исторический подход ограничивается поверхностными аналогиями.

Особенностью идеологического подхода является отсутствие заинтересованности в познании явления. Цель идеологии является не познание, а интерпретация события в контексте данной идеологической традиции толкования подобных явлений. Тогда как препятствием на пути понимания явления для историка является чрезмерность объёма анализируемых фактов, то в идеологии осуществляется отбор определённых фактов и намеренное искажение их восприятия. Так, в марксистской идеологии исторический процесс понимается как восхождение к определённой стадии развития общества, и соответственно социальный протест берётся только в контексте борьбы за лучшее будущее для человечества на финальной стадии развития - стадии коммунизма. Аналогично в западной идеологии выделяется линия социального

протеста, которая служит «гуманизму, борьбе за сохранение прав и свобод человека и демократических ценностей». В рамках идеологии познание допускается, только если оно служит утверждению существующих догматов или, по крайней мере, не служит источником их опровержения.

Моральный подход сходен с идеологическим в том, что его целью также не является познание. Но мы выделяем его в отдельное рассмотрение, потому что его наиболее часто смешивают с философским. Представителем морального подхода можно назвать А.Камю. Особенностью этого подхода является чрезмерное стремление к обобщениям, целью которых является осуждение существующих форм общественных отношений. Характерным для такого подхода является, например, отождествление понятий «война» и «революция» в работе А.Камю «Бунтующий человек» с позиции негативных последствий этих явлений - убийства людей, что считается А.Камю морально неприемлемым. В противоположность осуждаемому моральный подход стремится выставить «должное», т. е. необходимое для исполнения для всех людей и всех времён в качестве целевой установки.

Социологический подход включает теоретический и эмпирический методологический базис. Наиболее строго методологическая установка теоретической социологии сформулирована в работах М.Вебера. Исходя из неё, исходным объектом исследования для теоретической социологии являются поступки, действия и мысли людей, которые имеют «субъективный смысл». Существенным для М.Вебера является именно акцент на возможность исследования отношений между людьми, опираясь только на осознаваемую людьми часть их поведения, поступков, желаний и мотивов. Эмпирическая социология доводит достаточно строго обоснованную теоретическую методологическую установку М.Вебера до логического абсурда. Целью эмпирической социологии, при изучении какого-либо социального процесса, является сбор мнений людей об этом процессе, т.е. когда учёный - социолог задается вопросом, что сам по себе значит тот или иной социальный процесс он опрашивает людей с улицы, и когда наберётся достаточная статистика этих опросов, он делает заключение: такое-то количество людей относительно процесса думает следующее, а такое-то нечто другое.

Осуществив критический разбор существующих в настоящее время подходов к рассмотрению явления социальный протест, мы перейдём к непосредственной формулировке нашего подхода, который мы называем философским. Выбор наименования не случаен, а определяется как существом исследуемой проблемы, так и особенностью методологических принципов, которые будут использованы нами.

Методологические принципы философского подхода.

1) существуют и могут быть обнаружены общие закономерности поведения людей в исследуемой нами ситуации явления «социальный

протест». Непосредственным выводом из этого положения будет: существует возможность объединения в данной плоскости рассмотрения любых исторических фактов, событий, явлений, подводимых под понятие «социальный протест». Хотя данный принцип кажется само собой разумеющимся, но на деле у историков возникают трудности при попытках проведения аналогии между различными историческими событиями. Это происходит потому, что неявной ориентацией для них служит методологический принцип уникальности события, который мы рассмотрели в пункте, посвящённом историческому подходу.

2) любое историческое событие имеет вероятностный характер, т.е. могло как произойти, так и не произойти. В основе любого исторического события лежит стечение множества уникальных обстоятельств. Говорить о причинах в обычном смысле слова касательно исторических событий лишено смысла: необходимое стечение обстоятельств, которое делает возможным применение понятия «причина», например, в естествознании, где можно повторить условия эксперимента в том же виде, в случае исторического события совершенно исключено, здесь повторение одних и тех же условий принципиально невозможно. Тем не менее, несмотря на широкую популярность вероятностного подхода в естествознании, область гуманитарных наук живёт по своим законам, поэтому требуется проанализировать в каждом случае употребление историком понятия «причины» для установления его познавательной уместности;

3) для познания не существует понятия «справедливость», не существует понятий оправданное или неоправданное поведение, а также оценки исторической деятельности в качестве преступной; любые оценочные суждения, широко используемые в идеологическом и моральном подходе, в рамках нашего подхода лишены научного смысла;

4) любое поведение людей и их групп будет рассматриваться как детерминированное обстоятельствами; сознательно-волевой аспект нами рассматривается как разновидность детерминации, аналогичной детерминированности в прочих случаях. Это наиболее трудное для восприятия положение, так как в рамках западной идеологической мифологии «личности» поведение человека не может также определяться внешними обстоятельствами, как падение камня силой гравитации.

5) сознательное поведение и поведение, определяемое бессознательными, иррациональными факторами, рассматривается нами в качестве равных причинных факторов в рассматриваемых нами ситуациях. Кроме того, мы редуцируем понятие сознательного, сознательного поступка, решения как основывающегося на более адекватной оценке происходящих явлений, нежели бессознательное, и соответственно ориентирующегося в своем действии на эту оценку. И таким образом, понятие «ошибки» или неверной оценки ситуации рассматриваем в качестве равноприложимых как к иррациональным действиям, так и к

сознательным. Например, логика поведения возмущённой толпы: казалось, ситуация с совершением толпой каких-либо действий становится понятной с позиции уяснения целей её лидеров, а также по результатам совершения этой толпой конкретных действий, но наша позиция предполагает учёт возбуждения социального инстинкта толпы, который разряжается удобным поводом, которым может оказаться слово лидера толпы, но с равной вероятностью и человека случайного, чьи слова вступили в резонанс с эмоциональным состоянием толпы, направив её возбуждение в другое русло, и это случайное русло действий может оказаться по своим историческим последствиям гораздо важнее, чем направление, задаваемое объективными лидерами и их желаниями. Тем самым мы дополнительно снимаем проблему «вины» за конкретные действия исторических личностей, а историческую ситуацию рассматриваем, исключая такие факторы, как «очевидные последствия действий» или «исторические последствия».

б) ключевым понятием для рассмотрения исследуемых нами явлений будет понятие «силы» или «действующих сил». Под силами будут пониматься отдельные лица, группы лиц, господствующие общественные мнения, которые оказывают влияние на поведение людей и определяют характер протекания ситуации. Этим мы будем избегать возможности случайного занятия оценочной позиции в отношении исследуемых событий и избавимся от излишних наслоений возможных исторических интерпретаций, которые затрудняют или делают невозможным понимание исследуемых явлений.

Нами приведены наиболее общие методологические принципы, которые мы будем использовать в дальнейшем. Современный период истории демонстрирует возрастание протестной активности граждан в нашей стране, а следовательно необходимость исследования в данной области.

#### Литература

1. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство/ Альбер Камю ; [общ. ред., сост., предисл., примеч. А. М. Руткевича; пер. с фр. И. Я. Волевич и др.]. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
2. Ортега-и-Гассет Хосе. Восстание масс/ Хосе Ортега-и-Гассет; пер с исп.: С.Л. Воробьев, А.М. Гелескул. – М.: АСТ: Ермак, 2005. – 269 с

### **Реализация субъектного подхода в условиях высшего образования**

*О.С. Копытина*

*к.психол.н., Воронежский государственный университет*

В последнее время в психологических и педагогических исследованиях большое внимание уделяется возможностям психолого-педагогической поддержки личностного роста обучающихся. Активная жизненная позиция предполагает развитие такого интегрального личностного качества, как субъектность. Воспитанию творческого, деятельного, ответственного отношения к собственной жизни уделяется внимание на различных этапах развития человека. Можно обоснованно говорить о значимости развития субъектности как на ранних этапах онтогенеза, так и на более поздних.

В настоящее время огромный интерес вызывает проблема развития субъектности будущих специалистов в процессе обучения в высшем учебном заведении. Главной задачей обучения становится создание условий перевода студентов от пассивной позиции обучаемого к позиции субъекта учебной и будущей профессиональной деятельности, предполагающей проявление свободы выбора, творческого подхода, самостоятельности.

Одним из условий полноценного развития личности будущего профессионала является ориентация преподавателей и студентов на субъект – субъектные отношения.

Парадигма субъектности – одно из наиболее значимых явлений в современной психологии и педагогике. Впервые она начала разрабатываться в 20–30 годы XX века. Происходящее в настоящий момент интенсивное развитие этого направления связано с острой необходимостью его использования в педагогической практике.

Понятие «субъектность» связано логически и семантически с такими категориями, как субъект, субъектная позиция. Родоначальным для этих понятий является категория «субъект».

В Большом энциклопедическом словаре термин субъект рассматривается довольно широко: «носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленной на объект» [2; с.425]. Философский словарь говорит о субъекте как об «активно действующем и познающем, обладающем сознанием и волей индивиде или социальной группе» [7; с. 465]. Таким образом, определяющим признаком субъекта является его активность, способность самостоятельно творить и преобразовывать мир.

При субъектном подходе в характеристике личности в поведении человека подчеркивается роль активного, творческого начала. Это означает, что человек не просто подчиняется внешним обстоятельствам, его поведение внутренне детерминировано, и это позволяет ему стать хозяином судьбы. «Гуманистическая трактовка человека как субъекта противостоит пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия лишь системой реакций» [4; с. 5].

Проблема субъектных качеств человека и закономерностей их развития является актуальной для педагогической науки и для различных видов практической психологии и педагогики.

Сегодня категория «субъект» стала одной из наиболее употребляемых, причем на самых разных уровнях, в разном контексте и с разной смысловой и содержательной нагруженностью. Основным, определяющим признаком субъекта является его активность, способность самостоятельно творить и преобразовывать мир. При субъектном подходе в характеристике личности в поведении человека подчеркивается роль активного, творческого начала. Это означает, что человек не просто подчиняется внешним обстоятельствам, его поведение внутренне детерминировано, и это позволяет ему стать хозяином судьбы. Социально-психологические представления о личности с точки зрения ее субъектных качеств представлены в субъектном подходе С.Л.Рубинштейна. Именно С.Л. Рубинштейн ввел в отечественную психологию понятие «субъект» и предложил некоторые основные принципы субъектного подхода для психологических исследований еще в середине прошлого века. Ориентация на парадигму субъектного подхода представлена в работах таких психологов, как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, В.А. Петровский и др. Согласно позиции А.В. Брушлинского, субъект – это человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности), автономности [4].

Субъект осуществляет:

- самоорганизацию своих психических и личностных возможностей, способностей;
- организует "время–пространство", в котором связываются, координируются его внутренняя (психическая, личностная) активность и объективная организация реальной деятельности, это его субъектный способ осуществления деятельности, отвечающий внутренним и внешним условиям;
- объективно преобразует (в труде, профессии) заданные условия и требования деятельности для получения объективно оптимального и субъективно удовлетворяющего результата.

В.А. Петровский [6] в психологическом анализе личности также придерживается парадигмы субъектности. В своих работах он раскрывает субъектный подход на основе концепций надситуативной активности и персонализации человека. Субъектность он описывает как «первопричинность человека по отношению к своему существованию в мире; она представлена такими чертами человека, которые присущи ему внутренне – неотчуждаемы и несводимы к заданности» [6; С. 357]. Идея субъектности, согласно В.А. Петровскому, позволяет рассматривать стремление «быть личностью» как стремление быть субъектом своих

витальных (в широком смысле) контактов с миром, стремление быть субъектом предметной деятельности, быть субъектом общения и субъектом самосознания.

Функционирование личности в качестве субъекта деятельности складывается из природных, психических, личностных условий и других составляющих этого функционирования (в число последних входят способности, мотивы, воля и т. п.), с одной стороны, социальных условий и требований деятельности (нормативные и другие аспекты труда) – с другой – способов организации этой деятельности самим человеком – деятельности как труда, и профессии – с третьей.

Не существует единого взгляда на проблему формирования субъектности. Большинство авторов сходится в том, что субъектность – качество приобретаемое. Развитие человека происходит по пути наращивания субъектных характеристик, преодоления зависимости от внешних условий.

Субъектное становление человека, как отмечает Н.М. Борытко, осуществляется через самоопределение, которое есть, прежде всего, самоопределение смыслов деятельности, поведения, всей жизни человека. Культура в этом отношении предоставляет ребенку выбор, а педагог – поддержку в выборе и принятии (переживании) ценностей [3]. В результате самоопределения человек выстраивает систему смыслов, смысловое поле, или внутреннее смысловое пространство.

Таким образом, можно говорить о том, что процесс становления субъектности индивида есть процесс его саморазвития по мере участия в различных деятельности. Человек может развиваться как субъект только той деятельности, в которой он участвует, т.е. он учится и совершенствуется лишь в том, в чем участвует. Личность, включаясь в деятельность и развиваясь, познает себя и свои возможности, становится способной к самостоятельной постановке целей и их реализации.

В научной литературе выделены различные подходы к пониманию субъекта. Проведя анализ различных дефиниций субъекта, мы установили, что в ряде концепций субъектности ученые подходят к определению субъекта через описание его атрибутивных характеристик, прежде всего, активности, деятельности. Кроме того, субъекта характеризует наличие самосознания, саморегуляции, самооценки, самоконтроля в процессе деятельности, что обеспечивает его свободу, личностную автономию и проявление ценностного отношения субъекта, а также его ответственности, обусловленной его мотивами, потребностями и целями. Субъект – это человек свободный, самостоятельно и ответственно относящийся к своей жизни.

Опираясь на результаты теоретического анализа, под субъектом мы будем понимать индивида как источник познания и преобразования действительности, саморазвивающегося и уникального носителя

активности. Человек может выступать субъектом учебной деятельности, общения, самосознания и пр. В настоящее время в педагогике особое внимание уделяется развитию субъектности участников педагогического процесса – педагога и учащегося. Это становится возможным только при организации субъект – субъектного взаимодействия, когда оба его участника признают обоюдную активность, самостоятельность, самоценность.

Субъект– не нечто пассивное, только воспринимающее воздействия извне и перерабатывающее их способом, производным от его «природы», а носитель активности, т.е. самоутверждающаяся индивидуальность [3]. Субъектность, как отмечает Н.М. Борытко,– это единство индивидуально-личностных свойств человека: нельзя утверждать свою самость, не будучи выделенным из среды; но также не представляется возможным конструктивное самоутверждение без идентификации со средой. В результате самоопределения человек выстраивает свою ценностно-смысловую сферу или субъектное пространство. Таким образом, педагогический процесс понимается не как создаваемая извне целостность, а как создающаяся изнутри, ее участниками. Особенно это касается воспитательной стороны педагогического процесса: совместный поиск ценностей, норм и законов жизни, их исследование в конкретных видах деятельности, в общении и составляют содержание воспитания.

Ценность субъект – субъектного взаимодействия преподавателя и учащихся отражена и в определениях обучения: обучение можно определить как целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого происходит усвоение знаний, умений и навыков, осуществляется воспитание и развитие учащихся [8]. Обучение носит двусторонний характер и обуславливает необходимость тесного взаимодействия педагога и учащихся на всех этапах учебной работы, начиная с постановки ее целей и кончая проверкой и оценкой знаний. Если на каком-то из этих этапов тот или иной обучаемый «не включается» в учебно-познавательную деятельность, не участвует в ней как субъект, его обучение прекращается.

Образовательный процесс, как отмечает И.А. Зимняя, представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие [5]. Это и собственно учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя (студента — преподавателя); это и взаимодействие учеников (студентов) между собой; это и межличностное взаимодействие, которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогическое взаимодействие.

Признание субъектности всех участников педагогического процесса приобретает особое значение в условиях профессионального образования, поскольку речь ведется о подготовке будущего специалиста, способного к профессиональному и личностному саморазвитию, проектированию своего дальнейшего профессионального пути.

Несмотря на значительную теоретическую и практическую базу, доказывающую эффективность сотрудничества характера взаимодействия в учебном процессе, реализация субъект-субъектной парадигмы в высшем образовании не получила повсеместного распространения. Это связано с низкой мотивацией учения и, соответственно, учебного взаимодействия учащихся, неготовностью преподавателей принимать студентов как активных, ответственных субъектов учебно-профессиональной деятельности.

Отсутствие заинтересованности учащихся в учебной деятельности исключает их субъектное участие в процессе обучения. Это может происходить в силу «отдаленности» учебного процесса от личности учащегося, его поля интересов. Игнорирование возрастных особенностей учащихся, разрыв теоретического материала занятий и будущей практической деятельности приводит к тому, что студент не участвует как субъект в получении собственного образования, и, следовательно, такое образование не вносит значимый вклад в развитие будущего специалиста.

Организация субъект – субъектного взаимодействия участников педагогического процесса предполагает также учет возрастных особенностей студентов. Возраст учащихся совпадает с периодом юности и ранней зрелости. Особенности юношеского возраста являются появляющиеся склонность к самоанализу и потребность систематизировать, обобщать свои знания о себе. Проявляется стремление к самоутверждению. Главные новообразования юношеского возраста – саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни.

Стоит отметить, что развитие субъектности студента в условиях образовательной среды вуза во многом зависит от того, насколько он сам себя осознает субъектом, более того, какие характеристики он вкладывает в понятие субъекта деятельности. Насколько он сам ориентирован на активное, субъектное овладение собственной учебной деятельностью и жизнедеятельностью.

Становление субъектности студента в образовательном процессе представляется как взаимодействие двух процессов: внутренне детерминированного личностно-профессионального развития (самодвижения, в котором порождаются и реализуются потребности, мотивы, цели, задачи) и внешнего, по отношению к личности студента, обучения [1]. Идея становления субъектности студента в образовательном процессе заключается в том, что обучающийся рассматривается как носитель активности, индивидуального, субъектного опыта, он стремится к раскрытию, реализации и развертыванию своих внутренних потенциалов (гносеологического, аксиологического, коммуникативного, творческого).

Задача преподавателя заключается в том, чтобы, создавая соответствующие педагогические условия, помочь студенту осознать потребность в самосозидании, инициировать самодвижение, устремленность к самосовершенствованию. Это возможно только в субъект – субъектном взаимодействии. Личностно-профессиональное развитие студента непосредственно связано с процессом обучения и становится возможным при наличии взаимодействующих субъектов.

Профессиональному воспитанию студентов с позиции субъектного подхода уделяет внимание в своих работах Н.М. Борытко. Он обозначает необходимость обеспечения условий для максимального и всестороннего самовыражения студента и преподавателя в конструктивной социально полезной деятельности, стимулирования разноуровневого и разноаспектного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в различных видах совместной деятельности.

Н.М. Борытко выделяет следующие принципы воспитания субъектной профессиональной позиции специалиста: рефлексивности, интерактивности, проективности [3]. Принцип рефлексивности понимается как осмысление собственного опыта. Опора на собственный опыт как чувственно-эмпирическую, смысловую основу является исходной точкой в становлении субъектности. Принцип рефлексивности профессионального воспитания предполагает обращение студентов к осмыслению собственного опыта, обнаружению профессионально-личностных смыслов предстоящей профессиональной деятельности.

Принцип интерактивности предполагает направленность деятельности преподавателя на соотнесение студентами собственных смыслов, осознание их, формирование ценностных ориентиров в профессиональной деятельности. Рассматривая данный принцип, мы признаем, что процесс обучения так же важен, как результат. «Ценность учебного курса базируется на процессе добывания знаний и опыта, а не на простом аккумулировании фактов» [3, С. 53]. Принцип интерактивности распределяет ответственность за результат обучения между его участниками – преподавателем и студентом.

Принцип проективности направлен на развитие профессионального самосознания студента, утверждение им своей профессиональной позиции в деятельности. Принцип проективности предполагает взаимосвязанность теории и практических действий. Такой подход позволяет предотвратить негативную тенденцию снижения действенности знаний по мере включения студентов в практическую деятельность.

Соблюдение данных принципов в условиях высшего образования при организации субъект – субъектного взаимодействия его участников, на наш взгляд, поможет более полной реализации личностно-профессионального потенциала учащегося.

Переход к субъект–субъектной парадигме образования предполагает определенные изменения в характере взаимодействия педагога и учащихся. Эти изменения затрагивают отношения участников образовательного процесса, применяемые формы и методы обучения, подход к оценке взаимодействия.

Главной задачей обучения становится создание условий перевода студентов от пассивной позиции обучаемого к позиции субъекта профессиональной деятельности и процесса овладения ею. Успешная подготовка выпускника вуза подразумевает не только эффективное освоение им необходимых теоретических и практических основ выбранной специальности, но и способность к постоянному саморазвитию.

#### Литература

1. Белошицкий А.В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная // [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1194352532&archive=1194448667&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194352532&archive=1194448667&start_from=&ucat=&) (дата обращения 23.05.2012).
2. Большой энциклопедический словарь : В 2-х т. / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – М., 1991. – Т. 2. – 768 с.
3. Борытко, Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза : Учеб.-методич. пособие / Н.М. Борытко. – Волгоград, 2004. – 120 с.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – М.; СПб., 2003. – 272 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для студентов вузов / И.А. Зимняя. – М., 2005. – 382 с.
6. Петровский, В.А. Личность в психологии : Парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д., 1996. – 512 с.
7. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – 5-е изд. – М., 1987. – 588 с.
8. Харламов И. Ф. Педагогика : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / И.Ф. Харламов. – М., 2005. — 516 с.

### **Становление системы женских учебных заведений в Воронежской губернии**

*Ладоненко И. Ю.*

*аспирант, Воронежский государственный университет*

В истории российского образования время второй половины XIX века занимает особое положение. В этот период были заложены основы

отечественной образовательной системы. Серьезный импульс в социокультурной модернизации и трансформации российского общества, в т.ч. в области образования, дали либеральные преобразования пореформенного периода.

К середине XIX в. наблюдается рост образовательных идеалов и активности российского общества, благодаря чему было открыто первое женское училище в городе.

Школьные реформы 60-70-х годов XIX века явились переломным моментом в истории отечественного образования. Были затронуты практически все звенья системы образования, выстраивая отсутствующие ее компоненты. В ходе реформы впервые был заложен прочный фундамент начальной народной школы; сформирована отсутствовавшая ранее система женского образования; созданы предпосылки для развития педагогического, профессионального образования; появились зачатки высшего женского образования. Все эти процессы происходили как в центре, так и на периферии Российской империи.

Изучение проблемы показало, что женское образование в Воронежской губернии в середине XIX - начале XX века развивалось как составная часть общероссийского образовательного процесса в следствии реформ 60-70-х годов XIX века. Основными факторами формирования и развития женского образования в Воронежской губернии явились: социально-экономические и образовательно-культурные потребности развития региона; общественная инициатива и общественная деятельность передовой части интеллигенции и купечества в области образования, в первую очередь в сфере женского образования [5].

Женское образование развивалось по трем направлениям: начальное, среднее, высшее. Женские начальные школы не получили широкого распространения. Они большей частью были смешанного типа. Среднее женское образование было как сословным, так и бессословным. Главным фактором ее развития явились утверждение партийных отношений и обусловленное этим процессом расширение общественного участия в школьном строительстве. Начальная народная школа, средние и созданные позже высшие женские учебные заведения содержались главным образом на местные и общественные средства (сельских и городских самоуправлений, различных организаций и частных лиц), что давало известный простор для общественного участия в создании и деятельности начальной народной и женской школы. Правительство не было заинтересовано вкладывать большие средства в сферу образования, в том числе и женского, стремилось сократить долю своего участия в финансировании, но оградить от него, ни начальную, ни женскую школу оно не смогло. И это явилось одной из основных причин довольно быстрого и широкого развития всех звеньев школы, созданных

практически заново в пореформенный период, что подтверждается архивными документами.

Большое влияние на этот процесс оказало возникшее в России общественное и педагогическое движение, одним из главных вопросов которого являлось развитие женского образования.

Начиная с 50-х годов XIX века, педагогами, философами, общественными деятелями было опубликовано рекордное количество публикаций, посвященных проблемам женского образования, а также положению женщин в обществе. Шла бурная полемика, участники которой высказывали различные точки зрения о необходимости реформирования всей системы женских учебных заведений, об изменении курса преподаваемых предметов в женской школе, о преемственности в женской образовательной системе. Разгоревшаяся полемика позволила впоследствии преодолеть патриархальные стереотипы об нравственной неполноценности женщин. За этот период были разработаны и приняты положения о открытых всесословных женских училищах, положения о женских гимназиях и прогимназиях; появилось множество учебных заведений, занимающихся обучением девушек [2].

В результате реформ к 80-м годам XIX века сложилась новая система начального женского образования. Если до 60-х годов XIX века девушки могли получить начальное образование в школах Министерства народного просвещения (приходские, частные школы), Министерства государственных имуществ (училища для казенных крестьян), духовного ведомства, то после проведенных реформ начальное женское образование стало концентрироваться в учебных заведениях Министерства народного просвещения (приходские школы, городские училища, частные школы, школы грамоты), земских школах, училищах Духовного ведомства (церковно-приходские школы, школы при монастырях, школы грамоты). Таким образом, количественное разнообразие школ, в которые допускались девушки, возросло. Теперь после окончания начального учебного заведения девушки могли продолжить обучение в училищах, женских гимназиях и прогимназиях Воронежской губернии. Важным показателем качественных изменений в начальном женском просвещении является тот факт, что при количественном уменьшении начальных школ, значительно возросло число обучающихся девочек. Это свидетельствовало об изменении взглядов общественности на смысл и значение женского образования [3].

Началом становления системы государственного среднего женского образования в России считается рубеж 50-60-х годов XIX века. Повсеместное открытие всесословных женских училищ Министерства народного просвещения было обусловлено принятием положений о женских училищах Министерства народного просвещения в 1858 и 1860 годах. Основанные училища преимущественно принадлежали к учебным

заведениям второго разряда. Новые заведения давали сравнительно высокий уровень образования, их учебная программа приближалась к соответствующим мужским заведениям. Устав о женских училищах не предполагал выделение государственных средств на открытие и функционирование этих заведений. Необходимые средства необходимо было самостоятельно собирать желающим основать учебное заведение, что затягивало процесс открытия училищ. Зачастую сбор средств зависел не столько от благосостояния населения, сколько от инициативы руководства и желания общества [1,4].

В отличие от начального женского образования, становление которого шло в общем русле развития начальной народной школы, среднее женское образование создавалось и развивалось как совершенно самостоятельное звено школьной системы России. По существу, открытая всесословная средняя женская школа, созданная в конце 1850-1860-х гг., стала первым в России детищем общественных образовательных усилий. Она представляла собой принципиально новую социально-педагогическую модель построения женского образования, в основу которой была положена новаторская концепция женского образования, выдвинутая передовой русской педагогической мыслью.

В Воронежской губернии среднее женское образование было представлено женскими гимназиями, которые были открыты на основе широкой общественной инициативы. Среди учащихся женских гимназий преобладали, в основном, дочери дворян, чиновников, духовенства, купцов. Если начальные школы были доступны для всех сословий, то основная масса населения была лишена возможности отдавать своих дочерей в средние женские учебные заведения из-за высокой платы за обучение. Тем не менее, тяга женского населения к образованию обеспечивала дальнейший рост контингента учащихся данных учебных заведений [3].

Таким образом, во второй половине XIX века под воздействием широкого общественно-педагогического движения, дискуссий о женском вопросе на страницах отечественной публицистики, правительство Российской империи было вынуждено приступить к реформированию системы образования, результатом чего стало создание к концу века в стране сложной и многопрофильной системы народного просвещения, становление начального, среднего, профессионального и высшего женского образования.

#### Литература

1. Адрес-календарь лиц, служащих в Воронежской губернии на 1877 год. - С. 51.
2. ГАВО Ф. И-75, оп. 1. д. 3, л. 35,37
3. ГАВО Ф. И-64, оп. 1.

4. Памятная книжка Воронежской губернии на 1863-1864 г. Воронеж, 1864. - С. 110.

5. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. I-II. -СПб. 1866-1867. - С. 81-403.

## **Секция 1. ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

### **Анализ досуговой сферы в современной России**

*В. А. Кудаева*

*Воронежский государственный университет*

В действительности XXI века кардинальные социокультурные изменения породили ряд противоречий и несогласований, характерных для культурно-досуговой сферы российского общества. С одной стороны, возрастает ценностное значение пространства досуга и свободного времени. Досуг становится важным показателем качества жизни, индикатором социального самочувствия граждан. Развитость культурно-досуговой сферы выступает активным социокультурным феноменом, отражающим уровень цивилизованности общества и благополучия населения. С другой стороны, повсеместные процессы коммерциализации культурно-досуговой сферы, производство товаров и услуг, ориентированных на свободное время, становятся прибыльной формой потребления, бизнеса и предпринимательства.

Общественный контроль в культурно-досуговой деятельности, играющий важную роль в жизни, как отдельного индивида, так и общества в целом, осуществляется различными ведомствами, действия которых часто оказываются несогласованными и нескоординированными по принципу межведомственных барьеров. Системы массовой коммуникации, способствуя созданию новых форм социальных коммуникаций в пространстве досуга, одновременно приводят к стандартизации досуга, стиранию его местного своеобразия, воспроизводству образцов досугового поведения в форме потребления институционально и информационно произведенных продуктов. В связи с этим, особое значение приобретают механизмы социального конструирования идей и представлений о приоритетных видах досуга, воздействие которых предопределяет реальные выборы досугового поведения.

Внедрение экономики в культуру, становление индустрии развлечений приводит к изменению традиционных форм досуга, а также к стиранию творческой деятельности, не оправданной с экономической точки зрения. Все это наблюдается в современной России. Также приобретает особое значение демонстративное, показное потребление досуга. Происходит смена интерпретации смыслов досуговой составляющей в сознании личности. Смена смыслов предопределяет выбор новых подходов к изучению досуга. Структура современного российского

общества оказывает влияние на формирование предрасположенностей людей к выбору различных практик, осуществляемых в свободное время. Способ поведения зачастую оказывается predetermined в обществе, где культивируется «принцип удовольствия», и человек выбирает пустое развлечение как основу своего досуга. Пространство досуга конструируется агентами, в качестве которых выступают как потребители услуг, так и их организаторы.

Происходит стирание границы между трудом и досугом. «Досуг становится необходимой составляющей производственного цикла».[3,с. 65] Это объясняется тем, что досуг служит не столько целям наслаждения свободным временем, сколько целям заполнения потреблением непроизводственного времени. В условиях конsumerизма приобретает значение не сам досуг, а потребительские практики, осуществляемые в свободное время. Для тех, кому эти практики оказываются недоступными, степень удовлетворенности досугом оказывается недостаточной, и потому свобода выбора досуга сводится к свободе потребительского выбора.

Одной из ведущих черт современного российского общества в пространстве досуга является его конsumerизация. «Тенденция эта проявляется в том, что досуг приобретает ярко выраженный потребительский характер» [1,с.78]. Досуг воплощается в институционализированных практиках, реализуемых с помощью профессионального коммуникативного сервиса. Изменяется традиционное понимание досуга как социальной активности, осуществляемой в свободное от работы и основных социальных обязанностей время, направленной на удовлетворение актуальных значимых потребностей личности. Конsumerизация досуга вызывает актуализацию искусственно навязанных потребностей, реализуемых в поле потребления. Одновременно происходит расширение и коммерциализация пространства досуга, усиление гиперреальности и виртуализация. Все это приводит к тому, что человек в сфере досуга, в сфере свободной, как это принято считать, теряет свою идентичность. Это, в свою очередь, оказывает влияние на развитие культуры в целом. Такое положение дел можно сравнить с механизмом вроде часов. Задаёт дату, время, корректирует, настраивает их часовщик. Таким часовщиком в настоящее время выступает общество потребления, а человек превратился в механизм. То есть, данные процессы в пространстве досуга говорят о полной потере человеческой самостоятельности.

Таким образом, проанализировав пространство досуга современного российского общества, следует сделать вывод о том, что оно организовано в контексте конsumerизма и коммерциализации культуры. Что влечет за собой процесс размывания границ сферы досуга. Сегодня досуг несет на себе печать постиндустриального общества и пронизывает всю повседневную жизнь. Научно-техническая революция придала новую роль средствам

массовой коммуникации, смягчила социально-культурные различия между людьми и типами поселений. Формы досуга стали синонимами, престижа и предметом подражания для всех слоев населения. Новый стиль в культуре и досуге отразил переориентацию ценностного сознания и сдвинул ценности труда к самооценности досуга.

Всё это обогатило виды досуговой деятельности, создало пространство и возможности для более близкого знакомства с законами разных жанров искусства и техники, развивало и, как итог, способствовало самореализации и самоутверждению субъектов.

### **Литература**

1. Волощенко Г. Г. Досуг как явление культуры: генезис и развитие / Волощенко Г. Г. / Кемер. гос. ун-т культуры и искусств.- Омск, 2006. – с. 247.
2. Иконникова Н. И. Бытие человека как целостная система: социально-философский аспект : автореферат дис. . д-ра филос. наук / Н.И. Иконникова. - Моск. гос. соц. ун-т.— М., 2004 . – с. 154.
3. Саак А. Э. Маркетинг в социально-культурном сервисе и туризме / А.Э. Саак, Ю.А. Пшеничных .— СПб. [и др.] : Питер, 2007 . – с. 204.

## **Влияние советской идеологии на формирование эстрадной деятельности в СССР**

*В. А. Марчукова*

*Воронежский Государственный Университет*

В Советском Союзе идеология была главенствующим фактором в формировании общества. С помощью новых веяний в искусстве велась политическая пропаганда советской власти, что оказало большое влияние на идеологическую направленность творчества художника. Особенно это стало заметно в области эстрадного искусства. Были созданы специальные государственные учреждения, которые занимались организацией концертной деятельности артистов всех жанров, в том числе и эстрады.

В начале 20 века в России начинает употребляться слово эстрада. Это такие же развлекательные концертные выступления, только на открытых площадках. В качестве общего понятия, объединяющего все разновидности искусства легковоспринимаемых жанров, применяют термин эстрадное искусство и эстрада. Уже в первом десятилетии 20 века в прессе появляется термин эстрада, включающий в себя актеров, писателей, поэтов, выходящих на концертную площадку. После Октябрьской революции возникает необходимость огосударствления всякого рода

эстрад и мелких частных антреприз. Эстрада утвердилась как обозначение отдельного искусства. В течении десятилетий в советской России разрабатывались и менялись системы управления этим искусством, создавались различные объединения, сложные многоступенчатые формы самостоятельного подчинения.

В советской культуре вопрос о самостоятельности эстрадной деятельности остается дискуссионным. Постановления различного рода регламентировали эстрадную практику. «Подлинно эстрадные жанры демократичны, здесь почти уничтожена демаркационная линия между подмостками и зрительным залом»[2]. Идеологический контроль со стороны государства велся не только в праздники, но и в повседневной жизни. При этом не один праздник не проходил без эстрадного концерта.

Главной отличительной чертой эстрадной деятельности является идеологический контроль над всеми отраслями концертной деятельности. В 20-е годы необходимо было быстро создать массовую культуру, которая должна была стать доступна каждому человеку. Из-за этого первые концерты были с фольклорным уклоном, актуальны были народные песни и танцы. Представления носили идеологический характер, высмеивали мещан и буржуазию. Марксистско-ленинское учение превращает искусство в институт воздействия на массы. Установился партийно-государственный контроль над духовной жизнью общества с целью формирования человека коммунистического типа, внедрение в массовое сознание единственной идеологии оправдывающей все деяния режима.

В годы гражданской войны, когда резко возросла агитационно-политическая роль эстрады. Эстрадный номер должен вбирать в себя самые актуальные проблемы, которые необходимо подать в яркой, порой заостренно сатирической преувеличенной форме. Сатирические представления были популярны, но велись строго в идеологических рамках.

Ещё в годы Гражданской войны зародилось культурное шефство российских работников искусств над воинами армии и флота. Создавались Центральная военно-шефская комиссия и аналогичные комиссии при краевых и областных комитетах профсоюза работников искусства.[3]. Данная политика была проведена для эмоциональной разрядки советского солдата. Искусство помогало снять постоянное напряжение солдат, а патриотические выступления верить в победу. Данный аспект имел психологическое воздействие, солдаты чувствовали поддержку и получали вдохновение на продолжавшиеся бои. Концерт во время войны сыграл большую роль, ведь первоначальное назначение искусства как раз и заключается в душевном очищении. Лучшие песни все же не марши, а лирика, песни о родных и близких, о доме, о любимых, песни звучали на фронтовых концертах, в госпиталях, в полевых условиях.

Минусом идеологической направленности в сфере культуры является запрет на западную музыку. Это ярко прослеживается на примерах джазовой и рок-музыки. Джазовая эстрада необычное явление в СССР. Джазовая культура долгое время была голосом конкретной этнической среды – афроамериканского населения США, так как это явление западное, джаз запрещался в СССР, чтобы не допустить влияние западной культуры на советского гражданина. Выступления отечественных джаз-исполнителей не запрещали, но была распространена жесткая критика джаза как такового, в контексте критики западной культуры в целом. Новая форма джаза появляется на эстраде в 50-е – это Теаджаз, созданный в 1929 в Ленинграде Л. Утесовым и Я. Скоморовским. Первые программы Теаджаза - "Теаджаз" (1929). В 30-е гг. наблюдается повсеместное проникновение гражданской и лирической песни в репертуар концертирующих джаз-оркестров. [1].

В 50-е годы возникает рок-музыка. Возникнув под влиянием фольклора, эта культура никогда не связывала себя с конкретными национальными традициями. Рок-музыка интернациональная и направлена на объединение людей разного происхождения и мировоззрения. Ведущая роль в рок-музыке принадлежит психологическому и эмоциональному воздействию. Рок-музыка – это музыка протеста. Протест был не только в словах, но и в самом ритме, музыкальный ритм имел сильное психологическое воздействие на человека. Именно по этим причинам рок-музыка была запрещена в советском союзе и преследовалась законом. Велись гонения на граждан слушавших заграничную рок-музыку, но в 60-е годы появляются советские рок-музыканты, к которым власть относилась с опасением. Положительным аспектом в массовом потреблении искусства является всеобщее образование народа. Искусство стало доступно для каждого и могло преобразовывать. С другой стороны не осуществлялось полного раскрытия творческого потенциала артиста. Артисты часто внезапно пропадали со сцены из-за неужности власти и отбывали наказание в лагерях.

Однако, благодаря контролю на сцене выступали высокопрофессиональные люди. Талантливые артисты быстро росли по карьерной лестнице. В СССР была создана мощная, профессионально-талантливая группа артистов, которые сделали культуру более высокой и многогранной. Государство заботилось обо всех гражданах союза, и столичное искусство было доступно во всех уголках СССР, что способствовало обмену культурным наследием народов многонационального Советского Союза. Существовала определенная репертуарная политика. Положительным было то, что она требовала постоянного обновления репертуара художественных коллективов и исполнителей, исключала дублирование друг друга. Требования к исполнительскому мастерству были достаточно высоки. Велись борьба

против неоправданного исполнения под фонограммы. По этому вопросу было даже специальное постановление союзного министерства культуры. Регулярно проводились конкурсы артистов по трем номинациям: исполнители эстрадной песни, речевого и оригинального жанров, фестивали и конкурсы, дни национальных культур в Москве и другие.

Доступность искусства всем, изначально не может быть идеальной и правильной политикой, так как массовость портила смысл искусства в целом. Некоторые аспекты, касающиеся время препровождения, конечно, влияли на политическую стабильность страны, но если посмотреть глубже, то мы увидим, что многие люди, не понимая истинного смысла искусства и культуры в целом, просто попадали под влияние идеологии и обыденности.

Таким образом, необходимо отметить неоднозначность влияние идеологии. С одной стороны, идеологическая направленность существенно мешала развитию творческой деятельности в Советском Союзе. Такой контроль мешал раскрытию всех творческих замыслов, сокращалась география выступлений, артист не мог поехать выступать туда, куда ему хотелось. С другой же стороны, контроль со стороны государства обеспечивал качественное развитие эстрадного искусства и культуры в целом. Существовал строгий отбор не только со стороны идеологии, но и со стороны художественных советов, которые проводили профессиональный отбор артистов. Советская культура оставила после себя мощную концертную систему, которая значительно повлияла на культуру граждан в целом.

### **Литература**

1. Дмитриев Ю. Советская эстрада. Краткий очерк истории. / Ю. Дмитриев. – М.: Знание, 1968. – 77 с.
2. Клитин С.С. Проблемы теории, история и методики. / С.С. Клитин. – СПб. : Искусство, 1987. – 190 с.
3. Эстрада в России. XX век. : Энциклопедия. – М.:Олма-Пресс, 2004. – 862 с.

## **Специфика положения женщины в Древней Индии**

*Ю. И. Пивоварова*

*Воронежский государственный университет*

«Мы будем вечно прославлять  
Ту женщину, чьё имя - Мать!»  
Муса Джалиль. [1]

Проблема роли и места женщины в культуре Древней Индии начала осознаваться реформаторами индуизма в XIX-XXвека. Причиной послужил низкий статус женщины в обществе, ограниченность прав по сравнению с мужчинами. Актуальность исследования объясняется тем, что «отношение к женщине, – по замечанию индийского политика Д. Неру, – это лакмусовая бумажка цивилизации. Чем лучше это отношение, тем выше уровень развития самой цивилизации». Более того, в последние время растет число приверженцев нового междисциплинарного метода – так называемых «гендерных подходов к исследованиям» и «гендерной теории».

В период древности роль и место женщины в Индии менялись. У каждого народа, каждой культуры существует миф о золотом веке, о замечательном прошлом. Для индианок это время именовалось ведической эпохой. Самосожжение вдов на погребальном костре мужа, детские браки и многое другое, с чем борется Индия весь 20 век – ничего этого не существовало в золотой век, когда мужчина и женщина были равны. А. С. Алтекар, автор ученого труда о роли женщины в индийской цивилизации, объясняет это так: «...общая свобода и высокий социальный статус женщины в ведическую эпоху был главным образом результатом поглощенности мужчин завоеваниями и консолидацией общества. На долю женщин приходились занятия сельским хозяйством, ткачеством, изготовление луков, стрел и прочего боевого снаряжения. Женщины были полезными членами общества, а потому не вызывали покровительственного или пренебрежительного отношения к себе... Важным фактором было также влияние религии. В ведическую эпоху отшельничество еще не поощрялось. Девушки и холостяки не имели доступа к небесам: боги не принимали жертв от несемейных. Жертвоприношения считались обязательным условием обеспечения счастья и благосостояния, как в земной, так и в загробной жизни, а обряд мог совершаться только совместно мужем и женой. Это обстоятельство, естественно, повышало статус женщины»[2]. В эту эпоху женщины обучались так же, как и мужчины, участвовали в религиозных ритуалах.

Но золотой век продлился недолго. Со временем женщины стали реже принимать участие в проведении ритуалов. Причиной тому послужило усложнение религиозных обрядов, малейшая неточность в которых, могла привести по их вере к бедам. Постепенно индианки стали получать реже и в меньшем объеме образование, их стали отдавать рано замуж, что, по всей видимости, и явилось апогеем снижения статуса индианки, в конечном итоге, зависимости женщины от мужчины. Так, индианка больше не могла претендовать на равные с мужчиной права. Отметим, что на протяжении всего своего жизненного пути женщина находилась в зависимости от других: сперва – от отца, потом – от мужа, а после его смерти – от сына.

В индийской семье сложилась особая женская иерархия, где первое, почетное место занимает женщина-мать, второе – жена, и третье – дочь.

Слово «дочь» по-санскритски «*duhita*», происходящее от «*duh*», «молоко», и слово «дочь» означает «уносящая все молоко из семьи». Индийский мыслитель-гуманист и религиозный реформатор Свами Вивекананда писал, что «большая трудность для домохозяина Индии — дочь»[3]. Дочь и каста иногда превращали состояние индийца в руины, потому что она должна быть отдана за представителя той же касты, и даже соблюдая принятый в касте порядок. Так отец иногда должен сам превратиться в нищего, чтобы отдать свою дочь замуж, т.к. родня юноши требует очень высокую плату для своего сына. И это огромная трудность индийской жизни — дочь. По этой причине тысячи новорождённых девочек были убиты родителями, чтобы избежать последующей обременительной выплаты приданого, возлагаемого на них традицией.

Есть и другой путь у девушки, которую не выдали замуж – храмовая, сакральная проституция. Индийские сакральные проститутки – *баядеры* (так они прозваны на Западе) или их ещё называют *девадаси*(рабыни Бога). Они принимают в специально отведенных для этой цели храмовых помещениях индийцев, принадлежащих к определенным кастам. Им строго запрещено иметь отношения с представителями низших каст. Они должны танцевать ежедневно в храме во время религиозных служб, а также на улице во время процессий. В Индии профессия баядеры никогда не считалась позорной. Ее представительницы с самого раннего возраста поступают на службу божеству либо вследствие обета, данного матерью или отцом, либо добровольно.

Второе место в женской иерархии занимала жена. Она находилась под беспрекословным подчинением мужу и его матери. Если вдруг жена уходила от мужа, то она оказывалась отвергнутой семьёй и обществом. Если у неё умирал муж, то на повторный брак она не имела права. У женщины потерявшей мужа оставалось два пути это оставаться вдовой до конца жизни или совершить ритуал *сати*, саможжение. Опять же всё определяла каста.

Е. Ю. Ванина писала, что «единственной сферой, в которой индийцы признавали значимость женщины, её личные вкусы и интересы, была сфера интимных отношений»[4]. Эротическая традиция Индии считала женщину равным с мужчиной партнёром в сфере любовных отношений. Эротические трактаты, такие как «Камасутра» предостерегали против грубости в отношении к женам.

Свами Вивекананда утверждал, что «идеал женщины в Индии – Мать. Это – начало, и это – конец»[5]. Таким образом, первое место в женской иерархии занимает женщина-мать. Молодые жёны Древней Индии стремились поскорее родить мужу ребёнка, то есть стать матерью, чтобы как-то повысить свой статус в семье. Ведь с появлением дочери

или сына, женщина возвышалась в глазах мужа, она начинала напоминать ему его мать, которую он сильно любит и уважает, которая для него всегда являлась идеалом женственности, добродушия и святости.

Наряду с вышесказанным, нужно отметить, что в индийской семье мир женщин был традиционно ограничен стенами дома. Однако женщины из крестьянских и ремесленных каст были более свободны, так как имели по сравнению с представительницами высших слоев возможности реализовать себя в труде, ибо были во многих случаях важными участниками производственного процесса: они вносили немалый вклад в домашний бюджет, что и давало им определенное право голоса в семейных делах.

Таким образом, религия, кастовая система, традиции и обычаи Древней Индии во много определяли роль женщины в семье и обществе. С течением времени её положение хоть и изменялось, но идеальным статусом оставалось быть женщиной-матерью, продолжательницей рода.

### **Литература**

1. Карин С. Х. В мире мудрых мыслей / С. Х. Карин. – М., 1962. – С.195.
2. Вокруг света: [сайт]. – URL: <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/1842/> (дата обращения: 27. 02.2012)
3. Вивекананда С. Божественная любовь; Женщина Индии / С. Вивекананда. – СПб., 1992. – 40 с.
4. Ванина Е. Ю. Рабыни и царицы: знаменитые женщины индийского средневековья / Е. Ю. Ванина // Индийская жена: исследования, эссе. – М.: Восточная литература, 1996. – С. 117.

### **Специфика спортивного досуга**

*Шурина В. Г.*

*Воронежский государственный университет*

В настоящее время осуществление досуговой деятельности происходит в условиях рынка. Рынок развлекательных услуг представляет собой совокупность социально-экономических, правовых и организационных отношений между производителями и потребителями развлекательных услуг в процессе их купли-продажи [1]. Рынок досуга функционирует по всем правилам и законам, присущим рыночному механизму.

Говоря о тенденциях в развитии досуга, стоит отметить, что сегодня стали наиболее быстро и активно развиваться именно те отрасли досуга,

которые пользуются наибольшим спросом среди населения, будь то развлечение, оздоровление, психологическая разрядка, саморазвитие и др. Производители расширяют ассортимент развлечений, стараясь максимально разнообразить предлагаемые виды досуга, учитывать интересы всех групп населения, начиная от детей и заканчивая пожилыми или инвалидами (специализированный туризм с элементами лечения, виртуальные путешествия и т.д.).

Одной из составляющих частей досуговой сферы является сфера спортивного досуга. В своем развитии спортивный досуг во многом повторяет тенденции, присущие сфере досуга вообще, однако у него есть свои особенности. Первая из особенностей неразрывно связана с многообразием предлагаемых производителями развлекательных услуг. Именно благодаря ему человеку предоставляется право свободного выбора именно того вида спортивных занятий, которые ему по душе. Один только Интернет на запрос «спортивные секции Воронежа» выдает более 200 результатов поиска. За счет многообразия предложений человек получает возможность понять самого себя, разобраться в своих стремлениях и желаниях. Сегодня наиболее популярными направлениями спортивного досуга являются фитнес, танцы, йога, боевые искусства.

Досуг является сферой свободного самовыражения, средством личностной самоидентификации. Процесс самоопределения особенно важен для молодежи и подростков, соответственно, эта возрастная группа является наиболее активным участником досугового процесса. О возрастной специфике спортивного досуга можно говорить в двух аспектах. Первый, как мы уже упомянули, связан с возрастной активностью. Как мы выяснили, активность подростков и молодежи связана не только с их физическими возможностями, но и с вопросами жизненных ориентаций и поиском самовыражения в досуге. Второй аспект возрастной специфики заключается в наличии определенных спортивных предпочтений, свойственных разным возрастным категориям. Именно возраст достаточно часто играет решающую роль в выборе того или иного направления досуга. Неудивительно, что люди постарше стараются выбирать наиболее безопасные и полезные формы активного отдыха, в частности различные водные процедуры и посещение бассейна. Зрелые и пожилые люди выбирают этот вид спортивного досуга как один из наиболее доступных и при этом наименее травмоопасных. Среди молодежи, наоборот, особой популярностью пользуются различные экстремальные виды спорта, такие как паркур, роуп-джампинг, скейтбординг и многие другие. Можно заметить, что основой всех видов такого спорта является использование в качестве плоскостей передвижения фрагментов городского ландшафта, никак не предназначенных для этого: оград, бордюров, крыш. Таким образом, идеей, лежащей в основе этих видов спорта, является сопротивление

установленным порядкам и границам (ограничениям пространства) и следующее за сопротивлением преодоление искусственных преград, дающее ощущение свободного передвижения в пространстве. В данном случае мы имеем дело не с секциями или спортивными организациями, а скорее, любительскими объединениями, не имеющими официального статуса. Такие самодеятельные организации являются результатом творческой активности и постоянного поиска новых форм проведения свободного времени среди населения, доказывая назначение досуга как одного из вариантов самореализации человека. Кроме того, интенсивное появление все новых и новых видов досуга говорит о динамичности развития досуговых форм деятельности в современной культуре.

Помимо возрастной специфики спортивный досуг имеет и гендерную характеристику. Некоторые виды досуга наиболее распространены среди мужчин, а есть преимущественно женские формы активного отдыха. Так, достаточно редко можно встретить мужчину в секции йоги или женщину в школе боевых искусств. Связано это явление с теми идеями и задачами, которые мужчины и женщины ставят перед собой во время занятий спортом. Мужчины занимаются спортом с позиции «мое тело должно быть сильным», при этом сила для мужчины – элемент эстетической и сексуальной привлекательности. Для женщины понятие красоты имеет совершенно иной смысл и ассоциируется в первую очередь со стройностью и привлекательными формами, например ставшими уже классическими пропорциями фигуры 90-60-90. Боевые искусства в достижении этого силуэта, конечно, не помощники, так же как и йога для мужчин, развивающая в большей степени пластику и гибкость. Отсюда и рождается мужская тенденция занятий с тяжелыми гантелями и гирями, и женская - к различным направлениям фитнеса. Кроме того, женщины в стремлении эстетизировать не только свое тело, но и сам процесс занятий чаще выбирают различные современные направления фитнеса, будь то бодифлекс, степ-аэробика, пилатес и т.д., где, помимо необходимой нагрузки, у них есть возможность интересно провести время в компании подруг, под веселую музыку и т.д.

Еще одна специфическая черта спортивного досуга – его доступность. Есть досуг элитарный (некоторые виды спорта требуют серьезных финансовых вложений, например, дайвинг, конкур, теннис и пр.), а есть спорт массовый, доступный практически всем и каждому. Многие исследователи отмечают тот факт, что чем выше доходы человека, тем более охотно он выбирает спорт в качестве досуга, тем чаще он имеет возможность посещать те или иные спортивные учреждения [2]. Малообеспеченные люди обычно либо не занимаются спортом в свободное время, либо выбирают занятия дома (как более доступные).

Среди тех, кто все-таки выбирает спорт в качестве досугового занятия, все большую распространенность получают индивидуальные

занятия с персональным тренером по боевым искусствам, фитнесу, танцам и пр. Как отмечают психологи, эта тенденция является следствием роста эгоцентризма среди населения, желания обособиться от группы и получить максимальные пользу и результат от занятий.

Таким образом, спортивный досуг имеет свои специфические черты и особенности, связанные с возрастом, полом, уровнем доходов занимающихся, их системой ценностей. Сфера спортивного досуга представляет собой вовсе не статическую структуру. До тех пор пока человек будет стремиться к развитию, пока он будет искать формы и варианты проведения своего свободного времени, реализации своей творческой и физической активности, сфера досуга будет динамично изменяться и развиваться. И можно предположить, что этот процесс будет достаточно интенсивный.

### **Литература**

1. 1.Киселева Т.Г. основы социально-культурной деятельности: учебное пособие / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников. – М.: Изд-во МГУК, 1995. – 136 с.
2. 2.Соколов Э.В. Свободное время и культура досуга / Э. В. Соколов. – Л.: Лениздат, 1977. – 207 с.

## Секция 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

### Влияние образовательного процесса на развитие эмоционального интеллекта

*Е. Попова*

*Воронежский государственный университет*

В последнее десятилетие эмоциональный интеллект (ЭИ) привлекает большое внимание научного психологического сообщества.

Эмоциональный интеллект — это группа ментальных способностей, которые участвуют в осознании и понимании собственных эмоций и эмоций окружающих. Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше, чем другие, могут управлять своей эмоциональной сферой, что помогает им легче адаптироваться в обществе и устанавливать позитивные отношения с окружающими.

Первая и наиболее известная в научной психологии модель ЭИ была разработана Питером Сэловеем и Джоном Мэйером; ими же был введён в психологию и сам термин «эмоциональный интеллект». Первоначальный вариант этой модели был предложен в 1990 году. Они определили ЭИ как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий».

Однако эта модель включала в себя только когнитивные способности, связанные с переработкой эмоциональной информации. Затем определился сдвиг в трактовке понятия в сторону усиления роли личностных характеристик. Следующей моделью стала модель Р. Бар-Она, которая даёт очень широкую трактовку понятия ЭИ. Он определяет ЭИ как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями.

Отталкиваясь от существующих концепций, свою модель ЭИ предложил Д.В. Люсин. Под ЭИ он понимал способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

Таким образом, в психологии эмоционального интеллекта выделяются несколько ведущих теорий: теория эмоционально-интеллектуальных способностей Майера Дж., Сэловея П.; некогнитивная теория эмоционального интеллекта Бар-Она Р.; двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта Люсина Д. Содержательной характеристикой эмоционального интеллекта, которая объединяет перечисленные теории,

является совокупность способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями, пониманию и управлению эмоциями других людей.

Особо важным является развитие эмоционального интеллекта у студентов, так как время учебы в ВУЗе совпадает с первым периодом зрелости и характеризуется становлением личностных свойств. В процессе образования формируется так называемый «склад ума», который определяет успешность дальнейшей профессиональной деятельности.

Склад ума бывает гуманитарный и аналитический (в частности - математический). Аналитический склад ума – позволяет человеку подробно анализировать ситуации и выстраивать их четкий целостный образ. Люди с таким складом ума окружающую действительность воспринимают только с аналитической точки зрения и успешно выявляют существенные связи и отношения между различными элементами информации. Обычно такой склад ума формируется у студентов естественно-математических профилей.

В противоположность им, студенты гуманитарных специальностей (люди с гуманитарным складом ума) живут в мире «слов и образов». Люди с образным восприятием пытаются вначале всё прочувствовать, представить.

Целью эмпирического исследования являлось влияние образовательного процесса, а также изучения специальных дисциплин, на склад ума и развитие эмоционального интеллекта студентов 3 курса, обучающихся на разных факультетах ВГУ (химическом, историческом и факультете компьютерных наук).

Исследование состояло из нескольких этапов:

1. Обследование учащихся ВГУ. Испытуемым предлагалось ответить на вопросы методики «Диагностика эмоционального интеллекта» Н.Холла;
2. Обработка полученных данных и их сравнение;
3. Анализ полученных данных.

Методика предложена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Таким образом, с помощью данной методики можно определить способность современных юношей и девушек чувствовать, понимать и эффективно действовать в различном эмоциональном контексте. Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

- 1)эмоциональная осведомленность (распознавание какого-либо собственного чувства, когда оно возникает);
- 2)управление своими эмоциями (умение справиться с чувствами, чтобы они не выходили за подходящие рамки);

3)самомотивация (способности привести себя в состояние «вдохновения»);

4)эмпатия (способность сопереживать);

5)распознавание эмоций других людей.

Полученные в результате проведения эмпирического исследования баллы можно отнести к одному из трех уровней (парциальный эмоциональный интеллект):

1. 7 и менее — низкий уровень;

2. 8-13 — средний уровень;

3. 14 и более — высокий уровень.

В результате подсчета и анализа данных, были сделаны следующие выводы:

- Наибольшей эмоциональной осведомленностью (11.2) и эмпатией (14.2) обладают студенты исторического факультета. Так же они лучше распознают эмоции других людей (10). Это можно объяснить тем, что исторические дисциплины дают возможность больше узнать о поведении различных людей, что помогает лучше познать как себя самого, так и свое окружение. Самый низкий результат по данной категории у студентов ФКН. Это можно объяснить тем, что им приходится работать с формулами и строгими законами, а эмоции законам не подчиняются.

- Лучше всех управляют своими эмоциями учащиеся ФКН(3.75). Это может быть связано с тем, что по роду деятельности им постоянно приходится руководствоваться точными расчетами и логикой, нежели эмоциями и интуицией, и такой подход к чему-либо становится привычным и в обычной жизни. Возможно, с этим связан и низкий показатель у студентов исторического факультета – они не привыкли рассуждать и анализировать.

- Наибольший показатель по самомотивации (7.75)– у студентов ФКН. Возможно, это связано с тем, что такие предметы как программирование, квантовая механика направлены на получение какого-то результата. И то, что история – наука больше созидаящая, может быть причиной низкого показателя самомотивации у студентов исторического факультета.

- Показатели студентов химического факультета достаточно средние. Это связано с тем, что опрашиваемые имели средний бал успеваемости не очень высокий (3,73). С другой стороны можно предположить, что изучение химии помогает познать студентам окружающий мир и природу, научиться анализировать их, использовать логический подход, что по нашему мнению оказывает влияние на развитие интеллекта.

Исходя из результатов исследования, можно рекомендовать педагогам гуманитарных специальностей делать акцент на «математических» приемах для развития их логических и аналитических способностей (например, давать задания, которые требуют составления

таблиц), в то время как преподавателям математических специальностей следует предлагать студентам творческий подход к работе, например, использовать исторические материалы и нестандартные задачи.

### **Литература**

1. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. С. 29—36.
2. Мещерякова И.Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе / И.Н. Мещерякова // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2010. – Вып. 1 (81). – С. 157-161.
3. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. – М.: “КСП+”, 2003. – 272 с.
4. Роберте Р.Д. и др. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3-26.

### **Изучение основных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей на примере отдела опеки и попечительства Управы Левобережного района г. Воронежа**

*И.А. Попова*

*Воронежский государственный университет*

Социальные гарантии и социальная защита детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – одна из важнейших задач государства и общества.

Под социальной защитой населения в настоящее время понимается совокупность законодательно установленных экономических, социальных, юридических гарантий и прав, социальных институтов и учреждений, обеспечивающих их реализацию и создающих условия для поддержания жизни различных социальных слоев и групп населения, прежде всего, социально уязвимых[1]. Проблема сиротства сегодня – это актуальнейшая из проблем современной действительности России. Рост социального сиротства, детской безнадзорности так же как демографическая катастрофа, имеют в своей основе общий кризис семьи. Небывалый духовный, экономический, политический, социальный кризис, потрясший Россию, привел к увеличению числа семей с тем или иным уровнем социальной, психологической или структурной дезорганизации. Резкое падение жизненного уровня населения, впервые вызвало такое явление,

как отказ от ребенка в связи с отсутствием возможности его прокормить[2].

В условиях продолжающейся нестабильности социально-экономической, политической жизни страны продолжает расти число детей, оставшихся без попечения родителей. В России, согласно статистическим данным, количество учтенных детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, приближается к 1 млн., при этом сохраняется устойчивая тенденция роста контингента таких детей (в среднем на 100 тыс. в год). Таким образом, на сегодняшний день, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, составляют значительный пласт населения нашей страны[3].

Учитывая важность и актуальность темы для российской действительности, степень её научной разработанности достаточно велика. Аспекты организации практической основы социальной работы с такими детьми, а также их социально-правовая защита заложены в работах многих в работах многих отечественных учёных-специалистов (Белопольская Н.Л., Выгодский Л.С., Зубкова Т.С., Пчелинцева Л.М. и многие другие)[4].

Именно поэтому целью нашего исследования является изучение динамики основных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (на примере отдела опеки и попечительства Управы Левобережного района г. Воронежа), за последние 5 лет; а также изучение успешности жизнеустройства.

Объект исследования – Социальная защита детей сирот и детей оставшихся без попечения родителей. Предмет исследования – Формы жизнеустройства детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей.

Гипотезой исследования выступает предположение о том, что жизнеустройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, будет успешным, если:

- оно организовано и ведется целенаправленно специальными государственными структурами
- в данном процессе участвуют различные социальные институты (осуществляется институциональный подход).

В нашем исследовании мы использовали следующие методы: беседа, интервью, сравнительно – исторический, анализ литературы и нормативно-правовых документов по исследуемой теме, статистическая обработка данных.

Экспериментальная база исследования – отдел опеки и попечительства Управы Левобережного района г. Воронежа. В исследовании приняли участие сотрудники данного отдела – главный специалист и начальник отдела. На первом этапе исследования мы проанализировали деятельность отдела опеки и попечительства Управы Левобережного района г. Воронежа, выявили приоритетные направления в

работе отдела и основные задачи; определили основные формы жизнеустройства, составили таблицу статистических данных по динамике основных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей за последние 5 лет.

Одним из приоритетных направлений в работе остается «реализация единой государственной политики по защите прав и законных интересов несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите, в том числе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей...»; обеспечение приоритета семейных форм воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, профилактика социального сиротства. В рамках этого направления отдел осуществляет свою деятельность во взаимодействии со всеми структурными подразделениями управы, городского округа, администрации, и другими организациями всех форм собственности. На сегодняшний день отдел опеки и попечительства ведет активную работу по осуществлению возложенных задач и осуществляет соответствующие полномочия. Например: выявление, учёт и избрание формы семейного устройства детей-сирот; обследование условий их проживания; проведение работы по профилактике социального сиротства; ведение первичного учета детей-сирот; обеспечение прав детей-сирот[5].

По состоянию на 05.12.11 на учёте в отделе опеки и попечительства Управы Левобережного района г. Воронежа состояло 286 семей, находящихся в социально опасном положении.

Важно, что за наблюдаемый период (с 2007 по 2011 годы) лишь на конец 2011 года, остались не устроены всего 5 детей и 6 детей были сняты с учёта.

Из всего количества выявленных детей (2007–2011гг. – 424 человека), только 5 из них поступили в высшие учебные заведения. Можно предположить, что дети данной категории менее социализированы в обществе, они обладают низким уровнем социальной и психологической адаптации, которая проходит успешней в домашних условиях. В условиях соответствующего учреждения никто перед ними не ставит задачу поступить в ВУЗ, никто не нацеливает учиться лучше и добиваться большего.

Согласно статистическим данным, основная часть детей находится под опекой (197 из 424 человек). Это можно объяснить тем, что опека – эти единственная (кроме усыновления) открытая и на нормативно-правовом уровне благополучная форма устройства детей в семьи: они остаются с близкими людьми (около 90% опекунов – близкие родственники ребенка), в привычной обстановке, учащиеся не меняют школу.

На втором этапе исследования проводилась беседа–интервью с начальником данного отдела по актуальным, интересующим нас вопросам.

Проанализировав полученную из данной беседы информацию, можно сделать вывод, что большая часть проблем социальной защиты детей-сирот связана с современным состоянием российского общества. Всё это – отчасти результат предшествующей системы общественных установок и общественного воспитания. Многочисленные социальные проблемы реально и красноречиво свидетельствуют о том, что принятые в отношении сирот законодательные акты, существующие органы социальной защиты и социальной поддержки детей, оставшихся без родителей, если и достаточны, то нуждаются в дальнейшем развитии и совершенствовании. С нашей точки зрения, важно, чтобы эти социальные проблемы разрешались в тесной связи с другими задачами реформирования российского общества в целом.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась.

В результате исследования были выявлены основные институциональные характеристики системы социальной защиты детей-сирот и тенденции ее развития в современных условиях; рассмотрено современное содержание нормативно-правовых документов в сфере социальной защиты детей-сирот (состояние законодательной базы, организационных структур, отвечающих за проведение этой политики, ее кадровое и ресурсное обеспечение); изучена динамика основных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Изученная теоретическая база и проведенные исследования дают почву для размышления о необходимости совершенствования законодательной базы и системы социальной защиты, а также создании модели, для повышения эффективности и успешности деятельности подобных подразделений.

Можно сделать вывод, что система социальной защиты детей, оставшихся без попечения родителей, представляет собой важнейший инструмент их полноценного жизнеустройства.

### **Литература**

1. Корнюшина Р. В. Зарубежный опыт социальной работы: Учеб. Пособие / Р.В. Корнюшина. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 84 с.
2. Михайловская И.Б. Трудные ступени: профилактика антиобщественного поведения / Т.В. Вершинина. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
3. Малярова Н.В. Социальная защита детства: Концептуальный подход / Н.В. Малярова // Социологические исследования. – 2001. – № 4. – С.79–83.

4. Фирсов М.В. Теория социальной работы: Учеб.пособие для студ. вузов / Е.Г. Студёнова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 432 с.

5. Об утверждении Положения об отделе опеки и попечительства управы Левобережного района городского округа город Воронеж: Постановление от 28 марта 2011г. №641

## **Основные стратегии поведения в конфликте у супругов молодоженов и супругов среднего супружеского возраста**

*К. О. Попова*

*Воронежский государственный университет*

Брачно-семейные отношения в обществе представляют собой важнейшую сферу существования, как отдельного индивида, так и всего государства. Феномен семьи для каждого человека приобретает наибольшее, порой даже первостепенное значение. В связи с этим в современных условиях проблема конфликтности в молодой семье завоевывает особую значимость. Статистика свидетельствует, что эта группа браков весьма неустойчива: если принять все совершаемые разводы в Российской Федерации за 100%, то молодые семья дают 65% -67% всех разводов [1]. Этим обстоятельством и вызвано особое внимание к молодой семье. Выпускается много литературы, растет число публикаций и выполняемых научных исследований, проводятся симпозиумы, посвященные проблемам молодой семьи.

Приведенные данные свидетельствуют о проблеме конфликтности в молодой семье для современного российского общества и диктуют необходимость дальнейших теоретико-прикладных исследований молодой семьи.

Под молодой семьей Ковалев С. В. понимает союз двух людей, которым не более 32 лет или они находятся в супружеском браке до 10 лет не более [2]. Исследователь выделяет молодые семьи по семейному стажу супругов:

- семья молодоженов (от начала супружеской жизни до трех лет). Это только что рожденная семья. Типичным состоянием для такой семьи является состояние эйфории: у них еще не развеялись радужные мечты, надежды, планы, нередко оторванные от реальности. У них еще все впереди, им все понятно, в жизни для них все просто;

- семья среднего супружеского возраста (от трех до десяти лет совместного проживания). Это наиболее опасный период ее жизни. Потому что именно в эти годы проявляются скука, однообразие, стереотипность во взаимоотношениях супругов, разгораются конфликты и на обозначенный период приходится большинство разводов.

Если рассматривать конфликт, то его можно охарактеризовать как осознанное столкновение, противоборство минимум двух людей, групп их взаимно противоположных, несовместимых, исключаящих друг друга потребностей, интересов, целей, типов поведения, отношений, установок, существенно значимых для личности и групп(ы) [3].

Конфликт в молодой семье происходит из-за наличия у молодых супругов представлений о семейной жизни, в чем-то противоречащих друг другу. Наиболее существенна роль конфликта в период формирования семьи, когда супруги только начинают приспосабливаться друг к другу. А все непримиримые и непреодолимые конфликты в семье кончаются одинаково – разводом.

Таким образом, в любом конфликте каждый участник оценивает и соотносит свои интересы и интересы соперника, задавая себе вопросы, «что я выиграю, что я потеряю», какое значение имеет предмет спора для соперника. На основе такого анализа он сознательно выбирает ту или иную стратегию поведения (уход, принуждение, компромисс, уступка или сотрудничество). Часто отражение этих интересов происходит неосознанно, и тогда поведение в конфликтном взаимодействии насыщено мощным эмоциональным напряжением и носит спонтанный характер. Теперь перейдем к рассмотрению стратегий поведения в конфликте.

Стратегия поведения в конфликте – это ориентация человека (группы) по отношению к конфликту, установка на определенные формы поведения в ситуации конфликта [4].

Особое место в оценке моделей и стратегий поведения личности в конфликте занимает ценность для нее межличностных отношений с противоборствующей стороной. Если для одного из соперников межличностные отношения с другим соперником (дружба, любовь, партнерство и т.д.) не представляют никакой ценности, поведение его в конфликте будет отличаться деструктивным содержанием или крайними позициями в стратегии (принуждение, борьба, соперничество). И наоборот, ценность межличностных отношений для субъекта конфликтного взаимодействия, как правило, является существенной причиной конструктивного поведения в конфликте или направленности такого поведения на компромисс, сотрудничество, уход или уступку [4].

А теперь рассмотрим основные стратегии поведения в конфликте.

1.Принуждение (борьба, соперничество). Тот, кто выбирает данную стратегию поведения, прежде всего, исходит из оценки личных интересов в конфликте как высоких, а интересов своего соперника – как низких.

2.Уход (избегание). Стратегия ухода отличается стремлением уйти от конфликта. Она характеризуется низким уровнем направленности на личные интересы и интересы соперника и является взаимной.

3.Уступка (приспособление). Человек, принимающий стратегию уступки, жертвует личными интересами в пользу интересов соперника.

4.Компромисс. Компромиссная стратегия поведения характеризуется балансом интересов конфликтующих сторон на среднем уровне. Иначе ее можно назвать стратегией взаимной уступки.

5.Сотрудничество. Стратегия сотрудничества характеризуется высоким уровнем направленности, как на собственные интересы, так и на интересы соперника. Данная стратегия строится не только на основе баланса интересов, но и на признании ценности межличностных отношений.

На основе теоретических данных нами проводилось эмпирическое исследование стратегий поведения в конфликте у супругов в молодых семьях. В исследовании по диагностике стратегий поведения в конфликте участвовали молодые супруги, проживающие в сельской местности, 60 человек (30 семейных пар, из которых 30 человек – молодожены и 30 человек среднего супружеского возраста).

Обобщенные данные участников эмпирического исследования:

- средний возраст супругов – 25,1 лет;
- средняя продолжительность брака – 4,4 года;
- среднее количество детей – 1.

Каждой семейной паре предлагалось ответить на вопросы трех методик:

1. Тест: «Стиль поведения в конфликтной ситуации»;
2. Тест: «Конфликтная ли вы личность?»;
3. Тест: «Понимаете ли вы друг друга?».

Для определения стиля поведения молодых супругов в конфликтной ситуации была применена адаптированная Н. В. Гришиной методика американского социального психолога К. Н. Томаса.

С ее помощью можно определить, на сколько человек склонен к соперничеству и сотрудничеству в семье, стремится ли он к компромиссам, избегает ли конфликтов или наоборот, старается обострить их.

Количество баллов дает представление о выраженности тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтной ситуации.

В результате эмпирического исследования было установлено, что основными стратегиями поведения в конфликте у супругов молодоженов являются: соперничество, которое выявилось у 40% испытуемых, сотрудничество – у 31% испытуемых и уход, который выявляется у 29% обследуемых. Основными стратегиями поведения в конфликте у семьи среднего супружеского возраста являются: компромисс – у 47% испытуемых, соперничество – у 30%, сотрудничество – у 23% обследуемых. (см. таблица 1 и 2).

Таблица 1.

Процентное соотношение стратегий поведения в конфликте у супругов молодоженов и супругов среднего супружеского возраста

| Стратегии      | Семейные пары молодожены | %  | Семейные пары среднего супружеского возраста | %  |
|----------------|--------------------------|----|--|----|
| Соперничество  | 6 пар                    | 40 | 5 пар  | 30 |
| Сотрудничество | 5 пар                    | 32 | 4 пары                                       | 23 |
| Компромисс     | 0                        | 0  | 6 пар  | 47 |
| Избегание      | 4 пары                   | 28 | 0  | 0  |
| Приспособление | 0                        | 0  | 0  | 0  |

Таким образом, согласно проведенному исследованию, у супругов молодоженов в конфликтных ситуациях доминирует стратегия соперничество, слабее преобладают стратегии уход и сотрудничество, и совсем не выявлено стратегий уступка и компромисс. Иные стратегии поведения в конфликте у семьи среднего супружеского возраста, здесь доминирует стратегия компромисс, слабее преобладают стратегии соперничество и сотрудничество, и совсем не выявлено стратегий уступка и уход.

Тесты «Конфликтная ли Вы личность?» и «Понимаете ли вы друг друга?» выявили и обозначили проблемы в брачной жизни молодых супругов.

В результате обследования с применением теста «Конфликтная ли Вы личность?» было выявлено, что большинство испытуемых являются конфликтными личностями и уровень конфликтности, практически у всех средний или выше среднего. Зная эти данные, можно избежать излишних конфликтов. С помощью теста «Понимаете ли вы друг друга?» выявились у молодоженов 30% супружеских пар, которые не понимают друг друга в конфликтной ситуации, а у семей среднего супружеского возраста 15% пар которые не понимают друг друга. В результате обсуждения теста Томаса в конфликтных семьях сложены различные стереотипы поведения.

Таким образом, в результате психологического исследования было установлено, что причиной возникновения конфликтов в молодой семье, возможно, является личный стиль поведения в конфликте и уровень личностной конфликтности супругов, что может свидетельствовать о неподготовленности супругов к браку и созданию семьи. Также было установлено, что основными стратегиями поведения в конфликте у супругов в молодых семьях являются: соперничество, сотрудничество, компромисс и уход.

Итак, применение соответствующих методик позволило наметить основные проблемы в молодых семьях: недостаток понимания в той или иной степени, неудовлетворенность браком и конфликтность супругов. Тот факт, что многие испытуемые отнеслись к испытаниям серьезно,

задумались над его результатами, показывает их стремление разрешить конфликтную ситуацию.

### **Литература**

1. Гребенников И.В. Семейное воспитание. М.: Педагогика, 1991. 537 с.
2. Ковалев С.В. Психология семейных отношений. М.: Педагогика, 1987. 246 с.
3. Майерс Д. Социальная психология. М.: Москва, 1999. 234 с.
4. Мариновская И.Д., Конфликтология. М.

### **К вопросу о психологической готовности студентов к браку**

*Е.И. Алборова, Ю.Г. Хлоповских*  
*Воронежский государственный университет*

В условиях политических, экономических и социальных преобразований существенные изменения происходят и в семейных отношениях, в структуре современной семьи. Это ведет за собой изменение взглядов молодежи на брачно-семейную жизнь, проявляющееся в деформации, неопределённости, а в некоторых случаях утрате семейных ценностей. Как альтернатива традиционному браку, появились новые формы отношений и виды браков (гостевой брак, «гражданский» брак, брак на время и т.п.), меняется иерархия функций, которые выполняет семья и каждый ее член.

Особое влияние на указанные процессы оказывают средства массовой информации, которые зачастую пропагандируют жестокость, культ силы, богатства, свободные отношения между мужчиной и женщиной, альтернативные формы семейных отношений и т.п. Все это способствует неадекватности имеющегося у членов семьи житейского опыта существующей социальной действительности. Ситуация осложняется индивидуализмом, который проявляется в потребительской позиции и приводит к тому, что строить семью приходится недостаточно зрелым в личностном отношении супругам. Влияние оказывает и рыночная экономика, которая способствует, наряду с позитивным формированием конкуренции в производственной сфере, укоренению в личности качеств, мешающих построению эмоционально близких, доверительных отношений.

Взгляды молодого поколения на семью и семейную жизнь в целом приводят к нежелательным для общества последствиям в социально-демографическом, экономическом и этико-психологическом плане, поэтому особую актуальность приобрела необходимость возрождения

института семьи, подготовки молодого поколения к браку, семейной жизни [1], [5].

Семейная жизнь, открывая человеку возможности для личностного роста и счастья, одновременно предъявляет к нему ряд требований. Среди факторов, определяющих стабильность молодых семей, выделяют готовность молодежи к браку и семейной жизни.

Исходя из определения «брака» и «семьи», первое предполагает только брачные (супружеские) отношения между мужем и женой, а второе подразумевает брачно-семейные отношения (отношения с членами расширенной семьи). Таким образом, психологическая готовность к браку выступает структурным компонентом психологической готовности к семейной жизни, влияющим на прочность супружеского союза, выстраивание семейных отношений.

По определению С.В. Желудева, психологическая готовность к браку – это личностное образование, представляющее собой систему, основными компонентами которой являются:

- 1) супружеские ценности,
- 2) брачная мотивация;
- 3) супружеская иерархия;
- 4) супружеские установки и ожидания;
- 5) супружеские отношения [3].

Существенное значение имеют добрачные факторы, побудившие молодых людей заключить семейный союз, влияющие на успешность адаптации супругов в первые годы совместной жизни, на прочность брака или, напротив, вероятность развода. Перечислим основные из этих факторов:

- 1) место и ситуация знакомства молодых людей;
- 2) первое впечатление друг о друге;
- 3) социально-демографические характеристики вступающих в брак;
- 4) продолжительность периода ухаживания;
- 5) инициатор брачного предложения;
- 6) время обдумывания брачного предложения;
- 7) ситуация оформления брака;
- 8) возраст будущей пары;
- 9) родители и их отношение к браку своих детей;
- 10) динамические и характерологические особенности супругов;
- 11) отношение в семье с братьями и сестрами [4], [2].

В ходе проведенного эмпирического исследования на базе Воронежского филиала МОСА и Воронежского филиала РГСУ. Выборку составили студенты психологического, юридического факультетов и факультета социальной работы в возрасте 19-23 лет. Из них 25 девушек и 25 юношей. Общая выборка составила 50 человек. В исследовании

применялись следующие методики: опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) (А.Н. Волкова); опросник «Самооценка будущего семьянина» (И.В. Романов); графический метод изучения эмоциональных отношений в супружеской паре (Т.В. Румянцева).

В результате исследования были выявлены гендерные различия в представлениях молодых людей о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций. Имеются статистически значимые различия ролевых ожиданий и притязания в браке юношей и девушек в следующих сферах: хозяйственно-бытовая, социальная активность, внешняя привлекательность, родительско-воспитательская, эмоционально-психотерапевтическая.

Таким образом, молодые люди ожидают от будущей супруги всесторонней поддержки, заботы, активности в ведении домашнего хозяйства и воспитании детей, а также внешней привлекательности. Собственную реализацию в семье они рассматривают через социальную активность и родительско-воспитательскую сферу. Для девушек наиболее значимыми являются социальная активность, внешняя привлекательность. От мужчины они ждут эмоциональной, психологической и финансовой поддержки. Не имея на данный момент собственной семьи, испытуемые, по-видимому, отвечали, опираясь на пример родительской семьи, социальных установок, стереотипов и т.д.

По результатам проведенного исследования выявлено, что большая часть молодых людей (75,0 %) и девушек (60,0 %) имеют завышенную самооценку как потенциальных супругов, то есть переоценивают свои достоинства и, возможно, не считают необходимым совершенствовать себя как будущего семьянина. При этом 25,0 % юношей и 40,0 % девушек обладают адекватной самооценкой как будущих супругов. Оценивая свои качества и сопоставляя их с качествами, характерными для идеального семьянина, они стремятся совершенствоваться и готовы меняться.

Обнаружено, что чем выше у девушек самооценка себя как будущего семьянина, тем выше ожидания в эмоционально-психотерапевтической поддержке со стороны будущего мужа ( $r=0,306$ ;  $p\leq 0,05$ ). Девушки считают, что их будущий супруг должен относиться к ним с эмпатией, толерантностью, создавать благоприятный психологический климат в семье, оказывать моральную и эмоциональную поддержку. Высоко оценивая собственную готовность к семейной жизни, они не видят потребности в самосовершенствовании и ожидают, что супруги будут принимать их такими, какие они есть.

Чем выше самооценка себя как будущего семьянина у юношей, тем выше их ожидания и требования к внешности своей будущей супруги ( $r=0,384$ ;  $p\leq 0,01$ ) и тем меньше готовность оказывать поддержку жене в эмоционально-психотерапевтической сфере ( $r=0,415$ ;  $p\leq 0,01$ ). По-видимому, молодые люди, считающие себя потенциальными мужьями,

которым не нужно как-либо меняться и совершенствоваться, предполагают видеть рядом с собой привлекательную девушку, не нуждающуюся в их эмоциональной поддержке.

Выявлены гендерные различия в восприятии реальных отношений в паре у молодых людей. 32 % юношей и 44 % девушек расценивают реальные отношения с партнершей (партнером) как автономные, где каждый выступает как личность, имеющая свои интересы, увлечения, отдельные от партнера. Часть юношей (24 %) и девушек (36 %) считают, что они с партнером имеют небольшую часть общих интересов, которая, по-видимому, их объединяет, однако у каждого еще имеется обширный спектр увлечений, отдельных от другого. Имеются группы юношей (12 %) и девушек (4 %), которые видят свои отношения с партнером как двух автономных личностей, имеющих «точку соприкосновения», нечто общее. Такое же число юношей и девушек представляют, что как партнеры они разделяют приблизительно половину всех имеющихся интересов, увлечений друг друга, то есть имеют довольно много общего и, вероятно, относительно много времени проводят вместе. И примерно такие же по объему группы молодых людей, которые расценивают взаимоотношения с партнером как «поглощающие», в которых партнеры погружены в отношения настолько, что для других интересов и увлечений нет времени и места.

Значимые различия в восприятии реальных отношений между девушками и юношами проявляются в разном видении распределения лидерства и значимости. Так, 60 % юношей и 36 % девушек расценивают себя в отношениях как лидера, значимого лица, от которого все будет зависеть, которое принимает решение ( $\varphi^*=1,715$ ;  $\rho \leq 0,05$ ). При этом 24 % юношей и 48 % девушек видят в своих отношениях двух абсолютно равноправных партнеров ( $\varphi^*=1,793$ ;  $\rho \leq 0,05$ ).

Идеальные отношения молодым людям видятся как автономные (32 % юношей и 28 % девушек); как имеющие немного общего (20 % юношей и 28 % девушек); как взаимопоглощающие (соответственно 24 % и 32 %). Одинаковое количество юношей и девушек (по 4 %) хотят, чтобы наряду с общими интересами и увлечениями оставалось такое же пространство для собственных интересов, отдельных от партнера. Примечательно, что для 12 % юношей идеальными видятся отношения двух автономных личностей с общей точкой соприкосновения, в то время как девушки так не считают. Отметим, что распределение значимости и лидерства в идеальных отношениях в представлениях юношей и девушек значительно различаются. Часть юношей (52 %) и девушек (16 %) расценивают себя в отношениях как лидера, значимого лица, которое принимает решение ( $\varphi^*=2,786$ ;  $\rho \leq 0,01$ ). При этом 36 % юношей и 60 % девушек видят в своих отношениях двух равноправных партнеров ( $\varphi^*=1,715$ ;  $\rho \leq 0,05$ ).

Итак, юноши в своей будущей семье желают занять лидирующую позицию, наделяя себя достаточной степенью свободы, в то время как партнерша, по их мнению, должна во всем подчиняться и занимать активную позицию в хозяйственно-бытовой и родительско-воспитательской сферах. Девушки в большей степени ожидают от супружества равноправия, равных прав и обязанностей супругов в социальной активности, хозяйственно-бытовой и родительско-воспитательской сферах.

Большинство юношей и девушек имеют завышенную самооценку себя как будущего семьянина, то есть считают себя идеальными будущими супругами, которым не нужно совершенствоваться, и при этом ожидают, что их партнер будет меняться и приспособливаться к ним. Можно предположить, что такие завышенные требования к партнеру и завышенные ожидания в отношении будущей семьи у юношей и девушек могут привести к существенным разногласиям и разочарованиям в будущей семейной жизни.

### **Литература**

1. Андреева, Т.В. Семейная психология / Т.В. Андреева. – М.: Просвещение, 2004. – 244с.
2. Малкина-Пых, И.Г. Семейная терапия. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 784 с.
3. Сысенко, В.А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия / В.А. Сысенко. - М.: Просвещение, 1981. - 210 с.
4. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО, 2000. – 512 с.
5. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.

### **Коммуникативная компетентность как профессиональная составляющая деятельности будущего педагога**

*Н.В. Белокопытова*

*Воронежский государственный университет*

Успешность процесса коммуникации в значительной степени зависит от уровня сформированности коммуникативной компетентности. Понятие «коммуникативная компетентность» широко разрабатывается в психолого-педагогической литературе и понимается как: ключевая характеристика, обеспечивающая все стороны социальной жизни и деятельности человека, необходимая для успешной самореализации личности (А.Г. Асмолов, Л.Н. Боголюбов, В.М. Соколов и др.), цель

подготовки специалиста, личностно значимое качество и необходимая составляющая общей профессиональной компетентности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.), условие, повышающее эффективность образования (Б.Г. Ананьев, А.А. Брудный, Н.Ф. Талызина и др.). Механизмы процесса становления, развития и формирования коммуникативной компетентности рассмотрены в работах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, А.А. Леонтьева и др., понимающих процесс общения как единство трех взаимосвязанных компонентов: коммуникативного, интерактивного и перцептивного. Тем не менее, на сегодняшний момент однозначной трактовки коммуникативной компетентности не существует. Многообразие подходов к ее характеристике в целом и к выделению особенностей ее проявления в деятельности педагога – в частности, приводит к необходимости уточнения определения. Коммуникативная компетентность педагога – это профессионально-значимое свойство личности, выражающее готовность и возможность субъекта педагогической деятельности оснащать ее средствами передачи и приема информации с целью повышения уровня образованности обучающихся.

Как показывает анализ, многие выпускники педагогических специальностей испытывают значительные трудности в процессе коммуникации, что подтверждает необходимость развития коммуникативной компетентности в вузе и повышает актуальность исследования этой проблемы. В современной высшей школе можно выделить ряд дисциплин, в процессе изучения которых осуществляется коммуникативная подготовка будущего педагога. Так, согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, в содержании курса «Психология» частично рассматривается процесс коммуникации, коммуникативная компетентность педагога, методы и приемы ее развития. Тем не менее, эта подготовка продолжает оставаться фрагментарной, что препятствует эффективному использованию студентами психотехнологий для успешного разрешения возникающих коммуникативных трудностей.

Для изучения уровня сформированности коммуникативной компетентности было проведено исследование 71 студента Воронежского государственного университета со II по V курс, в ходе которого были использованы следующие методики: диагностика коммуникативной и социальной компетентности, применялась для получения более полного представления о личности, составления вероятностного прогноза успешности ее профессиональной деятельности; и тест коммуникативных умений Михельсона, для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Анализ полученных данных показал, что отмечается положительная динамика у студентов от II к V курсу по контролю над собой, умением подчиниться правилам над асоциальным поведением, пренебрежением к принятым общественным нормам. Это подтверждается статистической обработкой данных с помощью  $H$  – критерия Крускала–Уоллиса. Не обнаружено значимых различий между типами реагирования (зависимое, компетентное, агрессивное) испытуемых в различных коммуникативных ситуациях. Это подтверждается статистической обработкой данных с помощью  $\phi$  – критерия Фишера. В ходе профессионального обучения и воспитания, как показали результаты эмпирического исследования, у студентов развиваются такие умения как: оказание сочувствия, поддержки; реагирования на критику; вступление в контакт, которые также входят в содержание коммуникативной компетентности. Среди личностных качеств выделяются: эмпатия, контактность, открытость, эмоциональная устойчивость, являющиеся профессионально значимыми в профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о развитии и формировании коммуникативной компетентности в процессе вузовского обучения. Тем не менее, остается актуальной задача по осуществлению целенаправленной работы профессорско-преподавательского состава вуза по формированию коммуникативной компетентности студентов. Эффективное формирование коммуникативной компетентности будущего педагога в ходе вузовского обучения мы видим в создании определенных педагогических условий, а именно:

- в обеспечении непрерывного и целостного коммуникативного обучения;
- в интегративности коммуникативной подготовки;
- в вариативности коммуникативной подготовки.

На первом этапе предполагается провести анализ учебных программ, проанализировать содержание учебников и учебных пособий, и с учетом проведенной диагностики разработать модель формирования коммуникативной компетентности.

На втором этапе исследования на основе модели предполагается разработать программно-методическое обеспечение её практической реализации для формирования коммуникативной компетентности студентов, частью которой явилось бы уточнение оптимальных условий учебного процесса, способствующих формированию коммуникативной компетентности:

1. Учет междисциплинарных связей.
2. Включение в учебный план дисциплин спецкурсов, тренингов, интерактивных методов обучения, максимально способствующих формированию коммуникативной компетентности студентов.

3. Участие в педагогическом эксперименте преподавателей, студентов.

Данная программа включает три взаимосвязанных направления: теоретическое, практическое, исследовательское. Теоретическое – предполагающее изучение студентами основ профессионально-педагогического общения, его структуры, функций, анализ наиболее распространенных трудностей общения с учащимися. Практическое – решение задач использования студентами умения и навыков межличностного общения в общественной жизни. Исследовательское – реализация в рамках научной работы студентов через их участие в конференциях и выполнение ими курсовых и дипломных работ.

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности будущего педагога будет эффективным, если коммуникативная подготовка будет осуществляться целостно и непрерывно, с учетом индивидуально-ориентированного подхода к каждому студенту.

### **Литература**

1. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук / Ю.М. Жуков. - М., 2003. – 25 с.

2. Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи / Л.А. Петровская, Ю. М. Жуков, О. В. Соловьева // Введение в практическую социальную психологию. – 2002. – № 3. – С. 150–166.

3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие / С.Д. Смирнов. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 394 с.

### **Проблема лидерства в управлении воинскими коллективами**

*Д.В. Коровин, В.А. Исайчев, П.М. Леонов  
Военный авиационный инженерный университет*

По мнению авторов, в условиях реформирования Вооруженных Сил Российской Федерации (ВС РФ), формирования нового облика военнослужащих необходимо переосмысление взглядов и подходов к проблеме лидерства. Командир (начальник) в своем влиянии на деятельность подчиненного личного состава и построении отношений с ними, прежде всего, полагается и использует должностную (формальную) основу власти и источники, ее питающие.

В отличие от собственно управления, лидерство предполагает наличие в любом воинском коллективе последователей, а не просто

подчиненных, соратников, а не только объект управления. Собственно, отношения командир (начальник) – подчиненный, свойственные традиционному взгляду на управление и юридически закрепленные законом, заменяются, а точнее, дополняются отношениями «лидер – последователь» [1].

Исходя из вышесказанного, авторы утверждают, что лидерство существенно отличается от управления и руководства, которые предполагают достаточно жесткую и формализованную систему отношений управления – подчинения.

Как уже ранее утверждалось, лидерство основывается на определенных потребностях сложно организованных систем: самоорганизации, упорядочении поведения отдельных элементов системы в целях обеспечения ее функциональной и жизненной способности. Такая упорядоченность в воинских коллективах достигается благодаря вертикальному (управление – подчинение) и горизонтальному (коррелятивные одноуровневые связи, например, разделение воинского труда и его кооперация) распределению функций и ролей, и, прежде всего, выделению управленческой функции и осуществляющих ее структур, которые для эффективности своей деятельности требуют иерархической пирамидальной организации. Вершиной такой управленческой пирамиды и выступает лидер [2].

В малых группах (расчет, отделение), основанных на непосредственных контактах их личного состава, институциализации лидирующих позиций может не происходить. Здесь на первый план выдвигаются индивидуальные качества личности, ее способность объединить группу, повести ее за собой. В крупных же объединениях людей (взвод, рота и выше), эффективность действий которых требует четкой функционально-ролевой дифференциации и специализации, а также оперативности управления и жесткости подчинения, институциализация и формализация (официальное закрепление) лидирующих позиций, наделение их сравнительно большими властными полномочиями обязательны.

Все воинские коллективы и их элементы (от взвода, роты и выше) являются такими объединениями людей, где преследуются определенные, стабильные цели, реализация которых требует слаженности действий многих людей, их координации и регулирования на основе разделения воинского труда. В силу этого, в современных условиях, по мнению авторов, в воинских коллективах обязательна институциализация лидерства.

Но этого недостаточно, поскольку приобретенный в результате назначения сверху официальный статус командира и формального лидера, несмотря на их закрепление в законодательном плане, не всегда могут способствовать формированию, сохранению и повышению авторитета

такого командира. Авторитет оказывает особое влияние на подчиненных, получение признания в коллективе можно получить в основном в силу своих ярко выраженных индивидуальных, социальных, психологических и иных качеств, то есть командир должен обладать и качествами неформального лидера, следовательно, получить властные полномочия (авторитет) у подчиненных. Лишь в этом случае подчиненный личный состав удовлетворяет лидерскую потребность во властвовании и «возвышении» над ними.

В результате такого идеального сочетания – формальный руководитель – формальный лидер – неформальный лидер, наблюдается синергетический эффект управления. Следовательно, способность командира-лидера влиять на людей дает ему возможность использовать и власть, данную сверху и авторитет, полученный от подчиненных.

В зависимости от направленности влияния на реализацию целей воинского коллектива лидерство можно разделить на конструктивное (функциональное), т.е. способствующее осуществлению целей воинского коллектива и деструктивное (дисфункциональное). Лидерами становятся или рождаются? Итак, однозначный ответ на данный вопрос отсутствует, но имеющиеся теоретические и практические разработки, опыт реальной практики государств и организаций, в том числе и ВС США, позволяют авторам говорить об управлении лидерством в воинских коллективах ВС РФ.

Проблему управления лидерством в воинских коллективах ВС РФ, по мнению авторов, можно решить путем выполнения следующих задач.

1. Выявление лиц с природными и (или) сформировавшимися лидерскими качествами и их назначение на руководящие должности. В первом случае идет речь об обнаружении лидерских способностей и их использовании, во втором – о назначении уже подготовленных и проявивших себя лидеров. Естественно, на должности руководящих кадров среднего и высшего звена следует назначать лиц уже доказавших свои лидерские способности на первичных должностях, причем после соответствующей подготовки. Выявление лидерских способностей может производиться при помощи тестирования и других психологических методов, изучения биографий, материалов, характеристик, аттестаций и т.д. Многие ученые утверждают, что лидерские качества можно определить при помощи следующих критериев:

- непрерывное самосовершенствование;
- ориентация на служение другим;
- «излучение» положительной энергии, доброжелательность;
- внутренняя уверенность, оптимизм, «свежий» взгляд на события;
- самокритичность, признание заслуг других и их равного права на самовыражение;

- забота о физическом здоровье, интеллектуальном и духовном развитии.

2. Развитие лидерства – целенаправленное формирование и совершенствование соответствующих качеств и навыков, то есть, управлять лидерством возможно путем обучения и самообучения, мотивирования, тренингов и практического опыта. Использование ряда процедур может помочь обрести признание коллектива, стать лидером.

Эти процедуры таковы:

- выработка личной мотивированности, устойчивого желания быть лидером, уверенности в себе, готовности брать на себя ответственность, последовательности и упорства в реализации общих целей, сознание собственной силы, энтузиазма, веры в достижение цели;

- развитие индивидуальных и нравственных лидерских качеств, таких как профессиональная компетентность, порядочность, соблюдение общепринятых нравственных норм, интеллект, проявляющийся в способности к анализу, быстроте понимания сути проблемы, гибкости ума, предусмотрительности, умение планировать и ставить цели;

- обеспечение социальной компетентности лидера и его доброжелательности в отношении с другими людьми, т.е. развитие культуры общения, умения ясно и четко выражать мысли, корректно выслушивать подчиненных и делать замечания, давать советы, внимательности достоинства других людей, умение понимать их, проникаться их заботами и проблемами, оказывать им поддержку;

- приобретение умений и навыков быстро правильно оценивать ситуацию, знать и учитывать особенности, интересы, запросы членов всего коллектива;

- умение правильно оценивать ситуацию, свои силы и возможности коллектива;

3. Тесная увязка и интеграция индивидуальных целей и интересов личного состава с организационными целями воинского коллектива, реализация потребностей, представительство и защита интересов, как отдельных военнослужащих, так и всего воинского коллектива; это позволит устранить почву для возникновения деструктивных групп и лидеров, деятельность которых может нанести ущерб коллективу и повысить авторитет командира.

4. Сочетание в деятельности командира формального и неформального лидерства. Подчиненные всегда желают видеть в руководителе не только начальника, лишённого эмоций и переживаний технократа, но и человека, обладающего лучшими нравственными качествами, заботящегося не только об эффективности организации и о себе лично, но и о подчиненных.

5. Организационная интеграция лидеров, обеспечение конструктивной направленности их деятельности и ослабление

деструктивного лидерства. Интеграция означает отбор наиболее способных лидеров, поощрение их профессионально-должностного роста, формализацию лидерства.

Авторы полагают, что в современных условиях коррекции поведения офицеров, имеющих значительный служебный и жизненный опыт, будут далеко не всегда успешны. Взрослого человека со сформировавшейся системой ценностей и взглядов трудно переучить. Более продуктивным, по мнению авторов, будет являться повышение качества и эффективности механизма профессионального подбора кадров для военной службы, в том числе, абитуриентов при поступлении в военные вузы.

Далее, в процессе обучения, по мнению авторов, курсантов следует обучать основам лидерства, механизму лидерского воздействия, построению лидерских отношений с людьми, затем – постоянно развивать лидерские качества при помощи уже рассмотренных процедур. Авторы полагают, что обучение будущих офицеров лидерским качествам и их развитие – одна из важнейших задач высшей военной школы. Вышеперечисленные качества лидеров и их типы следует в обязательном порядке указывать в выпускных аттестациях. Назначение на первичные должности, по возможности, следует осуществлять с учетом лидерских качеств и типов лидерства.

Авторы полагают, что решение вышеперечисленных задач позволит успешно управлять лидерством в воинских коллективах, т.е. выявлять офицеров с выраженными лидерскими качествами, развивать эти качества и назначать на должности офицеров именно с соответствующими качествами.

### **Литература**

1. Друкер П.Ф. Как выйти в лидеры. – М.: Человек, 1992. – 216 с.
2. Друкер П.Ф. Эффективный руководитель. – М.: Вильямс, 2010. – 224 с.

### **Саморегуляция личности как психологическая проблема**

*Ю.В. Попова*

*Воронежский государственный университет*

Данная статья посвящена вопросу об актуальности исследования саморегуляции личности. Проблемой саморегуляции занимались такие ученые, как О.А. Конопкин, Ю.А. Миславский, Ю.А. Голикова, Н.А. Костин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Г.Ш. Габдреева. Исследования в данной области весьма актуальны в настоящее время. Во-первых, человек в настоящее время подвержен воздействию множества различных

стрессов, истощаются ресурсы организма, а саморегуляция позволяет восстановить ресурсы организма эффективно за короткое время. Во-вторых, саморегуляция позволяет эффективно распределять ресурсы, справляться с неудачами.

В широком смысле слова, саморегуляция – процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками.

Структура саморегуляции представлена следующими компонентами:

- 1) принятая субъектом цель его произвольной активности;
- 2) модель значимых условий деятельности;
- 3) программа собственно исполнительских действий;
- 4) система критериев успешности деятельности;
- 5) информация о реально достигнутых результатах;
- 6) оценка соответствия реальных результатов критериям успеха;
- 7) решения о необходимости и характере коррекций деятельности [2].

Существует множество теорий саморегуляции. Большинство авторов в качестве основы саморегуляции рассматривают психические основополагающие. Различия же концепций состоит в том, что одни авторы раскрывают понятие саморегуляции через внутреннюю активность человека (О.А. Конопкин, М.Ю. Миславский, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Г.Ш. Габдреева), другие через его взаимодействие с окружающей средой (Ю.А. Голикова и А.Н. Костин).

Саморегуляция представляет собой замкнутый контур регулирования и есть информационный процесс, носителями коего выступают различные психические формы отражения действительности. В зависимости от вида деятельности и условий ее осуществления она может реализоваться разными психическими средствами: чувственными конкретными образами, представлениями, понятиями и др. Поскольку принятая субъектом цель не определяет однозначно условий для построения программы исполнительских действий, при сходных моделях значимых условий деятельности возможны различные способы достижения результата. Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий и от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий [4].

Саморегуляция человека в экстремальных ситуациях зависит от различных субъективных и объективных факторов. К первым относятся индивидуальные характеристики человека, а ко вторым возможность выбора, обстановка, окружение человека и др. В случае нарушения целостности саморегуляторного процесса может возникнуть фрустрация, которая устраняется с помощью защитных механизмов личности [5].

Методы саморегулирования человека в зависимости от времени их проведения можно подразделить на:

1. Мобилизующие методы непосредственно перед периодом активности и в течение него;

2. Методы, направленные на полное восстановление сил в периоды отдыха:

а) методы психической саморегуляции (аутогенная тренировка, медитация, арт-терапия и др.);

б) методы психофизиологической саморегуляции (физические упражнения в период профессиональной деятельности, самомассаж, арома-терапия, цветотерапия, музыкотерапия, рефлексотерапия, термовосстановительные процедуры – сауна, баня, душ, бассейн и др.).

В зависимости от той сферы, в которой происходит саморегуляция, методы могут быть:

1) эмоционально-волевые; 2) мотивационные; 3) корректирующие [1].

Выделяют следующие принципы, которые отражают процесс эффективной саморегуляции:

1) твердо знайте, чего хотите добиться; 2) чтобы были ясны намерения, нужен ясный план; 3) вообразите желаемый результат; 4) сформулируйте сильную мотивацию достижения успеха; 5) будьте уверены в себе; 6) превратите препятствие в трамплин для нового прыжка к цели; 7) оглянитесь в прошлое, насладитесь настоящим, интересуйтесь будущим; 8) овладейте умением преуспевать с ощущением радости и счастья [4].

Существует тренинги саморегуляции. Один из наиболее популярных тренингов – аутогенная тренировка, при котором человек самостоятельного вызывания у себя особое (аутогенное) состояние, использует это состояние и самостоятельно выходит из него. «Ауто» – сам, «генос» – рождение. Слово «аутогенная» (самородная) указывает, что источником положительных воздействий является сам занимающийся, а слово «тренировка» подчеркивает необходимость регулярных занятий.

К следующим типам тренингов саморегуляции относятся психотехнические игры – миниатюрные модели соревнования. Невозможно подготовиться, нельзя заранее научиться, нет единственно правильного решения – всегда нужно искать свое собственное, и каждый раз – заново. Участие бесценный опыт раскрепощения и спонтанности, приобщает его к искусству «отвечать без подготовки», позволяет пережить радость творческого усилия, восторг неожиданных поворотов, счастье быть постоянно застигнутым врасплох. Творческое содержание психотехнических игр сочетается с коллективной формой их проведения.

Эффективным методом саморегуляции является также медитация. Особое развитие и конкретную направленность медитация получила в индийской йоге и буддизме (как одно из основных средств достижения религиозного освобождения). Но медитацию можно обнаружить и в

античном философском экстазе платоников и неоплатоников (причём у платоников она выступала как необходимая предпосылка теоретического мышления, в частности математического), в экзерцициях (духовных упражнениях) иезуитов, в еврейской Каббале, в учении о пути мусульман-суфиев. Ныне медитация прочно вошла в национальные и религиозные культуры многих стран, особенно стран Востока. В России интерес к медитации появился во время перестройки и достиг пика в начале 1990-х годов.

К общим закономерностям саморегуляции относятся их реализация в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий, от типа нервной системы, от личных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий. Метод саморегуляции основан на единстве и взаимодействии сознания и подсознания, слова и чувства, мышления и воображения. Слово исходит от самого человека и направленно на эмоциональную сферу, благодаря чему активизируется воображение. Осуществляется волевой акт, физическое и психическое расслабление, самоконтроль за дыханием и другими функциями организма.

Саморегуляцией рекомендуется заниматься людям с повышенной эмоциональной возбудимостью, неуравновешенностью нервных процессов. Склонным к быстрой смене настроения и чрезмерно впечатлительным. В методе саморегуляции важны правильно составленные словесные формулы. Они должны быть понятны, коротки, категоричны, не должны вызывать сомнения и напряжения. Словесные формулы составляются с учетом индивидуальных особенностей человека. Для создания большего эффекта самовнушения словесные формулы необходимо произносить старательно, с желанием, думая о содержании произносимых слов. Приемы саморегуляции состоят из двух основных частей – расслабляющей и мобилизующей [3].

Таким образом, проблема саморегуляции имеет важное значение в жизни человека в современных условиях. Саморегуляция помогает в профессиональной деятельности специалистов, в особенности в сфере «человек – человек». Она способствует личностному развитию, самосовершенствованию, позволяет расслабиться и восстановить силы.

### **Литература**

1. Бабич О.О. Методы саморегуляции и психологической разгрузки / Бабич О.О. — изд-полиграф. центр Вор.гос. ун-та, 2007 . – 43 с.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / Головин С.Ю. — Мн.: Харвест, 1998 . – 800 с.
3. Дьяченко М.М. Психологический словарь-справочник / Дьяченко М.М., Кандыбовия Л.А. — М.:Аст, 2001 . – 567 с.

4. Конопкин О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека / Конопкин О.А. // Вопросы психологии . — 1995. — №1 . — С. 5–12.

5. Короленко В.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях / Короленко В.П. — Л.: изд-во Медицина, 1978 . — 271 с.

## **Психологические особенности чувства стыда**

*Н.А. Стрельникова*

*Воронежский государственный университет*

В литературе описано множество психических состояний и клинических случаев, где имеется склонность к стыду или переживание стыда. Но, тем не менее, стыд практически не изучался как отдельное психическое явление.

На сегодняшний день феномен стыда в отечественной психологии исследован недостаточно. Обращение психологов к категории стыда происходит, как правило, в рамках общей теории эмоций и чувств (Сидоренко Ю.И., Якобсон П.М); в теории морального развития и воспитания (Малахов В.А.), либо в контексте исследования самосознания и самоотношения (Кон И.С. и Столин В.В.).

В зарубежной психологии стыд изучался с разных позиций многими учеными. Так, впервые стыд рассматривался в рамках эволюционной теории Ч. Дарвина. В русле же психологии категорией стыда занимались такие исследователи, как С. Томкинс, описавший стыд как эмоцию наивысшей рефлексии; Х.Льюис, которая дала детальное описание разрушающему стыду; Модильяна, который определяет стыд как утрату ситуационного уважения; Эрик Эриксон в контексте эпигенетической теории, утверждающий, что стыд предполагает чувство неожиданной потери самоконтроля; Кэрл Э. Изард в концепции психологии эмоций. Наиболее подробно данный феномен был описан в русле психоаналитической теории (А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм, З.Фрейд и др.).

Считается, что стыд архетипически заложен в человеке, он занимает существенное место в человеческих отношениях. Человеческое страдание очень тесно связано со стыдом, с чувством собственного изъяна, собственной неполноценности. Очень часто стыд и вину смешивают в одно понятие, забывая о той четкой грани, которая существует между ними. Так, чувство вины дает ощущение, что испытывающий ее человек – плохой, потому что он делает то, что делать нельзя. В целом, чувство вины связано с действиями человека. Если человек сделал что-то неправильно, то общество предлагает целую серию различных наказаний, которые помогут избавиться от чувства вины. Стыд же в этом плане более сложная

категория. Стыд касается не поступков человека, а самого человека, его сущности, его внешнего вида. Так просто как от чувства вины, от чувства стыда не избавиться, для этого необходима помощь специалиста. Стыд – это категория экзистенциальная, это часть человеческого бытия, он живет в каждом. Стыд переживается как неудовлетворенность собой, самоосуждение или самообвинение. Проанализировав ряд определений понятия стыд, мы предложили свое определение. Мы считаем, что стыд – это категория, возникающая в результате осознания несоответствия, реального или мнимого, своих поступков или некоторых индивидуальных проявлений принятым в данном обществе и им самим разделяемым нормам или требованиям морали. Стыд может быть связан с поведением или проявлением черт личности.

Таким образом, мы предположили, что стыд имеет следующие психологические особенности: осознанный, социальный, индивидуальный характер; стыд может являться мощным мотивом к самосовершенствованию, приобретению новых знания, развитию умений и способностей; либо может быть связан с неприятием себя, чувством собственной неполноценности, самоосуждением.

Целью исследования является определение и изучение психологических особенностей чувства стыда. В качестве объекта исследования мы рассматриваем чувство стыда, а предметом исследования стали психологические особенности чувства стыда.

Категория стыда предполагает наличие двух совершенно противоположных видов. Первый вид представляет собой стыд, стимулирующий и мотивирующий, стыд который способен направлять человека на саморазвитие, самосовершенствование приобретение знаний и умений, развитие способностей. Фокусируя внимание субъекта на собственных поступках и качествах, стыд способствует развитию самосознания, самоконтроля, самокритичности и считается самой рефлектирующей эмоцией.

Вторым, противоположным, видом стыда является стыд «ядовитый», разрушающий. Переживание такого стыда связано с несовершенством внешнего вида, фигуры, одежды, или ощущение своей тотальной неполноценности, никчемности. Такой стыд сопровождается острым и болезненным переживанием осознания собственного «Я» и отдельных черт собственного «Я». Человек кажется себе маленьким, беспомощным, скованным, эмоционально расстроенным, глупым, никуда не годным и т.д. Переживание такого стыда ведет за собой неспособность человека логично и эффективно мыслить.

Эмоция стыда выполняет ряд функций. Кэрл Э. Изард выделяет 2 вида функций стыда: эволюционно – биологические и психосоциальные функции [1].

I. Эволюционно – биологические функции:

1. переживание стыда повышает чувствительность человека к чувствам и оценкам окружающих и, таким образом, способствует социальной сплоченности,

2. стыд способствует развитию навыков и умений, необходимых для выживания индивида в обществе.

## II. Психосоциальные функции:

1. сосредоточение эмоции стыда находится в «Я» или в некоторых аспектах «Я»; стыд активирует самооценку,

2. более отчетливое осознание образов «Я», сопутствующее переживанию стыда, способствует усилению «Я», уменьшению уязвимости личности,

3. стыд разоблачает «Я»,

4. развивает чувствительность в отношении чувств и мнений других людей,

5. развивает чувствительность в отношении своего «Я»,

6. переживание стыда пробуждает мысль и дает работу воображению

7. стыд способствует развитию объективного самосознания,

8. преодоление переживания стыда способствует развитию личностной автономии и идентичности.

Как известно, стыд – это аффект, который может угрожать чувству собственного достоинства индивида. В случае, когда индивид не в силах сознательно пережить чувство стыда, он прибегает к психологическим защитам, притупляющим чувство стыда. В психологической науке выделено шесть таких защит: отрицание, уход, перфекционизм, высокомерие, бесстыдство и ярость [2].

Таким образом, ввиду того, что стыд очень близок к центру идентичности, ввиду того, что эта когнитивно – аффективная категория является архетипически заложеной и присущей каждому человеку, а также ввиду того, что стыд занимает существенное место в человеческих отношениях, возникает необходимость дальнейшей разработки данного понятия и более углубленного изучения категории стыда. А также возникает возможность дополнения психологических теорий и концепций стыда, теоретических построений, связанных с изучением аффективно – когнитивного компонента структуры личности, с целью использования их представителями таких наук, как педагогика и психология.

## Литература

1. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э.Изард. – СПб.: Питер, 2009. – 464 с.

2. Роналд Т. Поттер – Эфрон Стыд, вина и алкоголизм: клиническая практика / Роналд Т. Поттер – Эфрон. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 416 с.

## **К проблеме социальной работы с детьми-инвалидами в г. Воронеже**

*В.С.Крюков*

*Воронежский филиал Российского государственного социального университета*

В Российской Федерации дети-инвалиды составляют, по разным оценкам, от 1,5-2,5 до 4,5% детского населения. Распространенность детской инвалидности в нашей стране с момента ее регистрации с 1980 по 2009 г. увеличилась почти в 12 раз. Уже в 2004 г. уровень детской инвалидности в России составил 200,8 на 10 тыс. детей 0-17 лет. В настоящее время абсолютное число детей с ограниченными возможностями превысило полумиллионную отметку. По оценке МЗиСР РФ, в ближайшие годы прогнозируется дальнейший рост этого показателя на фоне снижения численности населения, показателей его здоровья, неблагоприятной социальной ситуации в большинстве российских семей. В структуре инвалидности с учетом возраста преобладают подростки. Во всех возрастных группах детей-инвалидов лидируют мальчики (58%), уровень инвалидности среди них выше, чем среди девочек в 1,2-1,7 раза.

В современных условиях социальная защита детей с ограниченными возможностями здоровья перерастает из разряда социально-медицинской проблемы в общую социальную задачу, предполагающую, во-первых, системное взаимодействие для оптимизации этого процесса всего социокультурного окружения человека (семья, дом-интернат, школа и т.д.); во-вторых, активное использование всех направлений социально-регулирующего воздействия (медицинское, финансово-экономическое, психолого-педагогическое и т.д.). Именно поэтому на сегодняшний день актуальной научной и практической проблемой выступает исследование как системы социальной защиты детей с ограниченными возможностями здоровья, так и – направлений совершенствования этого явления применительно к различным уровням общественной организации (федеральной, региональной, местной).

Ограничение жизнедеятельности – отклонение от нормы жизнедеятельности человека, которое может выражаться в ограничении способности к самообслуживанию, передвижению, ориентации, общению, обучению, трудовой деятельности, а также способности контролировать свое поведение.

Общими проблемами детей инвалидов являются проблемы ограничения возможностей в следующих сферах: социально-средовой, образовательной, профессиональной, реабилитационной. Дети с ограниченными возможностями сталкиваются с трудностями установления статуса ребенка-инвалида, отсутствием безбарьерной среды,

материальными трудностями, отсутствием толерантности в обществе, профессионализма специалистов.

Для каждой группы детей с ограниченными возможностями характерны общие психологические особенности: быстрая нервно-психическая истощаемость, эмоциональная нестабильность, зависимость от окружающих, пассивность, замкнутость, склонность к депрессиям. Дети с ограниченными возможностями оказываются перед лицом ряда личностных проблем: неадекватная самооценка, отсутствие перспектив и смысла жизни. Внутриличностные конфликты порождают трудности в построении межличностных отношений, что существенно затрудняет сложный процесс социальной адаптации детей-инвалидов к обществу и общества к ним [1].

Социальная работа с детьми с ограниченными возможностями – это оказание практической помощи детям, страдающим от различных заболеваний, с нарушенными социальными контактами; создание для них условий, способствующих их физическому выживанию и сохранению социальной активности.

Социальная работа с детьми и подростками с ограниченными возможностями предполагает работу в различных направлениях: диагностика (выявление социальной проблемы, ее причины, способов ее решения); коррекция (изменение социального и психологического статуса, культурного уровня, ценностных ориентаций); реабилитация (помощь по восстановлению ресурсов и реализации жизненного потенциала); профилактика (предупреждение социальных и жизненных рисков); адаптация (облегчение вхождения индивида в социокультурную среду).

В Воронежской области на учете в органах социальной защиты населения находится свыше 8 тыс. детей-инвалидов. Сложилась крайне неблагоприятная демографическая ситуация, отмечается отрицательная динамика состояния здоровья детей и подростков. В Воронежской области социальная политика в отношении детей с ограниченными возможностями и их семей находится в процессе своего развития. Существует ряд областных программ, направленных на повышение доступности среды для инвалидов и социальной защиты детей с особыми нуждами. Повышается количество детей, охваченных услугами реабилитационных центров, проводятся акции и мероприятия в поддержку детей-инвалидов. При этом отмечается недостаточная координированность действий ведомств и организаций, обеспечивающих защиту прав и поддержку детей с ограниченными возможностями, не обеспечиваются в полной мере условия для полноценной жизнедеятельности семей детей-инвалидов.

КУ ВО «Реабилитационный Центр для детей и подростков с ограниченными возможностями г. Воронежа «Луч» является учреждением системы социальной защиты населения, осуществляющим на территории города Воронежа социальную реабилитацию детей и подростков с

ограниченными возможностями от 6 до 18 лет, а также воспитывающих их семей.

Целью деятельности центра является стремление наиболее полно помочь адаптации и интеграции детей в обычную социальную среду здоровых людей, а также создать возможность для самореализации, максимального использования своих возможностей и получения удовлетворения от сделанного, способствовать ощущению своей полезности.

Основным содержанием социальной работы с детьми с ограниченными возможностями в КУ ВО «Луч» выступает коррекционная работа и реабилитационная деятельность. Коррекционная и реабилитационная работа ведется в индивидуальной и групповой форме. Коррекция различных отклонений в развитии осуществляется на занятиях со специалистами и в различных студиях. Направлениями реабилитационной работы в КУ ВО «Луч» выступает спортивно-оздоровительная реабилитация, творческая и психолого-педагогическая реабилитация. Активными участниками процесса коррекции и реабилитации становятся родители, которые вместе с детьми посещают занятия.

На основании анализа практического опыта социальной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и их семьями, были разработаны следующие рекомендации, направленные на повышение эффективности социальной работы с детьми с ограниченными возможностями:

- необходимо уделить внимание развитию и совершенствованию организационно-методического обеспечения центра «Луч» (подготовка и издание методических пособий и учебных материалов для специалистов учреждений; создание реестра реабилитационных услуг, реабилитационных программ и стандартов с четким определением целей и задач, необходимых специалистов); необходимо развивать взаимодействие КУ ВО «Луч» с другими реабилитационными центрами с целью обмена опытом и проведения совместных акций;

- важно совершенствовать межведомственные связи центра с другими организациями, осуществляющими социальную поддержку детей с ограниченными возможностями;

- необходимо осуществлять систематическое повышение квалификации кадрового состава КУ ВО «Луч»;

- целесообразно участие в создании банка данных детей с ограниченными возможностями;

- полезно было бы создание комнаты психологической разгрузки для клиентов и сотрудников центра «Луч»;

- необходимо повышать информированность населения о деятельности и услугах, предоставляемых центром «Луч» детям с

ограниченными возможностями и их семьям;

- необходимо разрабатывать и внедрять инновационные технологии и методики работы в деятельность центра, повышать качество и увеличивать объём услуг, предоставляемых детям-инвалидам.

### **Литература**

1. Калишкина, С.В. Социально-реабилитационный процесс: развитие личностного потенциала детей и подростков с ограниченными возможностями: Учебно-методическое пособие / С.В. Калишкина, И.В. Каратицкая, Е.С. Обухова, О.В. Федорова и др. / [Отв. ред. Н.П. Поливаева]. – Воронеж, 2009. – 53 с.

## **Особенности сформированности волевых качеств у военнослужащих**

*К.В. Теплов*

*Военный авиационный инженерный университет*

Как известно, волевые качества по своей роли и предназначению, специфике проявления в деятельности обычно разделяют на две подгруппы. К одной из них относятся такие качества, как целеустремленность, исполнительность, настойчивость, инициативность, самостоятельность и другие. Они характеризуют личность военнослужащего, его поступки и действия в течение длительного периода жизни и доминируют в его деятельности постоянно как в ходе повседневной службы, так и в боевой обстановке.

К другой подгруппе относятся: самообладание, смелость, решительность, храбрость и мужество, то есть качества, которые проявляются у военнослужащего и определяют его поведение, поступки главным образом в условиях опасной обстановки [1].

Настоящее исследование было посвящено оценке сформированности волевых качеств военнослужащих, реализуемых ими в повседневной деятельности. Контингент испытуемых составили военнослужащие по призыву в/ч 36628 (г. Мичуринск) и курсанты Военного авиационного инженерного университета (г. Воронеж). Всего было обследовано 162 человека.

Для оценки волевых качеств был использован комплекс опросников, специально адаптированных к военной службе. Сравнительный анализ полученных результатов (табл. 1) показал, что уровень сформированности одних волевых качеств выше у курсантов, других – у военнослужащих по призыву.

Таблица 1 – Уровень сформированности волевых качеств военнослужащих

| Волевые качества                   | Категории военнослужащих,<br>Хср.±m |           | Достоверность различий |
|------------------------------------|-------------------------------------|-----------|------------------------|
|                                    | военнослужащие по призыву           | курсанты  |                        |
| Целеустремленность                 | 11,7±0,27                           | 15,2±0,23 | p<0,05                 |
| Упорство                           | 13,9±0,27                           | 12,8±0,56 | p<0,05                 |
| Настойчивость                      | 13,7±0,72                           | 13,1±0,68 | p>0,05                 |
| Самостоятельность и инициативность | 11,2±0,14                           | 11,9±0,22 | p>0,05                 |
| Решительность и смелость           | 12,5±0,41                           | 12,1±0,22 | p>0,05                 |
| Выдержка и самообладание           | 15,2±0,27                           | 11,8±0,42 | p<0,05                 |
| Терпеливость                       | 12,7±0,61                           | 11,9±0,44 | p<0,05                 |
| Интегральный показатель силы воли  | 23,6±0,83                           | 21,7±0,74 | p<0,05                 |

Так, достоверно бóльшую степень развития у военнослужащих по призыву имеют такие качества, как упорство, выдержка, самообладание, терпеливость и интегральный показатель силы воли, у курсантов достоверно больше развито такое качество как целеустремленность. Уровень сформированности остальных волевых качеств достоверных различий между выборками не имеет.

Диагностируемые волевые качества имеют 3 степени сформированности: низкую, среднюю и высокую. Как видно из таблицы, интегральный показатель силы воли у военнослужащих по призыву может быть охарактеризован как высокий, в то время как у курсантов – только лишь как средний. Аналогичная ситуации прослеживается относительно терпеливости, упорства. А что касается таких качеств как выдержка и самообладание то здесь наблюдается следующая тенденция – у военнослужащих по призыву данные качества находятся в среднем диапазоне развития, а у курсантов – в низком. В то же время следует отметить, что если у курсантов целеустремленность входит в среднюю зону сформированности, то у их сверстников, проходящих воинскую службу по призыву данное качество находится в низком диапазоне развития.

Самооценка решительности и смелости позволило отнести данные качества в средний диапазон развития в обеих группах. А вот такие качества, как самостоятельность и инициативность в обеих группах были оценены как малосформированные, что может быть, наш взгляд, обусловлено сложившимся стереотипом о том, что «инициатива в армии наказуема». И лишь одно волевое качество в обеих группах может быть охарактеризовано как высоко развитое – это настойчивость.

Результаты, полученные с помощью тестов-опросников, были подкреплены тестом-упражнением, в котором испытуемым предлагалось выполнять сгибание-разгибание руки с гантелей в локтевом суставе в

заданном темпе. Упражнение заканчивалось в момент появления чувства необходимости включения волевого усилия. Результаты теста представлены в таблице 2.

Для удобства результаты были условно разделены на 2 группы. В первую вошли результаты военнослужащих, закончивших упражнении ранее 2 минут, во вторую – более 2 минут. В ходе выполнения теста-упражнения испытуемым предлагалось вести самонаблюдение за приемами самостимуляции волевых усилий и их интенсивностью и оценивать степень их использования от 0 до 5 баллов.

Как видно из таблицы, в группе военнослужащих, закончивших упражнении ранее 2 минут практически не использовались приемы саморегуляции волевых усилий (максимальный отмеченный балл «3» (приемы «отвлечение» и «самоубеждение» соответствует градации «использовал средне»).

Таблица 2.

Результаты индивидуального теста-упражнения на оценку проявления волевых качеств у военнослужащих

| Приемы самостимуляции волевых усилий | Время выполнения 2 мин и более |          |       |               | Время выполнения менее 2 мин |          |       |               |
|--------------------------------------|--------------------------------|----------|-------|---------------|------------------------------|----------|-------|---------------|
|                                      | Периоды упражнения             |          |       | среднее время | Периоды упражнения           |          |       | среднее время |
|                                      | начало                         | середина | конец |               | начало                       | середина | конец |               |
| Сосредоточение на технике выполнения | 2                              | 3        | 4     | 2,35          | 1                            | 2        | 2     | 1,30          |
| Контроль за расслаблением мышц       | 1                              | 3        | 3     |               | 1                            | 1        | 2     |               |
| Отвлечение                           | 2                              | 3        | 3     |               | 2                            | 2        | 3     |               |
| Сумма баллов                         | 5                              | 9        | 10    |               | 4                            | 5        | 7     |               |
| Самоубеждение                        | 2                              | 2        | 3     |               | 1                            | 2        | 3     |               |
| Самоободрение                        | 2                              | 3        | 4     |               | 2                            | 1        | 2     |               |
| Самоприказы                          | 2                              | 2        | 3     |               | 1                            | 2        | 2     |               |
| Сумма баллов                         | 6                              | 7        | 10    |               | 4                            | 5        | 7     |               |

В то же время в группе военнослужащих, закончивших упражнении по истечении 2 минут (среднее время составило 2 мин 35 сек), уже в середине теста 3 баллами оцениваются приемы «сосредоточение на технике», «контроль за расслаблением мышц», «отвлечение», «самоободрение». К концу упражнения такие приемы самоорганизации и самомобилизации, как «контроль на технике» и «самоободрение» оцениваются испытуемыми как «используемые сильно». В конечном счете, это позволило данной группе военнослужащих закончить упражнении фактически на минуту позднее группы, не использовавшей приемы саморегуляции.

В ходе проведения констатирующего эксперимента была выдвинута гипотеза о том, что использование соревновательного метода позволит увеличить степень проявления волевых качеств. Для этого испытуемым предлагалось выполнить то же самое упражнение, но в паре (то есть участвовать в лично-командном соревновании с задачей работать как можно дольше своего соперника по паре и этим внести свой вклад в командную победу). Результаты представлены в таблице 3.

Как мы видим, соревновательная форма выполнения упражнения позволила увеличить время его выполнения в обеих группах, в среднем на 15 сек. В то же время увеличилась степень проявления самоорганизующих и самомобилизующих приемов.

Таблица 3.

Результаты группового теста-упражнения на оценку проявления волевых качеств у военнослужащих

| Приемы самостимуляции волевых усилий | Время выполнения 2 мин и более |          |       |               | Время выполнения менее 2 мин |          |       |               |
|--------------------------------------|--------------------------------|----------|-------|---------------|------------------------------|----------|-------|---------------|
|                                      | Периоды упражнения             |          |       | среднее время | Периоды упражнения           |          |       | среднее время |
|                                      | начало                         | середина | конец |               | начало                       | середина | конец |               |
| Сосредоточение на технике выполнения | 3                              | 4        | 4     | 2,50          | 2                            | 2        | 3     | 1,45          |
| Контроль за расслаблением мышц       | 1                              | 3        | 3     |               | 1                            | 2        | 3     |               |
| Отвлечение                           | 1                              | 2        | 3     |               | 2                            | 2        | 3     |               |
| Сумма баллов                         | 5                              | 9        | 10    |               | 5                            | 6        | 9     |               |
| Самоубеждение                        | 2                              | 3        | 4     |               | 1                            | 2        | 3     |               |
| Самоободрение                        | 3                              | 4        | 4     |               | 2                            | 1        | 2     |               |
| Самоприказы                          | 3                              | 4        | 3     |               | 2                            | 2        | 1     |               |
| Сумма баллов                         | 8                              | 11       | 11    |               | 5                            | 5        | 6     |               |

Подводя итоги исследования, необходимо отметить, что уровень развития волевых качеств в обеих группах имеет тенденцию к среднему уровню сформированности, что требует выработки рекомендаций по его улучшению.

### Литература

1. Психология и педагогика. Военная психология: Учебник для вузов / Под ред. А.Г. Маклакова. - СПб.: Питер, 2005.

## Ресоциализация подростков с девиантным поведением

*О. Э. Гончарова*

*Воронежский государственный университет*

Современный кризис, охвативший все мировое сообщество, характеризуется такими общими для разных стран чертами, как усиление социальной отчужденности среди молодежи, все большее распространение в детской среде саморазрушающего поведения, что приводит к росту преступности, наркомании, алкоголизма и других негативных явлений.

Первоочередной задачей становится оптимизация процесса социализации детей, их адаптации к различным образовательным, воспитательным и общественным институтам. Девиантное поведение - отклоняющиеся от общепринятых норм поведение и действия человека, нарушение общепринятых правил и норм. [2, с. 27]. Категории населения, которые более других склонны совершать девиантные поступки, — называют группами риска. Основными причинами попадания подростков в группы риска являются следующие обстоятельства жизни этих детей: пьянство одного или обоих родителей; их асоциальное поведение; отбывание одним из родителей срока тюремного заключения; побеги из дома, конфликты со сверстниками и т.д. У подростков возникают значительные отклонения, как в поведении, так и в личностном развитии. Им присуща одна характерная черта — нарушение социализации в широком смысле слова: отсутствие навыков гигиены, неспособность адаптироваться к незнакомой среде, нарушения половой ориентации, агрессивность, отсутствие ценностных ориентации и т.д. По данным социологических и психологических исследований, подростки с девиантным поведением имеют следующие особенности: отсутствие ценностей, принятых в обществе; они убеждены в своей ненужности, невозможности добиться в жизни чего-то своими силами, занять достойное положение в обществе; проекция на себя неудачной жизни собственных родителей; эмоциональное отвержение подростков со стороны родителей и одновременно их психологическая автономия; повышенный уровень тревожности и агрессивности; среди социально одобряемых ценностей у них на первом месте — счастливая семейная жизнь, на втором — материальное благополучие, на третьем — здоровье; в то же время эти ценности представляются подросткам недоступными; высокая ценность в сочетании с недостижимостью порождает внутренний конфликт [1, с.72].

Следовательно, для обеспечения успешности социальной адаптации подростков с девиантным поведением, необходимо опираться на активизацию процессов, способствующих восстановлению социальной адекватности - ресоциализацию. Ресоциализация личности таких детей должна быть связана прежде всего, с их ценностной переориентацией,

формированием механизма социально-положительного целеполагания, отработкой у личности прочных стереотипов социально-положительного поведения. Ресоциализация осуществляется изменениями установок индивида, целей, норм и ценностей жизни. Принципы работы социального педагога с детьми группы риска можно сформулировать следующим образом: 1) создание атмосферы доверительности отношений «социальный педагог-ребенок»; 2) подключение к процессу реабилитации ребенка всех субъектов государственной системы социальной поддержки и защиты детства (органы социальной защиты населения, образования, охраны общественного порядка, здравоохранения). Практика предполагает тесное сотрудничество всех ведомств, занятых этой деятельностью (милиция, инспекция по делам несовершеннолетних, органы опеки и попечения, здравоохранения, образования и т.д.). Представители всех указанных служб являются членами совета, который собирается еженедельно для обсуждения текущих дел и рассмотрения поступивших сигналов позволяют оперативно оказать помощь ребенку в ситуации риска; 3) тесное взаимодействие с семьей ребенка. При этом необходимо проявлять максимум терпимости к ее образу жизни и воспитательным издержкам. В основе этого контакта должны быть не противодействие и критика, а конструктивная помощь. Следует принимать как данность сложившиеся в семье ролевые отношения и границы между поколениями, даже в случае полного несогласия с этим. Весьма желательно вовлечение в процесс ресоциализации ребенка представителей расширенного состава семьи, включая бабушек, дедушек, других родственников, имеющих контакт с ребенком; 4) постоянная связь с супервизором-консультантом, то есть специалистом, который, имея необходимую профессиональную подготовку, оказывает социальному педагогу психологическую поддержку и консультирует по практическим вопросам. Устойчивый контакт с супервизором позволяет социальному педагогу поэтапно производить оценку избираемой тактики действий и своевременно вносить в нее коррективы при изменении ситуации [1, с. 199]. Эффективность обучения и воспитания девиантного подростка находится в прямой зависимости от своевременности оказания ему психологической поддержки, направленной на социальную адаптацию, ресоциализацию и дальнейшую социализацию, помощь в процессе обучения и стимулирование познавательной активности, что способствует продуктивному социальному и личностному развитию подростка.

### **Литература**

1. Олиференко Л.Я. Социально – педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л.И. – М.: 1998. – 239с.

### **Секция 3. ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ**

#### **Характеристика некоторых направлений формирования этики поведения военнослужащих**

*С.А. Елин, В.А. Исайчев, П.М. Леонов  
Военный авиационный инженерный университет*

Создание нового облика Вооруженных Сил Российской Федерации (ВС РФ) ставит задачу формирования нравственной культуры и этики поведения военнослужащих. Авторы выделяют несколько направлений выполнения этой важнейшей задачи.

Первое направление – усвоение общих основ этики. Моральное сознание помогает более четко определить свое место в сложных процессах межличностного общения, оценить свои возможности, а также степень личной ответственности, подняться до нравственной мудрости.

Нравственная мудрость представляет собой готовность военнослужащих к нравственной деятельности и материализацию ее в различных сферах жизни, так как они и во время службы остаются гражданами РФ и несут всю полноту ответственности согласно Конституции. Нравственная мудрость, как высшее выражение морального сознания и культуры поведения, должна включать в себя способность и готовность военнослужащих перейти в определенных обстоятельствах от намерений к действиям, к конкретным поступкам.

Второе направление формирования нравственной культуры – воспитание нравственных чувств, которое характеризует степень и глубину нравственной воспитанности человека. От воспитанности чувств зависит способность человека к сопереживанию, что формирует те качества, которые так необходимы для создания благоприятной нравственной атмосферы, здорового морального климата и культурных взаимоотношений.

Третье направление формирования нравственной культуры личности – воспитание навыков и умений нравственного поведения. Вся жизнь человека – непрерывный процесс накопления социального опыта, основу которого составляет культура нравственного поведения [1].

Анализ межличностных отношений военнослужащих показывает, что уважительное отношение выступает как внутренняя самодисциплина, позволяющая преодолеть негативные явления и предотвратить возникновение конфликтной ситуации. Военная служба была, есть и останется школой, активно формирующей гражданственность и патриотизм, возвышенные нравственные качества. Повседневные

трудности выполнения задач боевой подготовки закаляют психику, воспитывают коллективизм, чувство локтя, готовность прийти на помощь в сложной жизненной ситуации.

Культура поведения включает определенную гармонию нравственного и эстетического. Поэтому, в формировании нравственной культуры личности велика роль отечественной истории и искусства, так как они представляют именно ту часть духовной жизни и культуры общества. В поведении военнослужащего его внутреннее содержание (духовное и нравственное) должно находить воплощение во внешней форме, этике поведения.

Необходимо помнить о том, что основу воинского этикета составляют: доброжелательность, вежливость, тактичность, скромность, искренность, целесообразность, систематичность, комплексность и гармоничность. Гармония внутренней и внешней нравственной культуры личности, внутреннего и внешнего облика воина наиболее полно проявляется в личностных качествах военнослужащих, необходимых для решения сложных и ответственных задач сохранения национальной безопасности. Авторы полагают, что обеспечение гармонии внутреннего и внешнего облика военнослужащих, их внутренней и внешней нравственной культуры – это и есть основное условие выполнения задачи по формированию личностных качеств военнослужащих.

### **Литература**

1. Нравственная культура военнослужащих /Ф. Фирсенков. – Ориентир. 2002. – № 2. – С. 46-49.

### **Удовлетворенность положением в группе у лидеров и ведомых**

*А.Ю. Абрамова*  
*Воронежский государственный университет*

Жизнедеятельность любого коллектива во многом зависит от межличностных отношений, имеющих место в нем, в том числе между руководителем и исполнителями, между лидерами и ведомыми. Эти отношения детерминируют удовлетворенность членством в данной группе [2]. Актуальность нашего исследования заключается в том, что изучение удовлетворенности положением в группе поможет расширить теоретические представления об эффективности группового взаимодействия и возможных способах его поддержания и улучшения. Так как большинство видов человеческой деятельности носит коллективный характер и осуществляется в группах и группами, поэтому систематизированные знания относительно процессов групповой

деятельности дают возможность эффективно управлять групповыми процессами, улучшать, интенсифицировать деятельность групп, повышать их производительность и т.д.

Цель исследования – изучить удовлетворенность положением в группе у лидеров и ведомых. Объектом исследования выступила удовлетворенность личности положением в группе, а предметом – удовлетворенность положением в группе у лидеров и ведомых.

В соответствии с целью, объектом и предметом, гипотеза исследования состояла в предположении, что удовлетворенность положением в группе у лидеров и ведомых имеет различия, а именно: для лидеров характерна высокая удовлетворенность положением в группе, а для ведомых – низкая. Положение любого индивида в группе определяется рядом характеристик. К таким характеристикам относятся система групповых ожиданий, система статусов и ролей членов группы [3].

Под удовлетворенностью мы понимаем устойчивое долгосрочное положительное эмоциональное отношение человека к чему-либо, возникающее в результате неоднократно испытанного удовлетворения в какой-то сфере жизни и деятельности и высказываемое в форме суждения [1].

В ходе анализа литературы нами было установлено, что удовлетворенность положением в группе часто бывает связана с удовлетворенностью членством в данной группе. Кроме того ряд авторов выделяют связь удовлетворенности положением в группе с эффективностью группы, со степенью ее сплоченности, а так же с адекватностью восприятия своего положения [3]. В качестве базы эмпирического исследования выступил ФГБОУ ВПО «ВГУ». Общий объем выборки составил 57 человек (студенты разных курсов и специальностей).

Нами было проведено наблюдение, референтометрический опрос, авторская рисуночная методика «Я и группа». Наблюдение и референтометрия были проведены нами с целью выявления того, какие положения в группе занимают разные ее члены. Референтометрия, предполагающая выяснение степени значимости каждого члена группы для его товарищей по сообществу, необходима для выявления лидеров и ведомых, так как рассмотренные нами теоретические положения говорят о том, что в своем поведении ведомые руководствуются указаниями лидеров, доверяются их мнению. А наблюдение за группой было проведено для получения более достоверных результатов. Категории, выдвинутые нами для осуществления наблюдения, основываются на проведенном нами теоретическом анализе личностных особенностей, отличающих лидеров и ведомых.

Для выявления различий в удовлетворенности положением в группе у ведомых и лидеров использовался ранговый критерий Манна-Уитни, так

как выборка была небольшого размера, и результаты были получены в слабой шкале.

В ходе наблюдения за испытуемыми, а так же по результатам референтометрии, вся выборка была разделена на две группы – ведомые (24 человека) и лидеры (33 человека), что составило 42,1% и 57,9% соответственно. Из всей выборки, составившей 57 человек, низкую удовлетворенность положением в группе обнаружило 28,1%, среднюю 52,6%, высокую – 19,3%.

В группе лидеров, состоящей из 33 человек, низкая удовлетворенность положением в группе обнаружена у 12% , средняя у 70%, а высокая у 18% испытуемых данной группы. Характерной для лидеров оказалась средняя удовлетворенность положением в группе. Такое распределение может быть вызвано тем, что, хотя эти люди проявляют свои лидерские качества, им это кажется недостаточным, и может быть часть из них хотела бы еще больше распространить свое влияние на группу. Этим может объясняться как преобладание средней удовлетворенности, так и наличие низкой. Кроме того, присутствие низкой удовлетворенности своим положением в группе, возможно, может говорить о том, что данные люди не до конца осознают место, занимаемое в группе, имеют о нем неверное представление.

В группе ведомых, состоящих 24 человек, принадлежащих этой группе, 50% испытуемых обнаружили низкую удовлетворенность, 29% среднюю и 21% высокую. Таким образом, характерной для ведомых оказалась низкая удовлетворенность положением в группе. Это может означать, что занимаемое положение противоречит личностным особенностям данных людей, либо же это может быть результатом чрезмерного подавляющего влияния со стороны лидеров данной группы. Кроме этого низкая удовлетворенность положением в группе у ведомых может быть результатом того, что нормы и правила данной группы неприемлемы для ведомых, а выход из группы не представляется возможным.

Кроме качественного анализа нами применялся и количественный, заключавшийся в использовании рангового критерия Манна-Уитни для выявления различий между удовлетворенностью положением в группе у ведомых и лидеров. Эмпирическое значение  $z = 2,286$ , при  $\sigma = 0,05$ . Полученное значение критерия попало в область неопределенности, поэтому мы не смогли ни подтвердить, ни опровергнуть предположение о том, что удовлетворенность положением в группе у ведомых и лидеров имеет различия. Это означает, что все члены группы, независимо от их положения в ней, могут иметь любую удовлетворенность своим местом в данной группе. Однако на уровне качественного анализа нами было показано, что для лидеров характерна средняя, а ведомых – низкая удовлетворенность положением в группе.

Дальнейшей перспективой нашего исследования может выступить изучение динамики удовлетворенности положением в группе у лидеров и ведомых.

### **Литература**

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 739 с.
2. Морозов А.В. Деловая психология / А.В. Морозов. – СПб. : Издательство Союз, 2000. – 300 с.
3. Семечкин Н.И. Психология малых групп / Н.И. Семечкин. – Владивосток: ТИДОТ, 2005. – 117 с.

### **Полоролевой и гендерный подход в образовательном процессе военного вуза**

*Е.В. Вернигорова*

*Военный авиационный инженерный университет*

Подписание Россией Факультативного Протокола (12.04.2001 г.) в рамках соблюдения «Конвенции ООН о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин» привело к изменению роли и места женщины в современном обществе, органах государственного управления, сфере занятости, системе семейных взаимоотношений, обозначило новые ориентиры самореализации российских женщин. Это позволило им претендовать на самые амбициозные и самые сложные должности, включая должности в рядах Вооружённых Сил Российской Федерации.

При этом организация военных образовательных учреждений достаточно чётко отражает гендерную стратификацию Вооружённых сил, демонстрируя на своём примере неравный статус мужчин и женщин, гендерную стратификацию военно-педагогической профессии, гендерную асимметрию педагогических кадров и обучающихся курсантов. В настоящий момент в 19 учреждениях высшего образования Министерства обороны обучаются около 450 девушек по 30 военным специальностям. Гендерная асимметрия в военном вузе означает фактическую диспропорцию удельного веса девушек и юношей в подготовке специалистов различного профиля и отражает неравенство в этой сфере по признаку пола.

Говоря об организации образовательного процесса в военном вузе в настоящее время, следует отметить, что даже при наличии среди переменного личного состава курсантов-девушек, устойчиво наблюдается реализация полоролевого подхода.

Основные положения полоролевого подхода в социализации курсантов-юношей и курсантов-девушек можно представить как комплекс представлений командного и профессорско-преподавательского состава о том, что: - существует два биологических пола – мужской и женский, и им должны соответствовать две роли, два различных жизненных сценария; - эти роли равнозначные, но разные по содержанию и неравные по статусу;- различия мужских и женских ролей существенны в основных сферах самореализации человека: семейной, профессиональной общественной и т.п., а также в психологических качествах (мужественности и женственности) [1].

Сторонники полоролевого подхода характеризуют типично мужской образ как набор черт, связанных со свободным стилем поведения, компетентностью, рациональными способностями, активностью и эффективностью. Типично женский облик включает коммуникативные качества, эмоциональную зависимость. При этом в целом мужчинам приписывается больше положительных качеств по сравнению с женщинами. Общая закономерность состоит в том, что «эталонные образы мужчин» представляются как властные, независимые, активные, смелые, доминирующие, прогрессивные и мудрые. О женщинах же говорят как о зависимых, слабых, боязливых, эмоциональных и суеверных [2].

В рамках настоящего исследования был проведен анкетный опрос офицерского состава военных вузов, воинских частей и соединений мужского пола по данной проблеме. Количество респондентов составило 288 человек. Как показали результаты исследования, к женщинам-офицерам в Вооруженных силах РФ 57,1% респондентов относятся положительно, 19,4% – отрицательно, 13,2% – с сочувствием и 10,3% – нейтрально.

При этом иметь в своем подчинении женщин-офицеров хотели бы лишь 22,9% респондентов, 44,3% допускают такую возможность, 8,2% – по возможности избегали бы этого и 24,6% опрошенных категорически выступают против женщин-офицеров в своем подчинении. Среди причин нежелания работать с женщинами-офицерами респондентами были названы такие причины, как «нет желания решать женские проблемы», «женщины вообще неуправляемые», «женщины много уделяют времени семье, а не службе», «армия и женщина несовместимы», «у женщин низкие морально-деловые качества», «женщины неспособны качественно выполнять задачи повседневной деятельности», «женщины отвлекают» и т.п.

На вопрос «Как Вы относитесь к женщине в качестве руководителя воинского коллектива?» ответы распределись следующим образом: «положительно» – 22,8%, «положительно, только если коллектив женский» – 13,4%, «зависит от человека» – 2,9% и «отрицательно» – 60,1%.

Наконец, самые негативные ответы относительно женщин были получены на предложение продолжить фразу «Если бы моим командиром

была женщина...». Среди ответов были такие, как: «я бы уволился», «попытался бы соблазнить», «такого категорически не может быть», «пытался бы поставить ее каждое решение под сомнение», «мне не понравилось бы», «резко упала бы моя самооценка», «чувствовал бы унижение своего достоинства», «лучше застрелиться», «по возможности игнорировал», «трудно было бы ей подчиняться», «она бы стопроцентно не справилась» и т.п. Лишь около 10% опрошенных офицеров-мужчин указали на то, что продолжали бы выполнять свои обязанности согласно устава и других нормативных документов.

Популярность полоролевого подхода в условиях военного вуза, очевидно, связана с тем, что:

- подход для абсолютного большинства кажется очевидным и понятным;
- в войсках и в военных вузах доминирует мужская ролевая модель;
- поддерживается общественным мнением и многими авторитетными социальными институтами, такими как семья, церковь, средства массовой информации и др.;
- многие, пройдя полоролеву социализацию, вполне довольны своей жизнью и считают себя успешными;
- отечественной наукой еще недостаточно разработаны теории гендерной социализации на основе эгалитарных ценностей, тем более в условиях военно-профессиональной деятельности.

При этом следует отметить, что полоролевой подход:

- не отражает объективного разнообразия ролей женщин и мужчин в современном мире;
- вступает в противоречие с ведущей тенденцией развития человечества: поворотом от ценностей рода к ценности индивидуальности;
- ограничивает развитие индивидуальных способностей;
- сохраняет доминантно-зависимые отношения между полами.

В отличие от полоролевого, гендерный подход базируется на идеях о том, что:

- не пол человека обладает врожденными «мужскими» и «женскими» качествами, а «мужские» и «женские» качества приписываются человеку с раннего детства и направляют его развитие в определенное русло;
- гендер создается обществом как социокультурная модель женственности и мужественности, определяющая положение человека в семье, обществе, учебной и профессиональной сфере, экономике, политике и т.д. [3];
- гендерно-ролевая социализация играет решающую роль в формировании половой идентичности и ролевых предпочтений человека.

Стоит заметить, что гендерный подход в образовании не подвергает сомнению природные предпосылки, влияющие на самоопределение человеком своей половой идентичности. При этом Ш. Берн считает, что

«...искусственное разделение качеств на мужские и женские приводит к наложению бессмысленных ограничений на оба пола и способствует развитию гендерных конфликтов. Мы, естественно, должны ценить некоторые качества, которые в прошлом считались мужскими (или женскими), но при этом не следует считать, что человек непременно должен принадлежать к определенному полу, чтобы обладать ими» [4].

Принятие гендерного подхода в образовательном процессе военного вуза предполагает, что:

- командному и профессорско-преподавательскому составу военных вузов необходимо пересмотреть своё отношение к «фактору пола», отказаться от бесконтрольного использования гендерных стереотипов в педагогическом взаимодействии с курсантами;

- точкой отсчета для принятия компетентных педагогических решений в отношении образования и развития каждого курсанта должен стать не пол курсанта, а его (ее) способности и задатки, актуальные потребности, а также индивидуальная ситуация развития;

- командному и профессорско-преподавательскому составу требуется профессиональная компетентность для того, чтобы критически оценивать и при необходимости эффективно использовать в работе результаты психолого-педагогических исследований различий курсантов-юношей и курсантов-девушек в учебно-познавательных интересах, способностях, мотивации и др. Проведенное исследование выявило достоверные различия между курсантами-юношами и курсантами-девушками по показателям эмоциональной устойчивости, саморегуляции поведения, мотивации достижения успеха и избегания неудач, субъективного контроля, коммуникативных и рефлексивных способностей. Кроме того, установлено, что наибольшую успешность учебной деятельности демонстрируют феминные курсанты-юноши и маскулинные курсанты-девушки;

- деятельность командного и профессорско-преподавательского состава должна осуществляться с пониманием и учетом воздействия образования (содержания, среды и процесса) на формирование гендерных представлений курсантов, активно влияющих на определение курсантами своих жизненных планов и стратегий.

Реализация гендерного подхода в военном вузе должна способствовать гуманизации образовательной среды; формированию у субъектов педагогического взаимодействия эгалитарного мировоззрения, характеризующегося гендерной компетентностью, гендерной сензитивностью и гендерной толерантностью; системным изменениям в гендерных отношениях между мужчинами и женщинами в межличностной, семейной и профессиональной сферах.

## **Литература**

1. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – С.145-160.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – С.55-56.
3. Воронина О.А. Гендер / Словарь гендерных терминов. – М., 2002. – С.21-22.
4. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – С.119-120.

## **Педагогическая модель адаптации первокурсников к образовательному процессу вуза**

*О. Э. Гончарова*

*Воронежский государственный университет*

Переход в юношеском возрасте от школьного к вузовскому обучению является сложным адаптационным процессом, нарушение которого отражается на психологическом комфорте и нервно-психическом здоровье студентов, на их личностном развитии и эффективности профессиональной подготовки. Сказанное дает основания отнести проблему педагогической поддержки адаптации студенчества к образовательному процессу вуза числу наиболее актуальных проблем высшей школы.

Объект нашего исследования: образовательный процесс вуза. Предмет исследования: адаптация первокурсников к образовательному процессу вуза. Цель исследования: разработка педагогической модели адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу вуза.

Реализация поставленной цели предполагает решение ряда задач: 1) изучить психолого-педагогическую литературу по данной теме и уточнить содержание понятия «адаптация первокурсников к образовательному процессу вуза»; 2) содержательно проанализировать основные виды адаптации первокурсников к образовательному процессу вуза; 3) разработать педагогическую модель адаптации первокурсников к образовательному процессу вуза; 4) выявить педагогические условия адаптации первокурсников к образовательному процессу вуза; 5) провести эмпирическое исследование для проверки педагогической модели адаптации первокурсников к образовательному процессу вуза.

При решении первой задачи, анализ психолого-педагогической литературы показал, что ученые по-разному трактуют понятие «адаптация» и существует множество различных концепций. В нашем исследовании под адаптацией студентов-первокурсников мы понимаем –

активное творческое приспособление к условиям высшей школы, в процессе которого у них формируются навыки и умения самоорганизации, самообразования и самовоспитания профессионально значимых качеств личности [1. С. 33]

Решая вторую задачу, мы охарактеризовали виды адаптации первокурсников, которыми являются: социально-психологическая (процесс активного приспособления первокурсников к новым социально-психологическим условиям, вузовским нормам, традициям, психологическому климату вуза), академическая (процесс адаптации студентов к новым учебно-воспитательным условиям вуза) и эмоционально-волевая (процесс приспособления студентов к новым психолого-эмоциональным состояниям, возникающим в ходе учебного процесса и процесса приспособления к новым условиям вуза) адаптации [2].

Третья задача заключалась в разработке модели. В первом блоке модели обозначена цель - развитие адаптивных качеств у студентов-первокурсников для успешной интеграции в учебную деятельность, методологические подходы: системный подход, личностно-ориентированный подход, деятельностный подход. В основе процесса адаптации лежат принципы: научности; систематичности; целостности; принцип гуманизма; индивидуализации обучения; единства обучения и повседневной жизни учащегося; принцип сознательности и активности учащегося и др. Во втором блоке модели представлены виды адаптации.

Третий блок модели – содержательно-процессуальный, представленный формами, методами и средствами, способствующими адаптации студентов.

В четвертом блоке представлены уровни адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу вуза: 1) дезадаптации; 2) идентификации; 3) уровень активизации учебно-профессиональной деятельности.

Пятый – результативно-оценочный блок. Результат – адаптированность студентов к образовательному процессу в вузе.

При решении четвертой задачи нами были выделены следующие условия, обеспечивающие адаптацию студентов к образовательному процессу вуза: 1) учет личностных особенностей студентов, уровня их подготовки, их ценностных ориентаций; 2) целенаправленное повышение мотивации к учебной деятельности через стимулирование их активности на занятиях; 3) включение студентов во внеаудиторную деятельность; 4) субъект - субъектные отношения между членами учебной группы, и – между студентами и преподавателями; 5) ориентация студентов на достижения личностно-значимых результатов в образовательном процессе; 6) создание ситуации успеха; 7) целенаправленная работа по

адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу вуза [3].

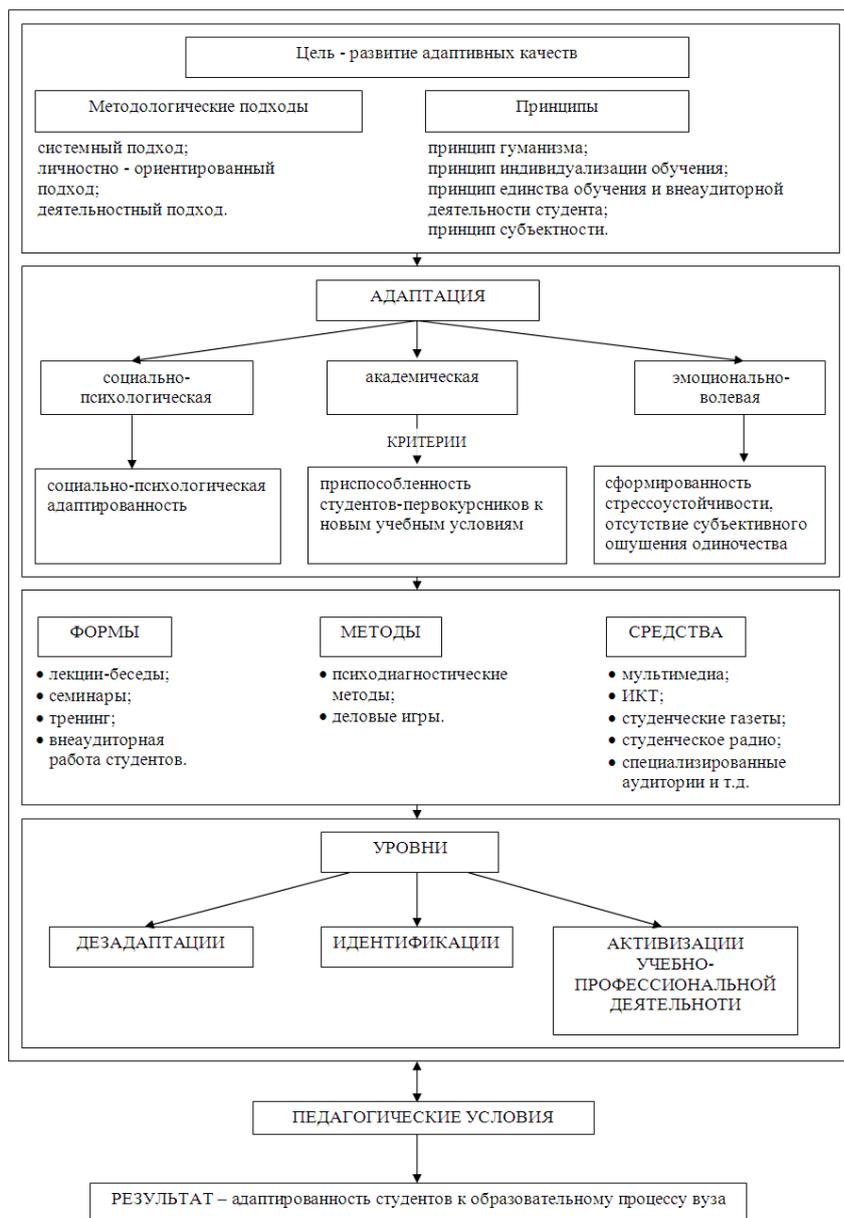


Рис. 1. Педагогическая модель адаптации первокурсников к образовательному процессу вуза

**Пятая задача.** Для подтверждения представленной педагогической модели адаптации первокурсников к образовательному процессу вуза нами было проведено эмпирическое исследование. Методы исследования уровня социально-психологической адаптации и эмоционально-волевой адаптации представлены следующими методиками: «Опросник социальнопсихологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.»; методика «Определения стрессоустойчивости социальной адаптации» (Холмс и Раге); методика «Диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона».

Для выявления уровня академической адаптации была проведена методика «Незаконченное предложение». Исследование адаптации первокурсников проводилось по нескольким показателям: адаптивность, самопринятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, стремление к доминированию, стрессоустойчивость, субъективное ощущение одиночества.

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа на базе Российского государственного социального университета (Воронежский Филиал), факультета социальной работы. В исследовании приняло участие 49 человек. Возраст испытуемых – 18 – 21 лет. Были выделены экспериментальная и контрольная группы: 23 и 26 человек соответственно. Эксперимент проводился с сентября 2011 года по февраль 2012.

На первом этапе была проведена констатирующая диагностика в экспериментальной и контрольной группах. Полученные результаты показали, что в экспериментальной и контрольной группах изначально была больше первокурсников, чей уровень стрессоустойчивости равен пороговому, уровень эмоционального дискомфорта значительно высок. Так же уровни субъективного ощущения одиночества, эскапизма, ведомости и неприятие других были достаточно высокими. И в экспериментальной, и в контрольной группах была достоверно высока доля первокурсников с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества. Так же в обеих группах достоверно больше первокурсников с нейтральным отношением к лекциям, негативным отношением к семинарам и к подготовке курсовой работы.

На втором этапе эмпирического исследования в экспериментальной группе для повышения уровня социально-психологической и эмоционально - волевой адаптации был проведен тренинг. А для повышения уровня академической адаптации были проведены занятия на темы: «Как конспектировать лекции», «Как подготовиться и выступить на семинаре», «Как написать курсовую работу». А так же была проведена беседа с куратором о включении учащихся в организацию и проведение общеузовских внеучебных мероприятий.

На третьем этапе была проведена повторная диагностика в экспериментальной и контрольной группах. Полученные результаты показали, что в экспериментальной группе стала больше доля первокурсников с высоким уровнем стрессоустойчивости, стала больше доля студентов, для которых характерен эмоциональный комфорт, принятие других, уменьшилась доля студентов, у которых преобладает внутренний контроль, меньше стала доля первокурсников, для которых характерен эскапизм, существенно повысилась доля первокурсников с низким уровнем субъективного ощущения одиночества. А в контрольной группе достоверных изменений по этим показателям не было выявлено.

Также в экспериментальной группе стало больше первокурсников с положительным отношением к лекциям и значительно меньше студентов с отрицательным отношением к ним, и стала выше доля первокурсников, проявляющих нейтральное и положительное отношение к семинарам и написанию курсовых работ. В контрольной группе же первоначальные данные изменились не существенно.

Таким образом, на основании проведенного эмпирического исследования мы можем сделать вывод о том, что разработанная педагогическая модель способствует эффективности процесса адаптации первокурсников к образовательному процессу.

Разработанная модель способствует решению поставленной задачи и ее учет может значительно повысить эффективность адаптации первокурсников к образовательному процессу вуза, что особенно важно в свете повышения требований, предъявляемых обществом, как к студентам, так и к выпускникам-специалистам.

### **Литература**

1. Просецкий П. А. Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / П. А. Просецкий. – Минск : Слово, 1996. – 85 с.

2. Загвязинский В. И. Теория и практика проблемного обучения в высшей школе. Интенсификация учебного процесса / В. И. Загвязинский. – Челябинск : Аркаим, 2002. – 220 с.

3. Редько Л. Л. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе / Редько Л. Л., Лобейко Ю. А. – М. : Илекса, 2008. – 296 с.

## **Секция 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

### **Эмпирическое исследование влияния самооценки на уровень успешности военно-профессиональной деятельности**

*И.С. Белоусов*

*Военный авиационный инженерный университет*

Проблема психологического изучения личности завершается раскрытием её самосознания. Так, С.Л. Рубинштейн считал, что развитие самосознания проходит ряд ступеней: от наивного неведения в отношении самого себя всё более углублённого самопознания, соединяющегося затем со всё более определённой и иногда резко колеблющейся самооценкой [1].

В данном исследовании приняли участие курсанты 4 курса Военного авиационного инженерного университета, специальности «Организация морально-психологического обеспечения войск». В эксперименте рассматривалась успешность их учебной деятельности, как квазипрофессиональной, путём сопоставления их оценок и собственной оценки успешности своей учебной деятельности с уровнем самооценки испытуемых.

В эксперименте участвовало 46 человек. Успешными в профессиональной (в данном случае учебной) деятельности были признаны 19 из них и столько же признано неуспешными. Остальные участники эмпирического исследования были отсеяны, так как не могли быть отнесены ни к одной из вышеуказанных групп.

Успешными курсантами были признаны те, у кого по итогам учебного года было не более двух оценок «хорошо», а остальные «отлично». Неуспешными – те, у кого имелась хотя бы одна оценка «удовлетворительно».

С испытуемыми была проведена методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейна (таблица 1). Средний показатель самооценки по группе успешных военнослужащих равен 75 баллам, что соответствует крайней границе адекватного уровня (76 баллов – уже завышенный уровень самооценки); средний показатель уровня притязаний – 87 баллов (адекватен); средний показатель целевого отклонения – 12 баллов (группе в целом присущ развитый механизм целеполагания, умение ставить реально осуществимые цели). Средний показатель самооценки в группе неуспешных военнослужащих – 63 балла (адекватный уровень); уровень притязаний – 90 баллов (завышен, что соответствует инфантильной личности, не умеющей ставить реальные цели); целевое отклонение – 27

баллов (завышенный уровень, указывающий на неразвитый механизм целеполагания, неумение ставить реально достижимые цели).

Как видно из результатов тестирования у курсантов, успешных в профессиональной деятельности уровень самооценки является средним, в то же время граничащим с завышенной самооценкой.

Таблица 1.

Показатели самооценки испытуемым по методике Дембо-Рубинштейна, баллы\*

| Оцениваемые показатели            | Самооценка | Уровень притязаний | Целевое отклонение |
|-----------------------------------|------------|--------------------|--------------------|
| Умение много делать своими руками | 68         | 84                 | 16                 |
|                                   | 62         | 88                 | 26                 |
| Характер                          | 73         | 81                 | 8                  |
|                                   | 55         | 89                 | 34                 |
| Умственные способности            | 80         | 95                 | 15                 |
|                                   | 70         | 93                 | 23                 |
| Авторитет у сверстников           | 73         | 85                 | 12                 |
|                                   | 66         | 90                 | 24                 |
| Внешность                         | 76         | 87                 | 11                 |
|                                   | 70         | 90                 | 20                 |
| Уверенность в себе                | 79         | 91                 | 12                 |
|                                   | 54         | 89                 | 35                 |
| Средний показатель                | 75         | 87                 | 12                 |
|                                   | 63         | 90                 | 27                 |

\* - в числе – успешные курсанты, в знаменателе - неуспешные

Особенно высокими оказались результаты по таким шкалам как «Внешность» – 76 баллов, «Уверенность в себе» – 79 баллов, «Умственные способности» – 80 баллов. По указанным шкалам показатель самооценки находится на завышенном уровне.

Наименьшее количество баллов данной группой испытуемых набрано по шкале «Умение много делать своими руками», но этот результат нельзя назвать низким, так как его значение составляет 68 баллов, что почти совпадает с наивысшим результатом по некоторым шкалам в группе неуспешных в профессиональной деятельности курсантов.

Необходимо отметить, что собственно завышенной самооценки не наблюдалось ни у одного участника данной группы, а заниженной самооценки не было выявлено ни у одного успешного в профессиональной деятельности испытуемого. Рассмотрим далее уровень притязаний в данной группе. В целом по группе он является адекватным и составляет 87 баллов, хотя и близок к завышенному уровню. Более высокий уровень притязаний выявлен также как и самооценка по шкале «Умственные способности» и составляет 95 баллов (завышен). По этой шкале он завышен у каждого участника эксперимента, за исключением лишь двоих,

проставивших адекватную оценку. Видимо, столь высокий уровень свидетельствует о желании добиваться большего успеха во всех сферах жизнедеятельности.

Второй по высоте результатов оказалась шкала «Уверенность в себе» (как и в самооценке), набравшая 91 балл. Ровно половина участников дали ему высокую оценку, остальные курсанты поставили оценки, соответствующие адекватному уровню. По оставшимся четырём шкалам выявлена средняя по группе адекватная оценка уровня притязаний.

Теперь перейдём к рассмотрению оценок по «Целевому отклонению» в той же группе курсантов. По данному параметру нет доминирующих шкал, выделяющихся каким либо образом, если рассматривать результат группы в целом. В среднем данной группе также присущ адекватный балл по параметру целевого отклонения, составляющий 12 баллов, причём адекватный результат наблюдается по всем шкалам методики. Ни в одной шкале средний по группе результат не выходит за рамки адекватного уровня, хотя по отдельным шкалам у различных испытуемых он конечно встречается.

Подводя итоги рассмотрению результатов успешных в профессиональной деятельности курсантов, можно сделать выводы, что в целом в данной группе самооценка находится на уровне, близком к завышенному, и эти значения являются равными по данному параметру, присущими каждому из курсантов данной группы. Уровень притязаний по группе в целом также находится в рамках средних значений, хотя и с некоторыми сдвигами в отдельных описанных случаях, в которых он является скорее немного завышенным, а уровень целевого отклонения более занижен, чем завышен в индивидуальных случаях, хотя в среднем по группе он является адекватным.

Теперь перейдём к результатам, полученным в группе неуспешных в профессиональной деятельности курсантов, выявленным по той же самой методике. В данной группе средний результат показан по всем шкалам методики. Однако, здесь у испытуемых встречаются довольно колеблющиеся показатели самооценки – от завышенной до сильно заниженной. У курсантов, успешных в профессиональной деятельности, не наблюдалось такого разброса результатов.

В данной группе приоритетными являются шкалы «Умственные способности» и «Внешность», так как они получили большее количество баллов по сравнению с другими шкалами методики, набрав 70 баллов каждая. Но у неуспешных курсантов по этим шкалам наблюдаются как сильно заниженные результаты, так и абсолютно противоположные показатели. Наименьшее количество баллов набрано по шкале «Уверенность в себе» (в то время как у группы курсантов, успешных в профессиональной деятельности по этой шкале наблюдалась завышенная

самооценка и она была второй по количеству набранных баллов). Здесь же результат составляет лишь 54 балла.

Оценивая в общем уровень самооценки в группе неуспешных курсантов, можно отметить, что разброс их значений хаотичнее по сравнению с успешными курсантами. Здесь можно встретить и нереалистично заниженные и нереалистично завышенные показатели.

Рассмотрим уровень притязаний, присущий данной группе. Только у одного испытуемого в единственном случае уровень притязаний занижен. В 67% случаев этот уровень является завышенным, т.е. адекватен он всего в 26%. Этот результат более нестабилен по отношению к результату в группе успешных курсантов, так как в нём гораздо чаще можно встретить нереалистично завышенный показатель.

Средний уровень целевого отклонения в данной группе завышен (он равен 27 баллам). Высокие результаты встречаются в три с половиной раза чаще по отношению к группе успешных курсантов. Причём в группе успешных курсантов наивысший показатель по целевому отклонению равен 40 баллам, а у неуспешных – доходит до 79 баллов (при адекватном уровне, расположенном в границах от 8 до 22 баллов).

Обобщая результаты, полученные по результатам данной методики у обеих групп, можно заключить, что они сильно различаются по своему составу: у успешных военнослужащих более стабильные показатели по таким параметрам как самооценка и целевое отклонение, в то время как в группе неуспешных военнослужащих наблюдаются разрозненные, даже «скачкообразные» результаты по каждому из параметров, исключая уровень притязаний. Это отношение прямо противоположно результатам друг друга.

### **Литература**

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: Учебник. – Серия: Мастера психологии. – СПб.: Издательство: Питер, 2002.

### **О формировании профессиональной культуры будущего офицера Вооруженных Сил Российской Федерации**

*А.В. Кондрашин, В.А. Исайчев, П.М. Леонов  
Военный авиационный инженерный университет*

В наши дни требования, предъявляемые к любой форме деятельности, неизменно связываются с культурой. И это понятно. Высокая культура – необходимое условие эффективности любого труда и первостепенный фактор совершенствования личностных качеств человека [1].

Каждая воинская специальность требует соответствующей профессиональной подготовки субъекта деятельности, своего уровня профессиональной культуры. В связи с этим, профессиональная культура офицера реализуется в многочисленных конкретных видах и проявлениях, в том числе, в исполнении обязанностей по конкретной должности. В то же время, при всем многообразии конкретных воинских специальностей, должностей, есть нечто общее, что присуще всему офицерскому составу. Это общее и отражается понятием «профессиональная культура офицера».

По мнению авторов, профессиональная культура – это качество, характеризующее уровень социально-профессионального развития офицера, меру и способ реализации его сил в процессе военно-функциональной деятельности и ее результатах. Основными носителями военно-профессиональной культуры в Вооруженных Силах Российской Федерации (ВС РФ) являются офицеры. Именно офицерский корпус является той концентрированной силой, которая вырабатывает, хранит и передает из поколения в поколение лучшие национально-государственные и военные традиции страны, военно-специальные знания и опыт.

В профессиональной культуре офицера, как в зеркале, отражается военно-профессиональная культура общества, уровень усвоения ценностей, владения знаниями, умениями и навыками, в процессе профессиональной деятельности в соответствии с индивидуальными особенностями личности, ее нравственно-психологическими свойствами и качествами. Российский офицер – это не только военный специалист, но и, прежде всего, руководитель, учитель, воспитатель подчиненных, а также продолжатель давних исторических традиций русского воинства. Как в военное, так и в мирное время жизнь ежедневно испытывает его на прочность, ставит в самые неожиданные ситуации, вовлекает в сложную цепь человеческих отношений, проверяя его убежденность в важности военной службы, нравственную стойкость, волю, принципиальность и чуткость к людям. Офицеру недостаточно иметь только теоретические знания, даже обширные и глубокие. Он должен быть руководителем нового типа, вдумчивым философом и социологом, психологом и педагогом, умеющим на практике применять полученные теоретические знания, глубоко осмысливать жизненные процессы и самостоятельно делать правильные выводы, умело влиять на формирование нравственно-психологического климата в воинских коллективах [2].

Сегодня, как никогда, всем офицерам необходимо умение глубоко видеть человека со всеми его достоинствами и недостатками. Доброжелательность, внимание и чуткость к людям, требовательность и забота о них – необходимые элементы воздействия на подчиненных, составная часть профессионального мастерства офицера. Жизнь требует, чтобы офицер умел мыслить масштабно, творчески, новаторски, обобщать опыт, трезво оценивать тенденции и перспективы развития событий,

учитывать все условия и из многих вариантов выбирать оптимальный, наиболее отвечающий интересам дела. Для этого он должен четко ориентироваться в непрерывно изменяющихся условиях жизни и деятельности, постоянно совершенствовать навыки работы с людьми, систематически обновлять и пополнять знания.

Если все эти объективные требования к современному офицеру представить в комплексе, то станет очевидным, что для успешной деятельности по обучению и воспитанию личного состава уже недостаточно одних профессиональных знаний и опыта. Нужно нечто большее, а именно – качественно новый этап профессионального развития, т.е. новый уровень профессиональной культуры. Фундамент профессиональной культуры офицера закладывается в процессе обучения в военном образовательном учреждении. В связи этим, на данном этапе развития ВС РФ значительно возрастает роль преподавательского состава военного вуза, офицеров курсантских подразделений в формировании основ профессиональной культуры будущих офицеров.

Авторы полагают, что будущему офицеру для формирования профессиональной культуры, исходя из тех социальных ролей, которые ему приходится выполнять, необходимо привитие следующих качеств:

*руководителя*: самостоятельности в принятии решений, точности и конкретности даваемых распоряжений, ответственности за принятое решение и умения его обосновать, умения планировать свою работу, высокой авторитетности, распорядительности, последовательности в принятии решений, честности, правдивости;

*военного специалиста*: выдержки, боевого мастерства, знания своей роли в современной войне, знания основ организации и управления войсками, умения моделировать боевые действия с целью прогнозирования событий в ходе развития боя, способности разрабатывать и оформлять боевые документы, вырабатывать предложения для принятия решений на боевые действия, самостоятельности, инициативности, смелости, компетентности;

*воспитателя*: высокой работоспособности, настойчивости, способности строить воспитательную деятельность на основе познания закономерностей и принципов воспитания, умения определять цели воспитания, способности осуществлять воспитательную работу с учётом конкретных условий жизни и быта военнослужащих, умения использовать воспитательные возможности различных видов воинской деятельности, комплексности в воспитании, неудовлетворенности достигнутым, творческой активности, внимательности к нуждам подчиненных, умения использовать воспитательные возможности коллектива;

*военного педагога*: целеустремленности, педагогической направленности, порядочности, близости к людям, самокритичности, общительности, педагогического такта, наблюдательности, развития речи и

педагогической техники, тяги к новому, передовому, педагогической эрудиции, единства слова и дела, непримиримости к нарушению морально-этических норм, добросовестности;

*специалиста в области информационно-аналитической работы:* информационной образованности, знания природы, сущности информации, её свойств и функций, наличия нравственно-эстетических норм, знания правовых гарантий и свобод информационной деятельности, умения анализировать информационные запросы и потребности личного состава, умения выбирать главное, способности сочетать индивидуальные и коллективные подходы при планировании и проведении различных форм информационной работы, умения находить, хранить, обрабатывать и анализировать информацию.

Для всех выше названных качеств единой основой будут качества, присущие общей культуре офицера: человечность, трудолюбие, отзывчивость, доброта, патриотизм и т.д.

Авторы полагают, что условиями повышения эффективного привития вышеуказанных качеств для формирования профессиональной культуры и задачами военных вузов следует считать:

1. Формирование у будущих офицеров идеального образа военного руководителя, обладающего высокой культурой профессиональной деятельности.

2. Показ значимости профессиональной культуры для успешной реализации в будущей деятельности полученных компетенций.

3. Выработка у курсантов положительной мотивационной установки на формирование профессиональной культуры.

4. Осознание курсантами важности формирования высокой профессиональной культуры.

5. Создание благоприятных условий и возможностей для формирования профессиональной культуры курсантов.

6. Развитие нравственных мотивов деятельности.

7. Качественно новый подход к организации образовательного процесса.

8. Учет индивидуальных особенностей и личных склонностей будущих офицеров при формировании профессиональной культуры.

9. Привитие курсантам навыков активной работы по самосовершенствованию.

10. Обучение курсантов адекватной самооценке достигнутого уровня профессиональной культуры.

11. Моделирование целесообразных ситуаций для практической отработки элементов профессионального мастерства в процессе обучения.

12. Выполнение вышеперечисленных условий, по мнению авторов, будет способствовать формированию профессиональной культуры будущих офицеров.

## **Литература**

1. Шаталова Н.И. Организационная культура. Учебник. – М.: Экзамен, 2006. – 652 с.
2. Резник Н.И. Теория и практика воспитания военнослужащих. Учебное пособие. – М.: Воениздат, 2005. – 340 с.

## **Основные направления формирования имиджа новых Вооруженных Сил РФ**

*Е.В. Павленко*

*Военный авиационный инженерный университет*

Одним из условий успешной модернизации Вооруженных Сил РФ является формирование привлекательного облика армии, повышение её престижа. Е.Н. Богданов и В.Г. Зазыкин выделяют три общих подхода в работе над имиджем организации: «производственный», под которым подразумевается изменение реальных характеристик организации; «имиджмейкерский», где упор делается на организацию информационной среды (реклама, PR-акции и др.); «менеджерский», сочетающий преимущества первого и второго подхода [1].

Формирование имиджа Вооруженных Сил РФ может быть рассмотрено как коммуникативный процесс. Вооруженные силы служат источником прямой и опосредованной информации для молодежи. Информация, передаваемая по каналам массовой коммуникации и межличностного общения, попадает к адресату – молодежи и используется для формирования имиджа. Исходя из этого, у субъекта формирования имиджа есть три возможных направления изменения формирующегося образа вооруженных сил: возможно соответствующим образом воздействовать на Вооруженные Силы РФ, изменяя их имиджевые характеристики, на социально-психологические характеристики молодежи и на сам процесс коммуникации.

Выделение подобных направлений формирования имиджа соответствует трем способам речевого воздействия, сформулированным А.А. Леонтьевым: введение в поле значений аудитории новых значений, т.е. сообщение ей таких знаний о неизвестных ей элементах действительности, на основе которых она изменяет свое поведение и отношение к этой действительности; изменение структуры поля значений, не вводя в него новых элементов, т.е. сообщение новой информации об уже известных вещах, важной для понимания этих вещей и их взаимодействия; прямое воздействие на смысловое поле аудитории, т.е. изменение способа вхождения элементов поля значений в деятельность

молодежи, например, связывая значения с другими мотивами молодых людей [2]. Иными словами, три способа воздействия, выделенные А.А. Леонтьевым, могут реализовываться через основные направления деятельности по формированию имиджа:

- формирование новых значений за счет изменения реальных характеристик Вооруженных Сил РФ;
- изменения самой аудитории, ее поля значений и смыслового поля;
- соответствующие изменения психологической структуры массовой коммуникации, в отношении Вооруженных Сил РФ, обеспечивающей изменение поля значений и смыслового поля в нужном направлении.

В реальной деятельности по формированию имиджа все три направления необходимо использовать во взаимном сочетании.

Первое направление исходит из того, что Вооруженные Силы РФ есть объект имиджа и субъект самопрезентирования. «...Продуктивная имиджеобразующая деятельность не ограничивается процессами социальной перцепции и коммуникации, а предполагает активную и целенаправленную работу...» по преобразованию объекта восприятия [3]. Поэтому, изменение воспринимаемых характеристик Вооруженных Сил РФ, их деятельности является необходимым условием эффективного формирования имиджа.

Основным содержанием этого направления является организация повседневной деятельности и изменение внешних характеристик Вооруженных Сил РФ, прямо или косвенно доступных восприятию молодых людей, так, чтобы они в максимальной степени соответствовали характеристикам идеального имиджа. Наряду с повышением реальной боеготовности войск, устранением негативных тенденций во взаимоотношениях военнослужащих, укреплением дисциплины, повышением материальной обеспеченности военнослужащих, здесь возможна коррекция символики, совершенствование военной формы. Исходя из анализа имиджевых характеристик, изменения Вооруженных Сил РФ должны соответствовать таким потребностям молодежи, как тяга к движению, работа с современной техникой, овладение оружием, обеспечение комфортных условий службы и др. Кроме того, важно, чтобы граждане, подлежащие призыву на военную службу, могли реально проявить свой выбор: определить воинскую специальность, желаемый регион службы или род войск. На наш взгляд это направление в настоящее время является наиболее активно реализуемым.

Второе направление исходит из представления о молодежи как субъекте активного процесса формирования имиджа. Следовательно, целенаправленная коррекция социально-психологических характеристик или «психологического пространства» аудитории (образов, знаний, установок, конструктов, идентичности) приводит к изменению имиджа Вооруженных Сил РФ. Одна из главных возможностей такого воздействия

– формирование общественной и военной идентичности. Причем идентичность необходимо формировать адекватно реальным политико-экономическим условиям. Вооруженные Силы России имеют возможность корректировать только часть факторов, влияющих на социальную идентичность молодых людей. Так, становление государственного самосознания обусловлено широким социально-культурным контекстом, уровнем государственной культуры общества, связано с активной общественной деятельностью большого числа субъектов социального взаимодействия, среди которых органы исполнительной власти и местного самоуправления, образовательные учреждения, общественные объединения и др. Решение этой задачи должно осуществляться в системе патриотического воспитания граждан России. Последние годы формированию патриотизма уделяется значительно больше внимания, однако нельзя считать, что эта проблема близка к решению.

В целях развития общественной и военной идентичности необходимо давать возможность молодым людям приобрести опыт соответствующего поведения, включая участие в ритуалах, связанных с воинской деятельностью. Важна роль СМИ, органов военного управления, общества в целом в поддержке общественной и военной идентичности. Необходимо учитывать, что публичное определение молодежи как «непатриотичной» и «склонной к асоциальному образу жизни» толкает молодых людей к соответствующей самоидентификации. Одним из направлений патриотического воспитания должно стать четкое формулирование и представление в сознании молодежи государственных целей и места Вооруженных Сил РФ в их достижении. Важным является и формирование в обыденном сознании молодежи адекватного идеала Вооруженных Сил для России, представление о реальных военных угрозах и т.д.

Третье направление деятельности по формированию имиджа исходит из того, что имидж Вооруженных Сил РФ – явление группового обыденного сознания молодежи. Непосредственным способом его формирования является оптимизация массовой коммуникации. Под этим направлением часто понимают увеличение доли позитивной информации о Вооруженных Силах РФ. Действительно, в исследованиях обыденного сознания отмечается значимость качества и количества предъявляемой объектом восприятия информации. «Если информации мало или она сомнительна, то образ воспринимается как далекий, опасный, хищный». В итоге представления о дистанции совмещаются с оценкой: «далекий и непонятный – значит плохой». Однако, улучшения имиджа Вооруженных Сил РФ невозможно достигнуть путем простого увеличения информации о вооруженных силах и рекламы военной службы, как считает ряд авторов. Информативность сообщения о деятельности вооруженных сил, передаваемого с помощью каналов массовой коммуникации, характеризует

не абсолютное количество информации в тексте, не общую его информационную насыщенность, но лишь ту смысловую информацию, которая, скорее всего, станет достоянием реципиентов. Следует учесть, что массовая коммуникация не служит необходимой и достаточной причиной изменения в аудитории. Она скорее усиливает и закрепляет уже сложившиеся социальные установки аудитории, чем приводит к их резкому изменению.

Для достижения наибольшего влияния массовой коммуникации на формирование эффективного имиджа Вооруженных Сил РФ необходима оптимизация массовой коммуникации, которая предполагает не увеличение информационных ресурсов (широты охвата аудитории, количества времени и информационной площади, в конечном итоге – денежных средств), а учет выявленных психологических закономерностей. Подобная оптимизация может быть достигнута, прежде всего, за счет изменения психологической структуры массовой коммуникации, психологического подключения коммуникатора к аудитории посредством совмещения их психологических пространств.

Д.Г. Давыдов отмечает, что «акт коммуникации следует рассматривать не как простое перемещение некоторого сообщения, остающегося адекватным самому себе, из сознания адресанта в сознание адресата, а как перевод некоторого текста с языка моего «Я» на язык твоего «Ты». Такой перевод обеспечивается:

- соответствием содержания массовой коммуникации выделенным конструктам восприятия и значимым характеристикам Вооруженных Сил РФ, потребностям молодежной аудитории. Следует контролировать повестку дня СМИ, обеспечивая широкую циркуляцию информации, согласующейся с наиболее выгодными для Вооруженных Сил РФ категориями-факторами. По мере возможности ограничивать обсуждение соответствующее иным конструктам;

- учетом закономерностей этапов работы с социальной информацией: внимание, кодирование, хранение, воспроизведение;

- использованием различных эффектов социального познания, таких как эвристики, «выпуклость» информации и др.

### **Литература**

1. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психологические основы «Паблик рилейшенз». – СПб, 2003. – С.45-46.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 1999. – С.274-275.
3. Перельгина Е.Б. Имидж как феномен интересубъективного взаимодействия: содержание и пути развития: автореф. дис. ...докт. психол. наук. – М., 2003. – С. 21.

4. Давыдов Д.Г. Имидж Вооруженных Сил Российской Федерации в молодежной среде как предмет социально-психологического исследования // Сборник научных статей. – М.: ВУ, 2004. – № 12.

### **Концепция формального образования: анализ реалий и перспектив**

*О. Е. Позднякова*

*Воронежский государственный университет*

XXI век, вступив в свои права, утвердил положение о необходимости коренных изменений всей жизни человечества и переустройства всех систем и сфер. Эти преобразования затронули, в том числе, и систему образования. Признанная неактуальной, старая знаниевая парадигма материального образования была заменена на концепцию образования формального: если прежде обучение сводилось к накоплению как можно большей суммы знаний, то теперь первостепенной задачей является овладение определенными умениями, способами действия по приобретению и усвоению необходимой информации. Такое понимание образования подразумевает воспитание, в первую очередь, качества личности – ее потенциала и способностей, а не простого количества сделанных ею дел и усвоенных фактов. Таким образом, современная концепция образования, предоставляя учащемуся различные средства, оставляет выбор целей за ним самим, что органично укладывается в принципы личностно-ориентированного обучения [2].

Описанную схему можно признать теоретически идеальной, однако осуществление ее в практической деятельности показывает неудовлетворительные результаты. Переориентация образования с количества на качество привела к уменьшению как первого, так и второго. Здесь следует упомянуть о важной, а теперь уже и неременной, составляющей современного обучения – информационных технологиях. Их повсеместное использование, безусловно, облегчает образовательный процесс, обеспечивая быстрый и беспрепятственный доступ практически к любой информации. Однако при наличии нужных сведений с одной стороны и необходимых способов их усвоения с другой, соединения этих сторон в одном деятельностном пространстве без внешнего стимула так и не происходит. Если отсутствует некое «объективное» обстоятельство, которое принуждает человека «устно владеть» определенным материалом, то никакого усвоения, обусловленного внутренней потребностью, не произойдет ввиду простого отсутствия данной потребности. Формальное образование становится, таким образом, формальным в абсолютной степени: при постоянном доступе к любой информации, пропадает всякая

необходимость ее внутренне присваивать; теперь одно лишь наличие ее в «печатном» виде ассоциируется с владением этой информацией. На этом этапе происходит исчезновение количественной составляющей образования – теоретических знаний. Следующая ступень закономерно вытекает из предыдущей: при отсутствии материала для тренировки своего когнитивного аппарата у человек слабеет и умение анализировать и классифицировать, сравнивать и сопоставлять, синтезировать и осмыслять информацию, выделять в ней главное и делать выводы. В конечном итоге возможность легких путей обучения содействует предоставленной свободе по самостоятельному руководству своим образовательным процессом самым негативным образом [3].

Но неужели это означает, что необходимо упразднить современную парадигму формального образования, а также ограничить свободу личности в выборе своей траектории обучения?

Как уже было сказано выше, принципы концепции формального образования представляются абсолютно верными и целесообразными для главной цели и смысла образования – всестороннего и гармоничного развития личности. Последнее предполагает высокий уровень самостоятельности, которая может быть воспитана и реализована только в условиях известной степени свободы. Поэтому, можно с уверенностью утверждать, что современное образование поставлено на верную философскую основу, соответствующую настоящим потребностям самого человека и всего мира в целом.

Тем не менее, очевидно, что существование столь серьезного несоответствия между целью и результатом образования обнаруживает существенный и принципиальный недостаток в определении и обосновании сущностных единиц образовательного процесса. Данный просчет, судя по всему, заключается в недооценке роли знаний и того места, которое они должны занимать в обучении. Ведь они выступают не только как средство обретения, улучшения и сохранения качества умений эффективной работы с информацией, но также и критерием, показателем их уровня. Определенный потенциал может проявляться и функционировать только в конкретной соответствующей ей деятельности, поэтому количество практически усвоенной информации будет прямо пропорционально качеству самой способности к усвоению [1].

Итак, необходимость учета важности как умений, так и знаний является неоспоримой, поскольку одно невозможно без другого. Поэтому необходимо отдать равные приоритеты этим двум сторонам. Первая – присвоение способов деятельности в информационной среде – весьма надежно обеспечивается в стенах современных образовательных учреждений, в которых в последнее время все активнее применяются различные типы обучения, направленные именно на развитие мышления (сюда относится развивающее обучение, проблемное обучение,

позиционное обучение и др.). Вторая же сторона – непосредственное усвоение и накопление информации – должна быть движима внутренним стремлением и потребностью личности в знании, которое должно приобретать личностную значимость.

Именно здесь, на знаниевом уровне необходимо предоставление учащемуся свободы собственного осознанного выбора предмета своих познаний, пусть даже он является, на первый взгляд, в высшей степени нестандартным, разнородным и нескоординированным. Более того, при достаточно умелом обращении (а умения, как уже было условлено, априори независимо от содержания обеспечиваются образованием) с большей вероятностью и частотой будет происходить междисциплинарная интеграция, что приведет к дальнейшему более глубокому и широкому развитию как конкретной личности, так и всей науки в целом.

### **Литература**

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – М. : Совершенство, 1997. – 203 с.
2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, Н.Ф. Голованова и др. – М.: Академия, 1998. – 509 с.
3. Проблемы развития общества и образования: Философия. История. Педагогика: Межвуз. сб. науч. трудов / под ред. В.В. Лактионова, М.В. Шакуровой. – Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 1998. – 163 с.

## **Агрессивность учителя как педагогическая деформация**

*С.И. Поголяева*

*Воронежский государственный университет*

Учитель играет ведущую роль в процессе обучения и воспитания школьников. Он не только трансформатор знаний, но и организатор педагогического процесса. Поэтому проблема психологического благополучия учителя является одной из определяющих успешность профессионально-педагогической деятельности.

Освоение педагогом профессии неизбежно сопровождается изменениями в ее структуре, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой - изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Если эти профессиональные изменения расцениваются как негативные, т. е. нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и

устойчивость, то их следует рассматривать как профессиональные деформации.

Предметом нашего исследования является агрессивность как проявление профессионально-педагогической деформации. Гипотеза: агрессивность педагогов связана с уровнем их эмоционального выгорания, как одной из крупнейших сторон профессионально-педагогической деформации.

Среди ученых, в той или иной степени занимавшихся и занимающихся разработкой проблемы профессиональной деформации личности, следует выделить В.В. Бойко, Р.М. Грановскую, А.А. Крылова, Е.С. Кузьмина, В.Е. Орла, Е.И. Рогова, Д.Г. Трунова и других. Рабочим определением к раскрытию сущности профессиональной деформации для нас послужило понятие Л.В. Мардахаева - это изменение психической структуры, качеств личности под влиянием и в процессе реализации профессиональной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить ряд причин профессиональной деформации. Так, например, А. А. Кочюнас выделяет следующие причины профессиональной деформации: монотонность работы, особенно если ее смысл кажется сомнительным; вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания; строгая регламентация времени работы, особенно при нереальных сроках ее исполнения; напряженность и конфликты в профессиональной среде, недостаточная поддержка со стороны коллег и их излишний критицизм; нехватка условий для самовыражения личности на работе; работа и без возможности дальнейшего обучения и профессионального совершенствования; вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение [6]. Одним из факторов развития профессиональных деформаций являются эмоциональная напряженность профессионального труда. Часто повторяющиеся отрицательные эмоциональные состояния с ростом стажа работы снижают фрустрационную толерантность специалиста, что и приводит к развитию профессиональных деструкций. Эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности влечет за собой повышенную раздражительность, перевозбуждение, тревожность, нервные срывы. Такое неустойчивое состояние психики получило название синдрома "эмоционального сгорания". Его следствием могут стать неудовлетворенность профессией, утрата перспектив профессионального роста, а также разного рода профессиональные деструкции личности [3].

Эмоционального выгорание, по мнению В.В. Бойко – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравматические воздействия. Представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще – профессионального поведения. С одной стороны, оно позволяет человеку дозировать и экономно использовать

энергетические ресурсы, с другой – выгорание отрицательно сказывается на выполнении работы и отношениях с людьми. Таким образом, по мнению большей части ученых, профессиональное выгорание является синдромом, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и творческих ресурсов работающего человека [2]. Обобщая перечень симптомов «эмоционального сгорания», Е.Махер выделяют следующие:

усталость, утомление, истощение; психосоматические недомогания, бессонница, негативное отношение к клиентам; негативное отношение к самой работе; скудность репертуара рабочих действий; злоупотребления химическими агентами: табаком, кофе, алкоголем, наркотиками; отсутствие аппетита или, наоборот, переедание, негативная «Я-концепция»; агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность до перевозбуждения, гнев); упадническое настроение и связанные с ним эмоции (цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, ощущение бессмысленности); переживание чувства вины.

Н.Е.Водопьянова, Е.С. Старченкова в книге «Синдром выгорания: диагностика и профилактика» пишут: «Американские ученые Маслач и Джексон рассматривают выгорание как трехкомпонентную конструкцию, включающую эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений». В более поздних исследованиях был выявлен широкий спектр негативных последствий выгорания. Так, межличностные последствия проявляются в социальных (общественных), семейных отношениях, а так же в рабочих конфликтах или деструктивном напряжении при общении с коллегами, деловыми партнерами, клиентами и т.д. «Выгорающие» на работе люди часто возвращаются домой раздражительными, агрессивными и эмоционально истощенными. Они полностью поглощены рабочими проблемами, от которых не могут освободиться даже в кругу семьи или друзей .

Эмоциональное истощение, по мнению Маслача и Джексона, проявляется в таких симптомах, как сниженный эмоциональный тонус, опустошение и усталость, утрата интереса к окружающему, эмоциональное пресыщение (отвращение к деятельности), депрессия, агрессия.

Деперсонализация характеризуется обезличиванием отношений с людьми, повышением зависимости от других или, наоборот, негативизмом, циничностью восприятия других людей, обращением с учеником как с объектом. Редукция личностных достижений проявляется в негативном оценивании себя, переживании некомпетентности и неуспешности своей деятельности, падении значимости собственных достижений, снижении профессиональной мотивации, упрощения своих профессиональных обязанностей, репертуара используемых приемов, ограничение своих возможностей [4].

Следует отметить, что Т.Е. Майорова в своих работах отмечает, что учителя с высоким уровнем профессиональной деформации имеют низкий уровень конфликтной компетенции, склонны к авторитарной и манипулятивной направленности в общении, часто прибегают к соперничеству, унижению ученика, демонстрируют подозрительность, обидчивость и недоверчивость, выраженную склонность к критицизму, недовольство другими. Таким образом, деформация учителя проявляется в склонности к проявлению конфликтного и агрессивного поведения [7].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выявить следующие виды агрессии и соотнести их со спецификой профессионально-педагогической деятельности учителя:

Позитивная агрессия - настойчивое невраждебное самозащитное поведение, направленное на достижение цели, результата. Вызывается врожденными инстинктами, помогающими успешно адаптироваться в среде и социуме, служит для удовлетворения желаний и достижения целей [8]. Агрессия учителя, как правило, направлена на делинквентных учащихся, взаимодействие с которыми вызывает сложности, затруднения, является неприятным - в общем, вызывает негативные эмоциональные реакции. Негативная агрессия учителя - это деструктивное поведение, выражающееся в нарушении профессионально-нравственных норм взаимодействия педагога и деструктивных учащихся; проявляется как враждебное отношение к нарушениям поведения деструктивных учащихся и обнаруживается на разных уровнях: от вербальной агрессии до физической и связана с "карательным" педагогическим воздействием, насмешками, угрозами, навешиванием "ярлыков", грубостью [1].

Конфликтность личности определяется комплексным действием факторов: психологических (особенностей темперамента, уровня агрессивности, психологической устойчивости и саморегуляции, актуального эмоционального состояния, социально-психологических установок и ценностей, отношения к оппоненту, компетентности в общении и др.); социальных (особенностей условий жизни и деятельности, среды и социального окружения, общего уровня культуры и др.).

У педагогов имеет место скрытое увеличение конфликтности с увеличением стажа работы. Однако, учитывая, что агрессивность с возрастом у людей снижается, можно говорить о скрытом росте агрессивности у учителей при увеличении их стажа работы. Очевидно, это связано с тем, что, по данным Ф.М. Юсупова, у педагогов имеется повышенная сдержанность, высокий самоконтроль, позволяющий сдерживать аффективные проявления, сохранять их в социально допустимых пределах. У воспитателей же, по данным Е.М.Пановой, имеет место явное увеличение агрессивности с ростом стажа работы. Высокий уровень внутриличностных конфликтов у педагогов связан также с необходимостью соответствовать высокому уровню социальных ожиданий

окружающих, со стрессогенностью профессии, с перенапряжением физических сил, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей. С увеличением стажа работы и возраста педагога, возрастанием педагогической нагрузки неизбежно происходит накопление усталости, нарастание тревожных переживаний, снижение настроения, вегето-сосудистые расстройства и поведенческие срывы. Эти проявления лежат в основе психологического феномена синдрома хронической усталости и синдрома эмоционального выгорания [5].

Для изучения агрессии учителей и выявления уровня их эмоционального выгорания в работе использовалась методика «Личностная агрессивность и конфликтность» и опросник на «выгорание» Маслача и Джексона. Базой исследования выступили средние общеобразовательные школы №34 и №92 г. Воронежа. Объем выборки – 42 человека. Полученные результаты свидетельствуют о среднем уровне агрессивности респондентов. Высокий уровень позитивной агрессии отмечается у 13% испытуемых. Мы предполагаем, что причиной может служить заниженная самооценка, неуверенность в собственных силах, что отмечается в работах Зеера Э.Ф. Низкий показатель наблюдается у 21%. Причиной может служить склонность к интроверсии, эмоциональная закрытость учителя, что подтверждается в работах О. Хухлаевой. Преобладающим же является показатель нормы (у 66%). Уровень негативной агрессии выше нормы у 24% респондентов, у такого же количества обнаружился низкий показатель. Норма отмечается у 52% опрошенных. Показатель конфликтности ниже нормы у 21% испытуемых. У 18% он выше нормы. Причинами как высоких, так и низких показателей по мнению М.В. Голубева может служить чрезмерное утомление, наличие чрезмерно давящей среды, недостаток сна и ряд личностных факторов испытуемых. Норма отмечается у 61% опрошенных (см. табл.1).

Таблица 1.

Показатели агрессивности и конфликтности учителей

|                     | Ниже нормы | Норма | Выше нормы |
|---------------------|------------|-------|------------|
| Позитивная агрессия | 13         | 66    | 21         |
| Негативная агрессия | 24         | 52    | 24         |
| Конфликтность       | 21         | 61    | 18         |

А вот результаты методики, направленной на диагностику эмоционального выгорания, столь однозначными назвать нельзя (см. табл.2). У большинства респондентов (у 51%) высокий уровень эмоционального истощения. По мнению М.В. Голубева главной причиной является психологическое, душевное переутомление. Из-за огромного

количества работы, учителю не хватает времени для сна, отдыха и общения. Средний показатель у 46% опрошенных, низкий - у 3%. Уровень деперсонализации у большинства, а именно у 54% респондентов, низок. Ф.М.Юсупова предполагает, что причиной является высокий уровень самоконтроля учителей, особенно при волевом подавлении отрицательных эмоций, рационализация мотивов своего поведения. Средний уровень - у 33%, высокий – у 13%, что может быть вызвано особенностями профессии педагогов, а именно необходимостью постоянно общаться с большим количеством людей и держать под контролем даже самые сложные ситуации. Редукция личностных достижений у большинства респондентов на среднем уровне (у 59%), на низком – у 5%. Высокий показатель отмечается у 36% опрошенных. Причиной этого может быть заниженная самооценка педагога, высокие требования, предъявляемые к себе и собственной работе, что подтверждается в работах С.П. Безносова.

Таблица 2.

Показатели эмоционального выгорания учителей

|                                | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|--------------------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Эмоциональное истощение        | 3              | 46              | 51              |
| Деперсонализация               | 54             | 33              | 13              |
| Редукция личностных достижений | 5              | 59              | 36              |

Проведенный нами корреляционный анализ показал, что связь агрессивности педагогов и их эмоционального выгорания практически не прослеживается. Таким образом, можно сделать вывод о том, что отдельные проявления профессиональной деформации присущи большинству педагогов, однако агрессия не является решающим фактором, оказывающим существенное влияние на негативные профессиональные изменения учителей, а следовательно, наша гипотеза не нашла своего подтверждения в данном исследовании.

### Литература

1. Берковиц Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль. М.: ОЛМА-пресс, 2002. - 510 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / М.: Информац. издт. дом Филин, 1996. - 256с.
3. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии, 2005. – С. 96-104.

4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. - СПб.: Питер, 2005. - 336 с.
5. Гришина Н.В. Помогающие отношения: Профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Изд-во СПб.ун-та, 1997. - С. 143-156.
6. Кочюнас А.А. Психологическое консультирование / А.А. Кочюнас. - М. : "Дашков и Ко", 2002. - 296 с.
7. Майорова, Т.Е. К проблеме конфликтологической компетентности педагогов как условия профессионализма / Т. Е. Майорова. – М.: Владос, 2003. – 123 с.
8. Интегрированный проект на тему "Агрессия". Общее понятие агрессии. Статья. - URL: <http://www.vashpsixolog.ru/pedagogically-difficult-children/53-aggressive-children/691-integrated-projec-of-aggression> (дата обращения: 05.03.2012).

### **Готовность студентов классического университета к педагогической деятельности.**

*Ю. И. Ковырина  
Воронежский государственный университет.*

Успешное формирование профессионализма личности и деятельности будущих специалистов базируется на их готовности к труду. От профессиональной готовности будет зависеть эффективность труда. Именно поэтому в настоящее время актуально исследовать профессиональную готовность. И исследовать ее необходимо на ранних этапах профессионального становления, а конкретно в процессе профессионального обучения.

К настоящему времени в психолого-педагогической литературе накоплен достаточно обширный теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности человека к труду, к разным видам деятельности, сформулировано понятие готовности, определено содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений (Д.И. Водзинский, А.Д. Ганюшкин, М.И. Дьяченко, Ф.И. Иващенко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломенский, А.Т. Короткевич, И.Б. Котова, А.И. Кочетов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясичев, Н.Д. Левитов, А.С. Нерсиян, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкин, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, П.Р. Чамата и др.).

Анализ имеющихся научных подходов (М.В. Гамезо, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.Ф. Спирин, А.И. Щербаков, и др.) к проблеме структуры и содержания педагогической деятельности, к проблеме профессиональной

готовности (в частности, готовности к профессионально-педагогической деятельности) позволил выделить в рассматриваемой готовности две базовые составляющие: психологическую; деятельностную. Соответственно в *деятельностной готовности* выделяют следующие компоненты: Конструктивный; организационный; коммуникативный; гностический.

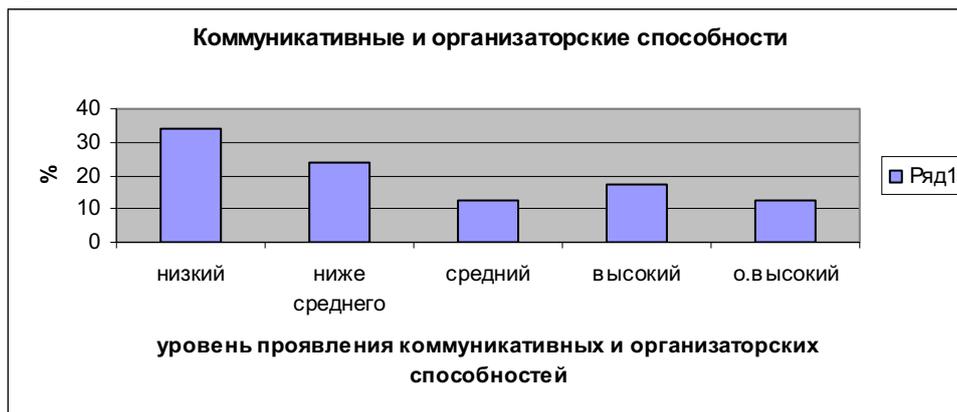
В психологической готовности: мотивационно-ценностный; когнитивно-оценочный; эмоционально-чувственный; организационно-личностный социально-перцептивный компоненты [1]. Мы склонны рассматривать готовность к профессиональной деятельности одновременно и как психическое состояние, и как качество личности.

Перейдем же, непосредственно к исследованию готовности студентов классического университета к педагогической деятельности.

Цель нашего исследования: выявить уровень готовности студентов классического университета к педагогической деятельности. Исследование проводилось на базе Воронежского государственного университета. Среди студентов 3-4 курсов факультетов Философии и психологии и Почвоведения. Объем выборки: 80 человек.

Для исследования использовались следующие методики: Методика выявления коммуникативных и организаторских способностей (КОС-1)(методика Синявского В. В. и Федоришина Б. А.)[3];Опросник для определения профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой [3];Оценка профессиональной направленности личности учителя (Е.И. Рогов) [4];Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию [5];

В результате данного исследования были получены следующие



данные:

Рис.1. Уровень проявления коммуникативных и организаторских способностей студентов 3-4 курсов Воронежского государственного университета факультетов Философии и Психологии и Почвоведения.

Коммуникативные способности - стимулирующие; реагирующие; организующие, контролирующиеся.

Организаторские способности: интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности; способность понимать ученика, легко разбираться в его психологических особенностях, в характере, правильно определять его уровень знаний, убеждений, моральных качеств; и т.д. (И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов).

Как видно на рис.1 показатели коммуникативных и организаторских способностей студентов данной выборки находятся на низком уровне. Таких людей можно характеризовать как следующим образом: они чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время в одиночестве, ограничивают круг знакомых, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности у них занижено. Во многих делах избегают принятия самостоятельных решений. Очевидно, что коммуникативные и организаторские качества абсолютно необходимы любому учителю для достижения эффективности своей деятельности. Очевидно также, что они не появляются, и не проявляется вдруг. Они результат целенаправленного длительного процесса воспитания и саморазвития личности будущего педагога. Готовность же к реализации педагогического взаимодействия определяется высоким уровнем их развития, их доминированием в общей системе личностных характеристик и качеств педагога. Далее стоит сказать о том, что склонности к той или иной профессиональной сфере имеют особое значение в формировании профессиональной готовности. Нас интересует педагогическая сфера деятельности, которая в свою очередь относится к сфере Человек-человек. Обратимся же к рис.3 на котором отображены склонности к определенным профессиональным сферам деятельности данной выборки.



Рис.3. Склонности к различным сферам профессиональной деятельности студентов 3-4 курсов Воронежского государственного университета факультетов Философии и Психологии и Почвоведения.

Как видно на данном рисунке респонденты данной выборки в наибольшей степени склонны к такой сфере профессиональной

деятельности как Человек- Человек. У представителей профессиональной группы «человек-человек» приоритетными являются общечеловеческие ценности. Студентам данной выборки свойственно: забота о других людях, стремление к общению и взаимодействию с другими людьми и стремление к личностному росту. Эти характеристики являются неотъемлемой частью характеристик педагога. Следовательно, данные респонденты склонны к педагогической деятельности.

Далее рассмотрим деятельную и психофизиологическую готовность данной выборки.

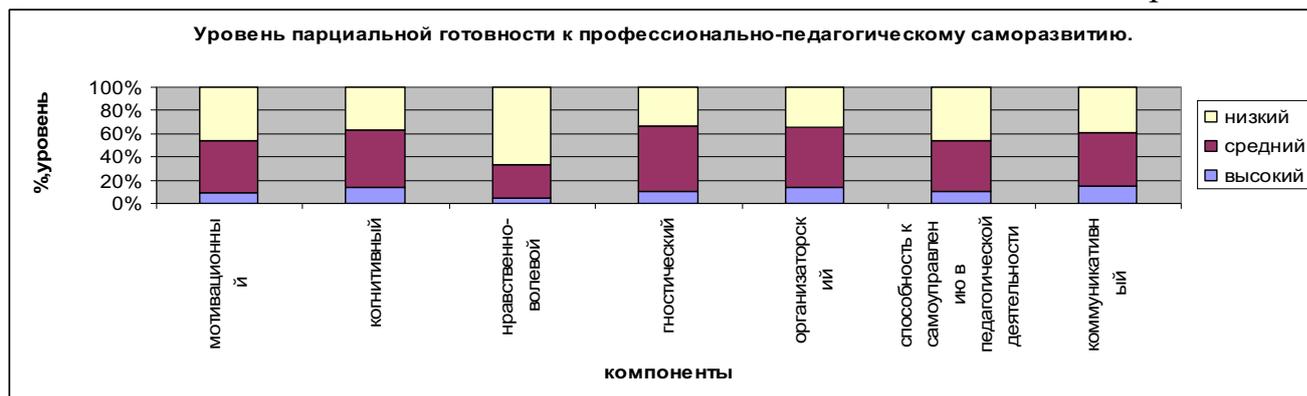


Рис.4. Уровень готовности студентов 3-4 курсов Воронежского государственного университета факультетов Философии и Психологии и Почвоведения к профессионально-педагогическому развитию.

Как видно на Рис.4. наибольшие показатели деятельной готовности имеют следующие компоненты: коммуникативный, организаторский, гностический. Это может свидетельствовать о том, что у студентов данной выборки сформирована готовность к педагогическому саморазвитию. Перейдем к показателям психофизиологической готовности: Наибольшие показатели психофизиологической готовности имеет когнитивный компонент. (Рис.4): Это может говорить, что респонденты данной выборки готовы получать знания по педагогическим дисциплинам. Стоит отметить, что по таким компонентам профессиональной готовности в целом невысокие показатели следующих компонентов: мотивационный, нравственно-волевой. То есть к настоящему моменту студенты недостаточно замотивированы на изучение и практическое освоение педагогической деятельности.

Одним из показателей профессиональной готовности является степень включенности учителя в профессию. Важно исследовать механизмы, через которые профессиональная деятельность воздействует на личность. Однако существование огромного количества критериев и оснований типизации педагогов нередко затрудняет эти поиски. Каждый будущий педагог выбирает для себя тот тип, поведения в педагогической деятельности, который ему ближе по личностным характеристикам и качествам, по специфике преподаваемого предмету. При этом одни

учителя добиваются успеха, находя для себя различные области деятельности: один становится другом и советчиком молодежи, другой, способствует развитию независимого и смелого мышления у выдающихся учащихся, а еще кто-то помогает слабым учащимся устранить причины их недостатков. Нельзя сказать, что какая-то из этих сфер деятельности лучше другой - все они необходимы [4]. Поэтому в процессе профессиональной подготовки важно обращать внимание на то, какую направленность имеют будущие педагоги. Возможно, изучив на ранних этапах свою направленность, будущие учителя смогут скорректировать и правильно выстроить свой тип педагогической деятельности.

Рассмотрим же, направленность данных испытуемых.

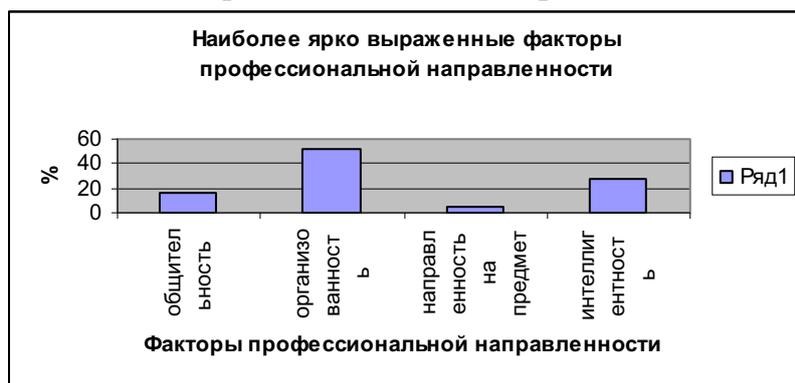


Рис.5. Профессиональная направленность студентов 3-4 курсов Воронежского государственного университета факультетов Философии и Психологии и Почвоведения.

Как видно на Рис.5 наиболее ярко выражена организаторская направленность.

Люди с такой направленностью обладают такими качествами, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность. Учитель-"организатор", нередко являющийся лидером не только у ребят, но и во всем педагогическом коллективе, преимущественно транслирует свои личностные особенности в ходе проведения различных внеклассных мероприятий. Поэтому результат его воздействий, скорее всего, обнаружится в сфере делового сотрудничества, коллективной заинтересованности, дисциплины и т.д.

Таким образом, сопоставив полученные данные по всем четырем методикам можно сделать следующие выводы: студенты классического университета данной выборки склонны к профессиональной сфере Человек-Человек; готовы изучать педагогические дисциплины; готовы к педагогическому саморазвитию. Это является хорошим показателем для формирования профессиональной готовности. Но при этом: не достаточно замотивированы на данную профессиональную деятельность; студенты не имеют достаточно знаний и умений для осуществления педагогической деятельности; коммуникативные и организаторские способности недостаточно развиты у студентов данной выборки.

Это может помешать полной профессиональной готовности студентов классического университета к педагогической деятельности. Так как мотивация знания и умения, коммуникативные и организаторские способности являются главными составляющими профессиональной готовности, то можно сказать, что уровень профессиональной готовности студентов классического ВУЗа недостаточен для построения эффективной педагогической деятельности.

Исходя из полученных выводов, можно дать рекомендации для развития готовности студентов классического университета к педагогической деятельности:

1. Увеличить количество часов по психолого-педагогическим дисциплинам (на факультетах не педагогических специальностей.)

2. Практические занятия выстраивать более практико - ориентировано.

3. В программу практических занятий по психолого-педагогическим дисциплинам включать различные упражнения и тренинги для развития коммуникативных и организаторских способностей.

4. Целенаправленно проводить занятия по программе «Преподаватель».

Выполнив эти рекомендации возможно, уровень профессиональной подготовки студентов классического университета к педагогической деятельности достигнет необходимого уровня для эффективного осуществления педагогической деятельности.

### **Литература**

1. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя //А.К. Маркова. Советская педагогика. 1990. № 8.

2. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности/Отв. Ред. А. Абодалев; АН СССР, Ин-т психологии. - М., 1988 - 191 с.

3. Посысов Н. Н., Жедунова Л. Г. Мониторинг эффективности психолого-педагогического сопровождения трудового воспитания, профессионального самоопределения, профессиональной адаптации и трудоустройства детей-сирот: учебно-методическое пособие. — 2-е изд., испр. и доп./ Н. Н. Посысов— Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. — 116 с.

4. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования./ Е. И. Рогов М., 1998. - 384 с.

5. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп./ Н. П. Фетискин, Изд-во Института Психотерапии. – М., 2002. - 490 с.

## **Использование информационных технологий как основа мотивационная основа изучения предмета «Химия» в школе**

*В. И. Колганов*

*Воронежский государственный университет*

Актуальность работы. Практика преподавания химии в школах выявила проблему низкой учебной мотивации школьников при изучении наукоёмкого предмета «химия». Анализ причин этого явления показал, что современный курс химии для средней школы перегружен большим количеством абсолютно новых для учащихся понятий, требующих не только простого запоминания, но и понимания взаимосвязи между ними. Пробел в знаниях учащихся даже одного из этих понятий приводит порой к полной невозможности восприятия и осмысления последующего материала.

Как же решить проблему оптимального обучения школьников химии? Для этого необходимо использовать информационно-коммуникативные технологии на уроках химии с целью развития познавательной компетентности школьников и вместе с тем повышения у них мотивации изучения этого предмета.

В связи с этим, на основе вышесказанного, отмечается необходимость осуществления исследований в области применения информационных технологий в качестве средств, повышающих мотивацию изучения химии у учащихся в процессе обучения. Это собственно и определило цели и задачи данной работы.

Цель работы: теоретическое обоснование и разработка педагогических условий, обеспечивающих использование информационных технологий в школе через усиление мотивов изучения предмета «Химия».

Задачи работы:

1. Рассмотреть сущность информационных технологий.
2. Теоретически обосновать использование ИТ в учебном процессе.
3. Изучить влияние ИТ на мотивацию обучения опытно-экспериментальным путем.

Теоретическая часть. В последнее время актуально появление новых современных педагогических технологий и инноваций в процессе обучения, которые позволяют не просто “вложить” в каждого обучаемого некий запас знаний, но, в первую очередь, создать условия для проявления познавательной активности учащихся [1].

Одним из видов таких инноваций являются так называемые информационные технологии, выступающие в качестве средств

активизации познавательной деятельности и творческого потенциала учащихся.

Под информационной технологией понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта).

Использование информационных технологий на школьном уроке химии позволяют:

- построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому школьнику собственную траекторию обучения;
- коренным образом изменить организацию процесса обучения учащихся, формируя у них системное мышление;
- рационально организовать познавательную деятельность школьников в ходе учебно-воспитательного процесса;
- использовать компьютеры с целью индивидуализации учебного процесса и обратиться к принципиально новым познавательным средствам;
- изучать явления и процессы в микро- и макромире, внутри сложных технических и химических систем на основе использования средств компьютерной графики и моделирования;
- представлять в удобном для изучения масштабе различные физические и химические процессы, реально протекающие с очень большой или малой скоростью.
- проводить лабораторные работы в условиях имитации реального опыта или эксперимента.

ИТ позволяют не только насытить обучающегося большим количеством готовых, строго отобранных организованных заданий, но и развивать интеллектуальные, творческие способности учащихся, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

Использование ИТ в процессе обучения обеспечивает:

- Интенсификацию всех уровней учебно-воспитательного процесса
- Многоаспектное развитие школьника
- Подготовку выпускника школы к жизни в условиях информационного общества
- Реализацию социального заказа, обусловленного процессами глобальной информатизации [2].

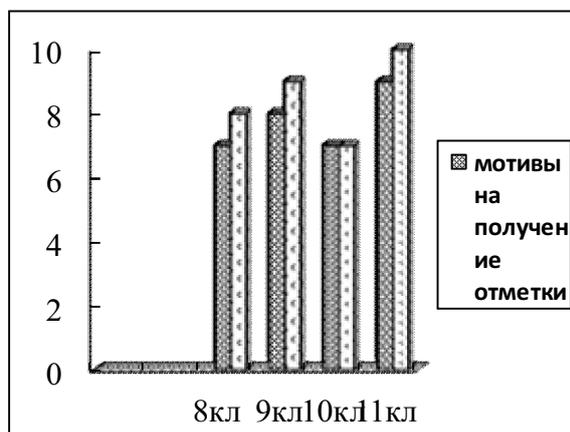
Опытно-экспериментальная работа. Теоретическое изучение проблемы определило необходимость проведения анализа данного вопроса в реальном учебном процессе. Опытно-экспериментальная работа проводилась в МОУ «Петровская СОШ» Воронежской области. Работа

была разделена на 3 этапа: констатирующий, формирующий и итоговый. Целью констатирующего эксперимента явилось выявление исходного уровня учебной мотивации и ее конкретного проявления в виде мотивации изучения химии. Формирующий эксперимент проводился в целях повышения и укрепления мотивации изучения химии.

При изучении исходного уровня мотивации учащихся использовались следующие методики: «Направленность на отметку», «Направленность на получение знаний», разработанные Е. П. Ильиным и Н. А. Курдюковой. На основании данных методик, была проведена беседа с учащимися.

Данные, полученные в результате опроса школьников, были проанализированы. Выраженность мотива на отметку у учеников с 8-го по 11-й класс была приблизительно одинаковой, в то время как мотивация на получение знаний колебалась - она значительно возрастала в 8-м, 9-м и 11-ом классах. Возрастание в 8-м классе можно объяснить появлением такого нового предмета, как химия; это могло повысить интерес к учению, возрастание же мотивации к получению знаний в 9-м классе могло быть обусловлено желанием продолжить обучение в 10 классе или же в различных колледжах, техникумах. Поступив же в 10-й класс, учащиеся «расслабляются», что сказывается на снижении мотивации на получение знаний и вообще к учению. В 11-ом классе снова происходило возрастание мотивации вследствие грядущего окончания школы и поступления в различные учебные заведения.

Диаграмма 1. Изменение мотивов у учащихся с возрастом.



На основании анализа фактов, полученных в ходе констатирующего этапа, можно сделать следующие выводы:

- исходный уровень учебной мотивации учащихся является невысоким и требует повышения;
- мотивы получения знаний подменяются мотивами получения отметки, что требует смещения акцентов с оценки на практическую ценность знаний.

Формирующий эксперимент включал в себя разработанную систему уроков, построенную на применении информационных технологий в реальном учебном процессе. Был дан ряд уроков, которые были разработаны применительно к педагогическим условиям сельской школы. После завершения формирующего эксперимента, возникла необходимость подвести итоги, что обусловило переход к следующей стадии опытно-экспериментальной работы - итоговой.

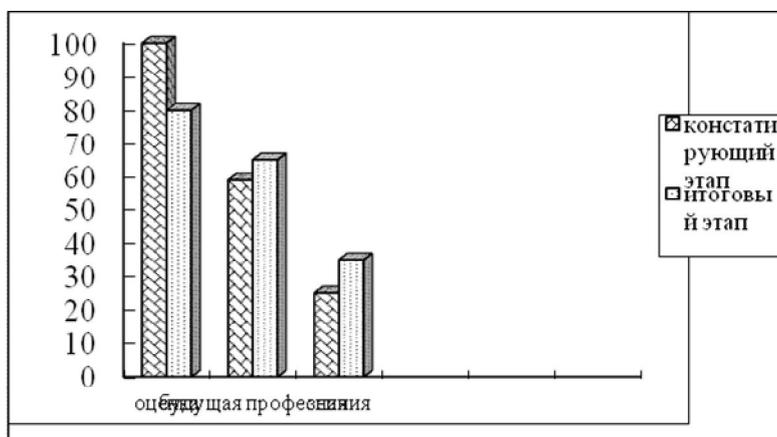
Целью итогового этапа стало выявление эффективности использования информационных технологий в образовательном процессе.

Для этого применялись следующие методы: педагогическое наблюдение, анализ занятий, анкетирование, также опрос учащихся, происходивший в форме беседы.

По сравнению с констатирующим этапом в классах произошли видимые изменения: учащиеся стремились прийти на урок, не хотели уходить, активно интересовались, будут ли еще проводиться занятия подобного рода.

Произошло смещение акцентов с мотива получения отметки на мотив получения знаний и на мотив общения. Сравнение данных по показателям констатирующего и итогового экспериментов можно представить в виде диаграммы 2.

**Диаграмма 2.** Сравнение данных констатирующего и итогового экспериментов.



Из нее видно, что заинтересованность в получении знаний выросла на 16%, интерес к оценке уменьшился на 20%. Это означает, что внутренние мотивы начинают играть ведущую роль в изучении химии.

**Выводы.**

Таким образом, согласно итогам исследования, использование новых информационных технологий, в частности, компьютера в условиях сельской школы является эффективным:

1. Оно создало комфортные условия для проведения процесса обучения.

2. Способствовало повышению информационной культуры сельских учащихся.
3. Расширило их языковую и социокультурную компетенции.
4. Изменило в положительную сторону мотивы изучения химии.

### **Литература**

1. Разработка Института дистантного образования Российского университета дружбы народов, 2006.
2. С.В.Дендебер, О.В.Ключникова «Современные технологии в процессе преподавания химии», Москва, 2007